

Vnímaná vlastní efektivita rodičů ve vztahu k výchově dětí předškolního věku

Bc. Martina Jurčíková

Diplomová práce 2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Martina Jurčíková**
Osobní číslo: **H140248**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vnímaná vlastní efektivita rodičů ve vztahu k výchově dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti self-efficacy, rozvoje osobnosti a pojetí výchovy.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.



Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HOSKOVCOVÁ, Simona. Psychická odolnost předškolního dítěte. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: Zásady kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANOŮŠEK, Jaromír. Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. Československá psychologie [online]. 1992, 36(5), s. 385-398 [cit. 2013-10-12]. Dostupný z: <http://web.ff.cuni.cz/hosksaff/Janousek.pdf>. ISSN 0009-062X.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Psychologie zdraví. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-568-4.

MATĚJČEK, Zdeněk. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. Po dobrém, nebo po zlém?. Vyd. 4. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-138-X.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

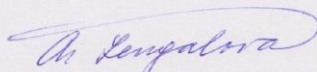
Datum zadání diplomové práce:

1. prosince 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

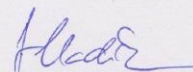
15. dubna 2016

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 13.4.2016

..... Martina Juroňková

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem „Vnímaná vlastní efektivita rodičů ve vztahu k výchově dětí předškolního věku“ pojednává o sebedůvěře, přesvědčení o vlastních schopnostech a vytrvalosti dospělých v roli rodičů při řešení problémových situací. Popisuje vývoj dítěte do období předškolního věku a rozvoj jeho vlastní vnímané efektivity v rodině. Nastiňuje možnosti cíleného rozvoje vlastní vnímané efektivity dětí v rodině a roli hry jako prostředku k jejímu rozvoji. Práce vychází z teorie Self-efficacy Alberta Bandury. Jedna z komponent Self-efficacy, rodičovská vlastní vnímaná efektivita, je v rámci výzkumu dávana do souvislosti s mírou volnosti, jakou poskytují dětem předškolního věku jejich rodiče nebo vychovatelé ve vybraných situacích. Míru volnosti a její vliv na rozvoj psychické odolnosti dětí zkoumá ve svých pracích Simona Hoskovcová. Výsledky našeho výzkumu potvrdily, že respondenti disponující vyšší mírou volnosti, poskytují dětem ve vybraných situacích větší míru volnosti.

Klíčová slova:

Self-efficacy, internalizace, metakognice, sebehodnocení, seberegulace

ABSTRACT

The thesis titled "Self-efficacy of parents in relation to the education of children of pre-school age" is about confidence, belief in parents' own abilities and perseverance of adults as parents who deal with problematic situations. It also describes the development of pre-school aged children and the development of Self-efficacy in the family. It outlines the possibility of targeted development of Self-efficacy in the family and the role of games as a means of developing their Self-efficacy. Research in Parental Self-efficacy is conducted in the context of a safe proximity to the activities of preschoolers. The theoretical basis of the work originates with the theories of Albert Bandura on Self-efficacy. Within the Czech context, concepts were included from work and research in mental resilience of children by Simona Hoskovcová. Our results confirm, that respondents whose Parental Self-efficacy is high, give their children more freedom to the activities of preschoolers.

Keywords:

Self-efficacy, internalization, metacognition, Self-esteem, Self-regulation

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

„Klíč k řešení hádanky našeho života je ukryt v našem nitru.“ (Upanišady)

Děkuji Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za inspiraci, ochotu, cenné rady a připomínky.
Děkuji také PhDr. Simoně Hoskovcové, Ph.D. za svolení k využití Testu bezpečné vzdálenosti.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 O TEORII VLASTNÍ VNÍMANÉ EFEKTIVITY	13
1.1 PROCESY, OVLIVŇUJÍCÍ PŘESVĚDČENÍ JEDINCE O VLASTNÍ VNÍMANÉ EFEKTIVITĚ	15
1.2 VLASTNÍ VNÍMANÁ EFEKTIVITA A PŘÍBUZNÉ TEORIE.....	17
1.2.1 Locus of Control.....	18
1.2.2 Nezdolnost.....	19
1.2.3 Optimismus a naučený pesimismus	20
1.2.4 Sebehodnocení	21
2 VLASTNÍ VNÍMANÁ EFEKTIVITA A PSYCHICKÁ ODOLNOST JEDINCE	22
2.1 RODIČOVSKÁ VLASTNÍ VNÍMANÁ EFEKTIVITA.....	22
2.2 VLASTNÍ VNÍMANÁ EFEKTIVITA A PROCES SOCIALIZACE.....	24
2.3 VLASTNÍ VNÍMANÁ EFEKTIVITA A INDIVIDUALIZACE	25
3 VLASTNÍ VNÍMANÁ EFEKTIVITA A JEJÍ ROZVOJ.....	27
3.1 RANÝ ROZVOJ VLASTNÍ VNÍMANÉ EFEKTIVITY DÍTĚTE	29
3.2 ROZVOJ VLASTNÍ VNÍMANÉ EFEKTIVITY DÍTĚTE DO TŘÍ LET	30
3.3 VLASTNÍ VNÍMANÁ EFEKTIVITA V OBDOBÍ PRVNÍHO VZDORU	33
3.4 VLASTNÍ VNÍMANÁ EFEKTIVITA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	34
3.5 VLASTNÍ VNÍMANÁ EFEKTIVITA A ŠKOLNÍ DOCHÁZKA	36
4 VÝCHOVA K VLASTNÍ VNÍMANÉ EFEKTIVITĚ	37
4.1 VLASTNÍ VNÍMANÁ EFEKTIVITA A SAMOSTATNOST	39
4.2 MOTIVACE K VÝKONU, ODMĚNY A TRESTY.....	41
4.3 REAKCE RODINY NA ÚSPĚCHY A NEÚSPĚCHY DÍTĚTE.....	44
5 HRA JAKO PROSTŘEDEK ROZVOJE VLASTNÍ VNÍMANÉ EFEKTIVITY DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	45
5.1 KOOPERATIVNÍ HRY	46
5.2 KOMUNIKATIVNÍ HRY	47
5.3 HRY PODPORUJÍCÍ ZBAVOVÁNÍ NAPĚTÍ A POZITIVNÍ MYŠLENÍ.....	48
5.4 HRANÍ PŘÍBĚHŮ	49
II PRAKTICKÁ ČÁST	51
6 METODOLOGIE.....	52

6.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMU	52
6.2	DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	53
6.3	POJETÍ A TECHNIKY VÝZKUMU.....	54
6.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR A METODA SBĚRU DAT.....	55
7	VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	56
7.1	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	56
7.2	PREZENTACE DAT	58
7.2.1	Prezentace demografických dat.....	58
7.2.2	Prezentace údajů o vlastní vnímané efektivitě respondentů.....	61
7.2.3	Prezentace údajů vztahujících se k výzkumu míry volnosti.....	63
7.2.4	Závěr z prezentace dat.....	65
7.3	VÝSLEDKY VÝZKUMU	66
7.3.1	Vedlejší výsledky výzkumu	69
7.3.2	Hodnocení dat.	71
7.3.3	Diskuse.....	72
	ZÁVĚR	75
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	77
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	79
	SEZNAM OBRÁZKŮ	80
	SEZNAM TABULEK.....	81
	SEZNAM PŘÍLOH.....	82

ÚVOD

Co je to vlastní vnímaná efektivita a kde se bere? S vlastní vnímanou efektivitou se nerodíme. Pro její získání a rozvoj je důležité, mimo vrozeného temperamentu zdravého dítěte, zejména působení rodiny a nejbližšího okolí. Jedná se o postoj, jakým se stavíme k problémům, jak usilovnou snahu vyvíjíme při jejich řešení, jak dlouho a striktně se držíme cílů, které si stanovíme, jak se chováme v nečekaných situacích, jak si důvěřujeme, jak sami na sebe spoléháme, jak jsme schopni vypořádat se s tím, co se kolem nás děje. Tento postoj jsme získali díky svým rodičům nebo vychovatelům, díky učitelům, trenérům a přátelům, které jsme si sami na základě svého nastavení hodnot vybrali a díky jejich hodnotám, které nám prezentovali svým chováním a jednáním. Do svého života přenášíme zkušenost pozorovanou v nevyčísitelném množství různých a přece do jisté míry stále se opakujících situacích, a ta nám napomáhá k prožití spokojeného a úspěšného života. Pokud jsme ovšem měli na své vzory štěstí a jsme i díky nim pro život vybaveni dostatečně vysokou mírou vlastní vnímané efektivity.

První kapitola této diplomové práce pojednává o teorii Self-efficacy Alberta Bandury, překládané zde jako vlastní vnímaná efektivita. Dále jsou zmíněny příbuzné teorie jiných autorů, které se v některých ohledech s Bandurovou teorií shodují, mnohdy se vzájemně doplňují, a každá z nich přináší vlastní náhled na úspěšné či méně úspěšné strategie lidského žití. Všechny tyto teorie se opírají o řadu výzkumů. Závěry několika z nich jsou zde pro ilustraci uvedeny.

Druhá kapitola podpirá tematické zaměření práce a předznamenává směřování výzkumné části. Je věnována procesu socializace a individualizace jedince, rodičovské vlastní vnímané efektivitě a jiným oblastem, ve kterých se vlastní vnímaná efektivita jedinců během jejich života dále rozvíjí.

Třetí kapitola je zaměřena na problematiku rozvoje vlastní vnímané efektivity jedince. Popisuje jednotlivé fáze vývoje dítěte a jeho vlastní vnímané efektivitě od narození po období postihující vstup do školy. Věnuje se také rodičovským postojům a interakcím v rodině od období prenatalního vývoje potomka do období jeho předškolního věku.

Ve čtvrté kapitole se píše o možnostech aktivního pěstování vlastní vnímané efektivitě v rodině. Je zde pojednáno o významu podpory samostatnosti dětí v předškolním věku, roli odměn a trestů při jejím utváření a psychické imunizaci dětí. Závěr kapitoly je o významu a

způsobech reakcí rodičů na úspěšné a neúspěšné výkony nebo chování dítěte při samostatném vykonávání činností.

Pátá kapitola popisuje praktické využití hry při podpoře utváření vlastní vnímané efektivity dětí. V rámci této kapitoly jsou prezentovány praktické příklady her zaměřených na oblast kooperace, komunikace, podpory zbavování napětí a přestování pozitivního myšlení dětí. Význam předškolního období jako období zjištěné fantazie dětí se odráží v textu o významu hry jako terapeutického prostředku s příklady her zapojujících představivost dítěte.

Závěry kvantitativního výzkumu prezentovaného v praktické části této práce byly získány na základě výsledků vyhodnocení dat dvou navazujících dotazníků. Výzkum byl zaměřen na rodiče dětí předškolního věku. Sledoval míru bezpečné vzdálenosti, jakou poskytují rodiče svým dětem předškolního věku ve vybraných situacích v souvislosti s vlastní vnímanou efektivitou těchto rodičů. Výzkum byl inspirován prací a výzkumy PhDr. Simony Hoskovcové, Ph.D.

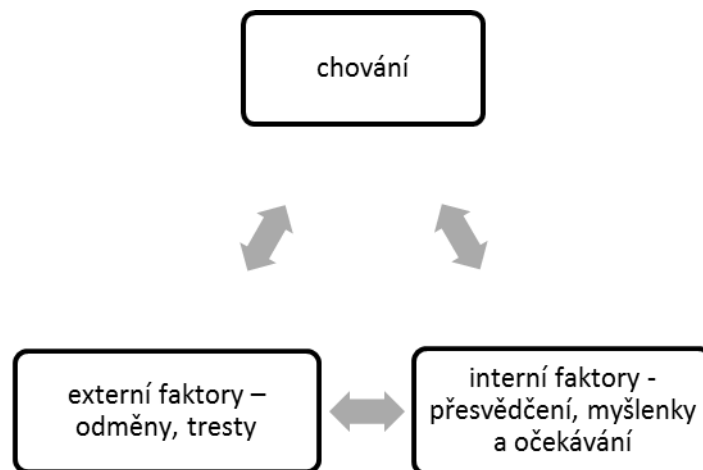
Vlastní vnímaná efektivita se dá stejně tak získat, jako ztratit. Obojí lze provést mimo jiné výchovou. Cílem této práce bylo zjistit, zda a jakým způsobem se zobrazuje vlastní vnímaná efektivita rodičů při utváření vlastní vnímané efektivity dětí ve vybraných situacích.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 O TEORII VLASTNÍ VNÍMANÉ EFEKTIVITY

Vlastní vnímaná efektivita, překládaná zde jako Self-efficacy je: „přesvědčení o vlastních schopnostech dosáhnout určených úrovní výkonu, které ovlivňují události působící na náš život. Přesvědčení o vlastní efektivitě určuje, jak se lidé cítí, myslí, motivují sami sebe, a jak se chovají. Na různorodých účincích tohoto přesvědčení se projevují čtyři hlavní procesy. Patří k nim kognitivní, motivační, afektivní a selektivní procesy. (Bandura, 1994)“

Albert Bandura byl žákem K. Spence, významného představitele behaviorismu. Bandura se zabýval formami učení organismů, jejich reakcemi na okolní děje. V případě lidí zkoumal chování jako výsledek podmiňování odměnami a tresty. Lidské myšlení a schopnost symbolizace vedly k označení Bandurovy teorie jako **sociálně-kognitivní**. V rámci své teorie zavádí Bandura pojem **reciproční determinismus**. Podstatou recipročního determinismu je, že chování člověka je chápáno jako dynamický proces interakcí vnitřních a vnějších sil, jejichž vzájemným působením je lidské chování ovlivňováno.



Obr. 1 Bandurův model recipročního determinismu (podle Výrost, Slaměník, 2001, s. 231)

Rozdíl mezi čistě behavioristickým pohledem a pojetím Bandurova recipročního determinismu je v předpokladu **působení vnitřních faktorů na chování jedince**. Interní determinantou chování je **sebe-regulace**. Schopnost sebe-regulace jedince je nezbytná pro tvorbu vnitřních standardů, hodnocení aktuálních činností a vznik sebehodnotících reakcí. Jde o:

- transformace zkušeností – **schopnost symbolizace**
- působení představy o budoucím výsledku, kladení cílů – **schopnost anticipace**

- vytvoření strategie chování na základě ovlivnění minulou zkušeností, ve které se odráží efekty odměn a trestů – **schopnost zástupného učení**

Odměny a tresty jsou chápány:

- nejen jako působení zevnějšku,
- ale i jako vnitřní působení pocitu uspokojení nebo rozladěnosti, negativních myšlenek a hodnocení (Výrost, Slaměnik, 2001, s. 232).

Zdroje informací, které ovlivňují projevy vlastní vnímané efektivity jedince, nazývané **sebeuplatnění**, vychází ze:

- **zážitků úspěchu a zvládnutí obtíží** – takovýto zážitek je zprostředkován účastí jedince na modelování, zvládnutím situace, desenzibilací, sebeinstruováním
- **sociálního modelování** – zážitek u pozorování zvládnutí úkolu podobnou osobou
- **sociálního přesvědčení o účinnosti** – zahrnuje užití sugesce, povzbuzování, sebeinstruování, přerušování sebeobviňování, interpretace
- **redukce stresu a deprese** – ve smyslu vnímání signálů vlastního těla, péče o kondici, otužování, relaxace (Hoskovcová, 2006, str. 65).

Fungování osobnosti dále ovlivňuje její **životní trajektorie**, prostředí, které jedinec preferuje a spoluvytváří a následně předvídání dalších etap života. Zásadní vliv na život jedince má osobní **svoboda**, chápána ve smyslu možnosti volby a práva volbu uplatnit (Výrost, Slaměnik, 2001, s. 232).

Teorii lidského fungování zdůrazňující roli přesvědčení o sobě představil Albert Bandura roku 1986 v díle *Social Foundations of Thought and Action* pod názvem **teorie self-efficacy**. Od té doby se s konceptem self-efficacy pracovalo jako s tématem výzkumu v mnoha oblastech jako je psychiatrie, psychologie, zdravotnictví, sport, obchod. Výrazně se self-efficacy uplatňuje při výzkumech týkajících se problematiky vzdělávání. Ukázalo se, že žáci s vysokou **self-efficacy – vlastní vnímanou efektivitou** vynaloží větší úsilí při řešení problému, nevzdávají se, pokud se objeví komplikace, jsou optimističtější, méně úzkostní a úspěšnější než žáci s nízkou vnímanou vlastní efektivitou. Psychologové zjistili, že k akademickým úspěchům přispívá mimo inteligence studenta také jeho přesvědčení o

vlastních schopnostech. Vlastní vnímaná efektivita odhadu úspěšnosti studenta vysvětluje přibližně čtvrtinu rozptylu v předpovědi akademického výkonu (Pajares, 2006).

V této souvislosti se poukazuje na rozdíl mezi učením a výkonem. Mluví se o **observačním učení**, kdy je jedinec schopen pozorováním činnosti druhého získat konkrétní představu o činnosti vlastní. O tom, zda v praxi budeme konat tak, jak koná náš model, rozhoduje naše očekávání následků takového chování, úroveň naší morálky a míra osobní svobody, kterou máme (Výrost, Slaměník, 2001, s. 233).

1.1 Procesy, ovlivňující přesvědčení jedince o vlastní vnímané efektivitě

A. Kognitivní procesy

Na stanovování cílů má vliv hodnocení vlastních schopností jedince. „Čím vyšší je vlastní vnímaná efektivita, tím vyšší cíle si lidé pro sebe stanovují a jsou odhodlanější jich dosáhnout (Bandura, 1994).“ Bandura (1994) vychází z teorie, že lidé s vysokou vlastní vnímanou efektivitou si před řešením problému vizualizují úspěšné scénáře. Kladou si náročnější cíle a aplikují analytické myšlení. Lidé pochybující o vlastní vnímané efektivitě si představují neúspěšné scénáře. Tak snižují své aspirace, zaobírají se myšlenkami na to, co by nemuselo dobře dopadnout a díky tomu kvalita jejich výkonu klesá.

Přesvědčení o vlastní vnímané efektivitě je základem sebenaplňující předpovědi. Vysoká vlastní vnímaná efektivita obvykle podpoří výsledek, který jedinec očekává. Neměla by se zaměřovat s odhadem následků chování (Pajares, 2006).

B. Motivační procesy

„Většina lidské motivace se vytváří kognitivně. Lidé se motivují a směřují své činnosti anticipujícím způsobem prostřednictvím předjímání (Bandura, 1994).“

Tab. 1 Přehled kognitivních motivátorů (Bandura, 1994)

<i>Kognitivní motivátor</i>	<i>Jeho teorie</i>	<i>Co motivátor ovlivňuje</i>
Kauzální atribuce	Atribuční teorie	Výkon, afektivní reakce
Očekávání výsledku	Teorie očekávané hodnoty	Chování, hodnota výsledku
Kognitivně zpracované cíle	Teorie cílů	Vytrvalost vlastního úsilí, sebeuspokojení

Motivace jedince je řízena třemi druhy **seberegulace**:

- uspokojující a neuspokojující **reakcí na vlastní výkon**
- vlastní vnímanou efektivitou ve **vztahu k dosažení cílů**
- úpravou osobních cílů **na základě vlastního pokroku**

Vysoká vlastní vnímaná efektivita ovlivňuje motivaci tím způsobem, že po nezvládnutí náročného úkolu je jedinec schopen vyvinout větší úsilí. Stává se tedy odolnější vůči neúspěchům. Jedinec s nízkou vlastní vnímanou efektivitou, vyskytnou-li se při řešení problému potíže, vyvine menší úsilí, anebo řešení problému rychle vzdá, jeho odolnost vůči neúspěchu se dále snižuje (Bandura, 1994).

C. Afektivní procesy

„Vlastní vnímaná efektivita při ovládání myšlenkových procesů je klíčovým faktorem v **regulaci stresu a deprese** vyvolaných vlastními myšlenkami. Hlavním zdrojem nepohody není samotná frekvence znepokojivých myšlenek, ale vnímaná neschopnost je zastavit (Bandura, 1994).“

Deprese vzniká z mnoha příčin. Mohou k ní přispět také nenaplněné aspirace jedince, nízký pocit sociální účinnosti, deprimující hloubavé myšlenky. Lidé, kteří vnímají svou sociální efektivitu jako vysokou, vyhledávají, udržují a kultivují společenské vztahy. Prostřednictvím těchto vztahů se setkávají s modely zvládnutí náročných životních situací a mírní nepříznivé účinky chronických stresorů. Schopnost ovládat účinky stresu příznivě působí na biologické systémy, které ovlivňují zdravotní stav jedince. Nízká vlastní vnímaná efektivita jedince v souvislosti s jeho schopností zvládat stres narušuje imunitní systém jedince. Zvyšuje jeho náchylnost k infekci, rozvoji tělesných poruch a urychluje postup onemocnění (Bandura, 1994).

Existence obraných faktorů proti stresu hraje významnou roli v životě snadno zranitelné populace – nemocných a starých lidí. Koreluje také se schopností změnit zdravotně závadné jednání např. zanechat kouření nebo pití alkoholu (Křivohlavý, 2001, s. 76).

D. Selektivní procesy

Životní trajektorie je ovlivňována nejen vlastní aktivitou, ale i prostředím, rozvíjenými zájmy a sociální sítí, které významně působí na směřování osobnostního vývoje každého jedince. Čím vyšší úroveň vlastní vnímané efektivity člověk vykazuje, tím je širší možnost

jeho uplatnění ve společenském a pracovním životě. Takovýto jedinec se lépe připravuje formou vzdělávání na profesní cíle, je o něj větší zájem a je úspěšnější (Bandura, 1994).

1.2 Vlastní vnímaná efektivita a příbuzné teorie

O tom, že vlastní vnímaná efektivita souvisí historicky s vývojem lidstva, svědčí řada citátů a vyjádření o souboru předpokladů a osobnostních charakteristik jedince. V minulosti se pro Self-efficacy používalo bezpočet označení, ale vždy šlo o myšlenku podobnou této: „Ti, kdo si myslí, že jsou schopní, jsou schopní (Publius Vergilius Maro).“

Teorie vlastní vnímané efektivit je příbuzná teoriím, které se zabývají způsoby zvládnání stresu a přístupy k řešení těžkých životních situací. Zvládnání stresu je chápáno jako dynamický proces. V průběhu tohoto procesu na sebe působí osobnost člověka se svými zdroji, možnostmi, hodnotami, zaměřením. Naproti tomu stojí prostředí s jeho požadavky a vlivy. Při zvládnání stresu dochází k řadě akcí a reakcí, útoků i obran. Křivohlavý (2001, s. 70) mluví o **moderování stresu**.

Terminologie, které jednotlivé teorie užívají se různí. Z hlediska vnějších okolností působících na jedince se mluví např. o životních obtížích, náročných nebo těžkých životních situacích. Vnitřní pohnutky jedince bývají označovány např. jako psychická odolnost, místo řízení, nezdolnost, optimistické nebo pesimistické vnímání, naučený pesimismus nebo naučená bezmocnost, míra sebehodnocení.

E.A.Skinnerová (Brichcín, 1999, s. 26-27) shrnula více než sto koncepcí pojednávajících o působení vnějších a vnitřních faktorů ovlivňujících lidské prožívání a chování a na základě třídění podle kritérií zpracovala přehledovou studii. Tato studie s názvem „A Guide to Constructs of Control“ vyšla v roce 1996 v časopise Journal of Personality and Social Psychology. Veškeré teoretické konstrukty zahrnuje pod termín Control. Jeden z navrhovaných způsobů třídění těchto koncepcí je spojen s těmito aspekty:

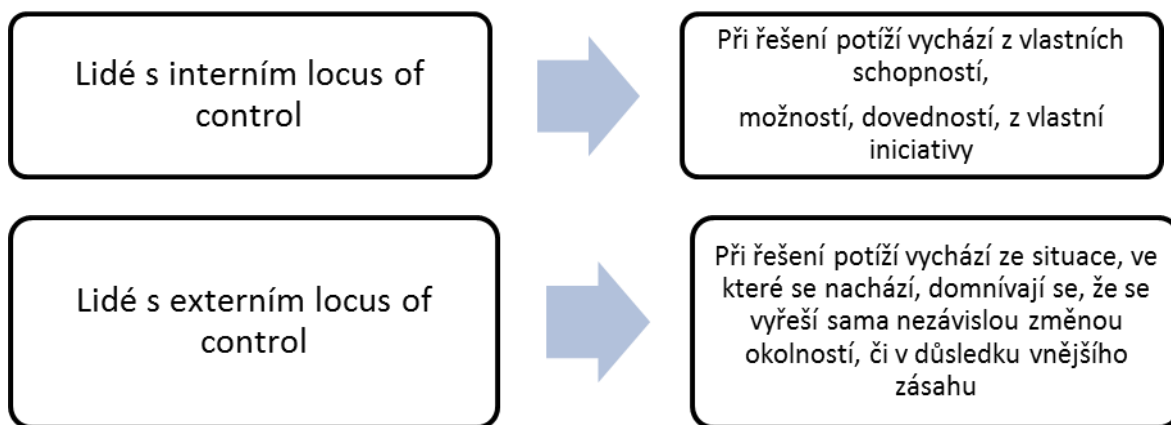
- **činitelé (agens)** – důraz kladen na jedince, či skupiny vyvíjející kontrolu
- **prostředky** – důraz kladen na způsoby a postupy konání kontroly (interní x externí, stabilní x nestabilní, ovlivnitelné x neovlivnitelné, globální x specifické, záměrné x bezděčné atd.)

- **cíle** – důraz kladen na výsledky a objekty, ke kterým se kontrola vztahuje (výkony, příčiny chování, důsledky, symptomy, průběh nemoci, reakce a emoce vyvolávané situací)

Některé z teorií příbuzných teorií vlastní vnímané efektivity si představíme v následující pasáži.

1.2.1 Locus of Control

V roce 1966 publikoval Julian Rotter výsledky svého výzkumu týkajícího se rozdílného přístupu lidí k různým problémům a těžkostem. Rotter rozlišuje dva diametrálně rozdílné přístupy podmíněné „místem řízení“ jedince.



Obr. 2 Přístupy k životním obtížím (podle Rotter, 1966 in Křivohlavý, 2001, s. 70)

Výzkum vlivu LOC – locus of control na zdraví jedince provedli v roce 1977 J. Rodin a E. J. Langer (Rodin, Langer, 1977 in Křivohlavý, 2001, s. 71). Vytvořili dvěma skupinám klientů domova pro seniory stejnou nabídku individuálních a kolektivních činností. Členové první skupiny se o svém zapojení rozhodovali sami. O zapojení druhé - kontrolní skupiny rozhodovalo vedení domova pro seniory. Již po třech týdnech se objevily signifikantní rozdíly. V první skupině klientů došlo ke zlepšení psychického i fyzického stavu. Po dalších osmnácti měsících se kromě zlepšení celkového zdravotního stavu klientů objevily také signifikantní rozdíly v úmrtnosti. Výsledkem experimentu bylo zjištění, že míra svobody a odpovědnosti je přímo úměrná zdravotnímu stavu jedince.

Podobnou koncepci formuloval v roce 1975 M. Seligman jako **koncepci naučené bezmocnosti** (Seligman, 1975 in Hošek, 1997, s. 58). Na základě pokusů prováděných na kry-

sách prokázal, že krysy, které se omezením úniku naučily bezmocnosti k přijímání elektrických ran, potřebovaly mnohem více času k naučení únikové strategie, když omezení pominulo. Podobný jev byl sledován také u lidí. Prokázalo se, že po období manipulace přetrvává období nesvobodného, bezradného a depresivního chování.

1.2.2 Nezdolnost

Nezdolnost, tedy „nedat se a bojovat s těžkostmi“ byla studována v několika pojetích. **Nezdolnost v pojetí resilience** – jako houževnatost, nezlomnost zkoumala E. Wernerová při studiu dětí na ostrově Kauai (In Křivohlavý, 2001, s. 72). Na skupině dětí pocházejících s velmi chudých poměrů se prokázalo, že třetině dětí se díky spojení autonomie a jejich schopnosti požádat o pomoc podařilo posléze dozrát v kompetentní občany. Kriticky důležitým momentem v životě chlapců se ukázala existence dobrého vzoru „muže“. U dívek to byl model „ženy“, která se o ně stará a na kterou se mohou spolehnout. Děti s charakteristikou nezdolnosti v pojetí resilience měly tedy většinou vysokou míru sociální opory.

Nezdolnost v pojetí koherence – jako soudržnost, integritu zkoumal A. Antonovsky (Antonovsky, 1987 in Křivohlavý, 2001, s. 72) po druhé světové válce u Židů, kteří přežili holocaust. Osobnostní charakteristiku SOC – sense of coherence definoval třemi charakteristikami. Jako srozumitelnost situace, smysluplnost boje a zvládnutelnost úkolu. Ke každé charakteristice přiřadil kladný a záporný pól, extrém.

Tab. 2 Charakteristiky nezdolnosti v pojetí koherence (podle Antonovsky, 1993 in Křivohlavý, 2001, s. 73, 74)

Charakteristika	Srozumitelnost	Smysluplnost	Zvládnutelnost
Kladný pól	Vnímání celkového obrazu světa, řád, pořádek, pravidla	Řešení situace má význam, výzva k aktivitě, iniciativě a tvořivosti	Povědomí o přiměřenosti sil a možností svých i ostatních
Záporný pól	Chaos, nepřehlednost situace, neexistence řádu a pravidel	Odcizení, sociální izolace, citová neangažovanost	Pocit bezvýchodnosti, deprese, úzkost, strach, obavy

Antonovsky na podkladě svého výzkumu vytvořil diagnostickou metodu SOC užívanou při diagnostice onkologických pacientů, vojáků, policistů apod. (Antonovsky, 1993 in Křivohlavý, 2001, s. 74). U nás pracuje s obdobnou diagnostickou metodou Child SOC určenou k vyšetřování dětí B. Koukola (Koukola, 2000 in Křivohlavý, 2001, s. 74).

Nezdolnost v pojetí hardiness – osobní tvrdosti zkoumala S. Kobasová (In Hošek, 1997, s. 59). Při výzkumu vedoucích pracovníků zjistila existenci tří charakteristik odlišujících přístup vedoucích pracovníků k problému. Jedná se o tyto schopnosti:

- **kontrola** – charakteristika **schopnosti řídit a kontrolovat dění**, koresponduje s interním locus of control, opakem je externí LOC – naučená bezmocnost
- **závazek** – charakteristika **oddanosti, vyvinutý teologický smysl**, opakem je odcizení, nerozhodnost
- **výzva** – charakteristika vnímání těžké situace jako **výzvy k řešení, adaptační schopnost**, opakem je fatalismus, obava ze změn

Ukázalo se, že lidé s vyššími hodnotami osobní tvrdosti lépe zvládají tělesné i psychické těžkosti, používají účinnější a aktivnější strategie řešení problémů a častěji využívají sociální opory (Kobasová, 1979 in Křivohlavý, 2001, s. 75).

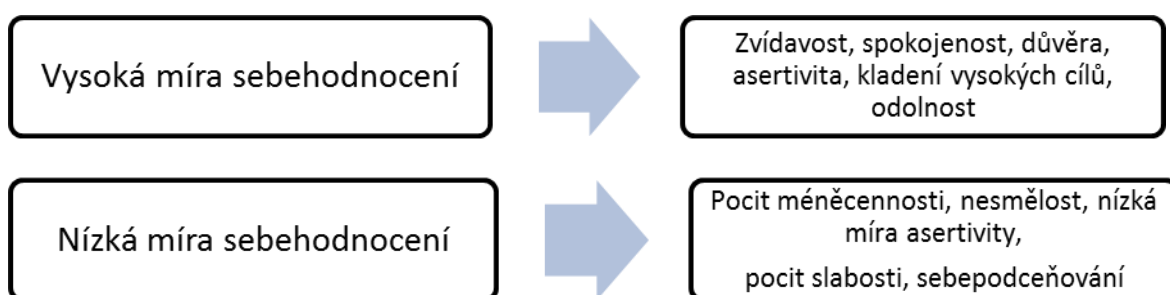
1.2.3 Optimismus a naučený pesimismus

Optimistické případně pesimistické smýšlení patří mezi další zkoumané proměnné v souvislosti se schopností jedince zvládat životní těžkosti. Dispoziční optimismus definovali Scheier a Carver jako charakteristiku lidí, očekávajících kladný výsledek dění, kterého se účastní (Scheier, Carver, 1985 in Křivohlavý, 2001, s. 76). K diagnostice tohoto osobnostního rysu sestavili dotazník nazvaný Test životní orientace – LOT.

Křivohlavý (2001, s. 77) v této souvislosti upozorňuje na takzvané **optimistické zkreslení**, typické pro životní postoj alkoholiků, kuřáků, toxikomanů, které je třeba odlišit od výše uvedeného **dispozičního optimismu**. Studie naučeného pesimismu, tedy postoje lidí k vnímání světa jako místa dění, které je nad jejich síly, prováděl Seligman (Seligman, 1975 in Křivohlavý, 2001, s. 77). Jeho studie prokázaly, že jedinci s vyšší mírou této osobnostní charakteristiky jsou v podstatně horším zdravotním stavu a mají sníženou aktivitu imunitního systému.

1.2.4 Sebehodnocení

Sebehodnocení je charakterizováno jako schopnost vidět, popsat a ohodnotit sebe sama tak, jako druhého. Je to schopnost dívat se na sebe s odstupem a vnímat výsledky tohoto pohledu. Jde také o soubor pozitivních a negativních emocí s tímto hodnocením spojených. O míře sebehodnocení jedince se rozhoduje již v dětství. Na budování sebehodnocení se podílí nejprve vztah rodičů k dítěti, posléze vztah jedince a sociálního okolí, druh aktivity jedince a jeho úspěšnost při jejím vykonávání.



Obr. 3 Míra sebehodnocení a její vliv na osobnostní charakteristiky jedince (podle Křivo-
hlavý, 2001, s. 78)

Průběh aktivity jedince směřující k dosažení cíle může být ohrožen v několika fázích. Buďto ihned ve fázi iniciace, nebo dojde k předčasnému přerušování činnosti, nebo činnost přetrvává, ačkoli není užitečná a nesměruje k úspěšnému dosažení cíle. **Příčiny opuštění cíle** jsou zpravidla tyto:

- defenzivní sebehodnocení
- dysfunkční kladení cíle – konflikt mezi cíli
- nedostatečné nebo přílišné sebezpozorování a sebehodnocení v kombinaci se stresujícím očekáváním
- přetížení řídicího a kontrolního systému (Brichcín, 1999, s. 21-25)

2 VLASTNÍ VNÍMANÁ EFEKTIVITA A PSYCHICKÁ ODOLNOST JEDINCE

Pojmy **vlastní vnímaná efektivita** a **psychická odolnost** spolu úzce souvisí. Vlastní vnímaná efektivita je součástí sebepojetí a individualizace a vyvíjí se v rámci procesu socializace. Psychická odolnost stojí dle Hoskovcové (2006, s. 8) na pomezí psychologie osobnosti a sociální psychologie. **Předpokladem psychicky odolné osobnosti je vysoká míra vlastní vnímané efektivity.**

Tato kapitola je přechodem z teorie obecné vlastní vnímané efektivity k rozvoji a pěstování vlastní vnímané efektivity dítěte. Zaměření této práce se týká působení rodiče na dítě v období předškolního věku. Předpokládá se, že dítě vyrůstá v rodině, kde sleduje a internalizuje vzory chování rodičů, seznamuje se s jejich postoji k řešení problémů, přebírá jejich morální hodnoty a dostává nebo nedostává určitou dávku **svobody k vlastní aktivitě**. Iniciativa dětí za nejmenší nezbytně nutné asistence rodiče nebo vychovatele jim umožňuje získávat zkušenosti s řešením problémových situací. To, jestli rodiče své dítě při takové aktivitě podpoří, je dle našeho názoru, zpětně projevem vlastní vnímané efektivity rodičů.

2.1 Rodičovská vlastní vnímaná efektivita

Jedinec v průběhu života rozvíjí svou vlastní vnímanou efektivitu v různých oblastech v kontextu prostředí, v návaznosti na hodnoty a cíle, které si klade v souvislosti se stále probíhající socializací a individualizací. Například obchodní manažeři budou mít pravděpodobně více rozvinutou efektivitu organizační než rodičovskou. Z toho vyplývá, že vlastní vnímaná efektivita není globální rys, ale spíše diferencovaný soubor přesvědčení spojených s různými oblastmi lidského fungování. Stálost působení vlastní vnímané efektivity u jedince byla potvrzena například při zvládnání hrozeb, seberegulaci motivace, toleranci bolesti. Škály vlastní vnímané efektivity jsou užívány také v oblastech výzkumu sexuálního chování, konzumace alkoholu, kouření nebo stravovacích návyků. Pro měření vlastní vnímané efektivity rodičů sestavil A. Bandura (2006) dotazník dotýkající se devíti oblastí, ve kterých se **rodičovská vlastní vnímaná efektivita** projevuje. Jedná se o tyto oblasti rodičovského působení:

- oblast ovlivňování školních výkonů – obsahuje výroky rodičů vypovídající o vztahu jejich dětí ke škole, přístupu ke školní přípravě, prospěchu, a také např. zda ukazují svým dětem, že poctivá domácí příprava má vliv na školní úspěšnost
- oblast ovlivňování trávení volného času – mapuje, zda jejich děti navštěvují kroužky mimo školu, zda sportují a zda si najdou čas na společné aktivity s dětmi
- oblast nastavování pravidel, kontroly aktivit a ovlivňování referenční skupiny dětí – týká se toho, zda např. vědí, co děti dělají, když jsou venku, zda znají jejich přátele, varují je před nebezpečnými lidmi nebo místy, spolupracují s ostatními rodiči na vytváření bezpečného prostoru pro děti aj.
- oblast kontroly rizikového chování – vztahuje se k rodičovské osvětě dětí, upozorňování na nebezpečí užívání drog, alkoholu a předčasné aktivity v sexuální oblasti
- oblast spolupráce se školou – zjišťuje, zda rodiče znají školu svých dětí, účastní se aktivit pořádaných školou, podílí se na organizaci akcí školy aj.
- oblast spolupráce nejbližšího okolí, rodičů dětí, sousedů, podnikatelů na rozvoji školy
- oblast ovlivňování školních výsledků svých dětí – ukazuje, zda pomáhají dětem učit se a zajišťují jim školní pomůcky
- oblast týkající se používání taktik proti stresujícím představám – měří schopnost rodičů zvládat stres a rozladěnost
- **oblast týkající se nezdolnosti (resilience) vlastní vnímané efektivity rodičů** – oblast výroků, které ukazují přesvědčení rodičů o vlastním působení v náročných situacích. Tato část dotazníku rodičovské vlastní vnímané efektivity A.Bandury obsahuje sedm výroků, které do jisté míry korespondují s desetipoložkovým Dotazníkem obecné vlastní vnímané efektivity (DOVE) autorů Schwarzera a Jerusalema. Dotazník DOVE byl ověřen na velkém vzorku 18 000 respondentů a byl použit při výzkumu prezentovaném v praktické části této práce. Do češtiny tento dotazník přeložil J.Křivohlavý (In Hoskovcová, 2006, s. 96).

2.2 Vlastní vnímaná efektivita a proces socializace

Hlavní mechanismy, které se podílí na vývoji psychické odolnosti člověka, jsou **socializace** a návazně individualizace jedince v kontextech prostředí. Pro proces socializace dítěte od narození do období předškolního věku, ke kterému se vztahuje tato práce, jsou relevantní tyto teoretické přístupy vývojové psychologie:

- **Psychoanalytické teorie** – psychosexuální teorie S. Freuda, psychosociální teorie E. Eriksona, teorie socioemocionálního vývoje M. Mahlerové
- **Teorie sociálního učení** – vychází z behaviorismu, jedná se o procesy identifikace s modelem, imitace, observace a posilování
- **Kognitivní teorie** – teorie morálního vývoje J. Piageta a navazující teorie L. Kohlberga (Hoskovcová, 2006, s. 13-18).

Za podmínky úspěšné socializace je považována **internalizace chování** pod vlivem odměn a trestů a **strach**. Strach jako jedna ze základních lidských emocí je důvodem, proč se člověk vyhýbá určitým situacím a určitým způsobům chování. Strach nabývá různých forem:

- **strach jako dispozice k úzkostnosti** je tendence hodnotit situace jako ohrožující,
- **strach jako emocionální stav** se vyznačuje pocity napětí, od určité míry vyvolává reakce k redukci strachu – únik, útok,
- **strach z hodnocení druhými lidmi** – vzniká v souvislosti s vývojem sociálních zábran.
- Kromě těchto obraných reakcí, při menší síle podnětu, **má inhibiční efekt**. Strach dokáže jedince udržet v bdělém stavu a blokuje nevhodné reakce. (Hoskovcová, 2006, s. 18-21, 96, 97)

Nejčastěji se předpokládá, že proces socializace jedince zahrnuje tyto vývojové aspekty:

- Vývoj **sociální reaktivity** – utváření emočních vztahů k lidem z blízkého i vzdáleného okolí
- Vývoj **sociálních kontrol a hodnotových orientací** – utváření norem chování na základě příkazů a zákazů usměrňujících individuální chování do mezí vyžadovaných společností

- Osvojení **sociálních rolí** – utváření takových vzorců chování, které jsou očekávány společností vzhledem k věku, pohlaví, společenskému postavení jedince. U dětí v předškolním věku se již očekává plnění odlišných rolí doma a v kolektivu (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 93,94).

Skutečnou socializaci dítěte předznamenává proces **internalizace morálky** v kontextu vztahů dítěte k vychovatelům. Základní pravidla chování je schopno dítě registrovat, zobecňovat a internalizovat již od dvou let věku. Dle Kochanske et al. (Kochanska 2001, in Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 85,86) lze dle motivu uposlechnutí rozlišovat dva hlavní typy dětské poslušnosti. **Dobrovolná poslušnost**, je vnitřně souhlasící poslušnost dítěte, jež spontánně užívá k regulaci svého chování pravidla, která přijalo od rodičů. **Situační poslušnost**, je podmíněna vnější kontrolou a dohlížením vychovatelů. Tento typ poslušnosti nemá za následek zvnitřnění morálních pravidel. Na utváření dobrovolné poslušnosti má největší vliv vzájemnost matky a dítěte v raném věku a senzitivita rodičů. Důležitou roli hraje také temperament dítěte a vlastní vnímaná efektivita rodičů v přístupu k výchově dítěte. „Rodiče si musí být jisti správností stanovených hranic i svou schopností chování dítěte v rámci vymezených limitů udržet (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 85,86).“

Stanovení hranic přiměřených věku dítěte považují za jeden z kroků k nezávislosti také Duhmová, Hussová (In Hoskovcová, 2006, s. 35). Rodiče nejprve hranice dítěti určují, až později na základě zkušeností je dítě schopno samo hranice rozeznat a přizpůsobit jim své chování.

2.3 Vlastní vnímaná efektivita a individualizace

V průběhu vývoje prochází každý jedinec obdobími různě rychlého rozvoje. Individualita jedince je patrná v neopakovatelnosti a svéráznosti procesů utváření vlastní jedinečnosti. Ve vývoji jedince sledujeme období náhlého rozvoje nových schopností a převratných změn ve vnímání světa. Tato období se nazývají **období výbojů**. Období výbojů jsou obvykle následována **obdobím konsolidace**, kdy se osvojené schopnosti stávají trvalou součástí osobnosti. Mimo tato období se může vlivem podmínek vyskytnout i **období regrese**. V období regrese se jedinec dočasně vrací ve vývoji zpět. Toto zakolísání může být pro jedince funkční v případě, že se jedinci podaří nabrat nové síly k pokroku a najít novou jistotu. Důvody významných rozdílů v procesu individualizace jedince byly mnohokrát předmětem výzkumů. Mimo vnějších činitelů ovlivňuje rozdílnost průběhu procesu indivi-

dualizace také temperament. Výzkumná skupina vedená Thomasem, Chessovou a Birchem (1970, 1977, 1989, in Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 246-248) zkoumala vliv působení individuálních temperamentových dispozic a specifických faktorů prostředí na individuální průběh vývoje dítěte. Údaje získávali přímým pozorováním projevů dětí a z výpovědí jejich rodičů. **Individuální temperament** charakterizovali do devíti kategorií:

1. celková úroveň aktivity – pohyblivost při koupání, jídle, hře, běhání apod.
2. pravidelnost biorytmu – spánek, bdění, hlad, vyměšování apod.
3. převaha přibližování nebo odtahování vzhledem k novým předmětům nebo podnětům – převažující pozitivní nebo negativní reakce na změnu
4. přizpůsobivost na nové nebo měnící se situace – snadnost nebo obtížnost celkové modifikace žádoucím směrem
5. podnětový práh – intenzita podnětu potřebná k vyvolání zřetelné reakce dítěte
6. intenzita reakcí – energičnost reakce bez ohledu na její kvalitu a směr
7. převládající emoční ladění – většinově pozitivní nebo negativní
8. schopnost odvedení pozornosti vnějším podnětem
9. rozsah a trvalost pozornosti – jak dlouho vydrží dítě u určité činnosti přes vnější překážky

Na základě těchto kategorií lze rozlišit **tři základní temperamentové typy**, z nichž se v interakci s prostředím vyvíjejí styly chování. Lze očekávat, že jsou-li vlivy prostředí v harmonickém vztahu k temperamentu dítěte, bude vývoj dítěte zdravý. Pokud budou vlivy prostředí v rozporu s jeho temperamentem, hrozí vývoj poruch chování. Ze stejného důvodu nelze formulovat jednotný recept na výchovu u každého dítěte a to ani v rámci jedné rodiny (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 247).

Tab. 3 Hlavní temperamentové typy dítěte (podle Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 247,248)

<i>Temperamentový typ</i>	<i>Projev dítěte</i>	<i>Vhodný výchovný přístup rodičů</i>
Snadno vychovatelné dítě	Pozitivní emoční ladění, pravidelný biorytmus, mírná reaktivita, snadná adaptabilita	Podpora dítěte v zapojení do života ve škole a mimo rodinu
Obtížně vychovatelné dítě	Mrzutost, nepravidelný biorytmus, vysoká intenzita reakcí na vnější podněty, pomalé přizpůsobování změnám, tendence vyhýbat se neznámým podnětům	Trpělivá, jednotná a důsledná výchova, vymezení pravidel, akceptace dítěte, přiměřená kontrola dítěte, nezakládat výchovu na trestech
Pomalou se přizpůsobující dítě	Pasivní, nízká úroveň aktivity, vyhýbání se novým podnětům, pomalé přizpůsobování, slabá reakce na nepříjemné podněty, mírně negativní ladění	Vyváženost podněcování k aktivitě a tolerance k adaptačnímu tempu dítěte

3 VLASTNÍ VNÍMANÁ EFEKTIVITA A JEJÍ ROZVOJ

Ačkoliv se v současnosti může zdát, že žijeme v příznivých podmínkách pro spokojený život (v tom smyslu, že máme dostatek jídla, vyspělou zdravotní péči, možnosti se vzdělávat apod.), stále více lidí trpí stresem z nároků, které si sami vytváří. Projevuje se to depresemi, zvýšenou nemocností, narůstající agresivitou, zneužíváním alkoholu a drogovými závislostmi. Lidský organismus se není schopen tak rychle vyrovnat se změnami ve způsobu života. Mění se tempo zpracovávání informací, způsob trávení volného času, zvyšuje se koncentrace lidí ve městech, svět se globalizuje. Z tohoto důvodu se psychologie zabývá konceptem vlastní vnímané efektivity. Na vnitřní rovnováhu jedince působí na jedné straně **rizikové** a na druhé straně **ochranné faktory**. Cílem cesty k vlastní vnímané efektivitě je vyvážení obou těchto faktorů. (Hoskovcová, 2009, s. 17,18)

Tab. 4 Faktory působení na vlastní vnímanou efektivitu (podle Hoskovcové, 2009, s.18-21)

<i>Faktory působení</i>	<i>Vnitřní vlivy</i>	<i>Vnější vlivy</i>
Rizikové faktory	Genetická výbava, temperament, snížená inteligence	Rodinné působení – rodiče nemohou, nechtějí, neumějí pečovat o dítě; psychická porucha rodiče, alkoholismus, zanedbávání, špatná socioekonomická situace, rozvod, nemoc...
Ochranné faktory	Příznivý nebo přijatelný temperament, úzký vztah k jedné osobě, intelektuální výbava, zdravé sebevědomí, vědomí vlastní hodnoty	Sociální opora – rodina, přátelé, sousedé, kolegové

Úspěšné fungování v životě jedince je provázáno změnami v požadavcích a očekáváních společnosti. Rozvoj vlastní vnímané efektivity probíhá od narození, kdy dítě vstupuje do první „fáze“ jejího vývoje. Jednotlivé fáze vývoje vlastní vnímané efektivity se zároveň liší individuálně v závislosti na tom, jak účinně jedinec svůj život řídí (Bandura, 1994).

Na budování vlastní vnímané efektivity v předškolním věku působí tyto čtyři prostředky:

- **pocit kontroly** – dítě má dostat příležitost, prostřednictvím výběru z možností, k spoluúčasti na rozhodování o rodinných záležitostech
- **porozumění situaci** – dítě má, přiměřeně k věku, dostat srozumitelné vysvětlení toho, co se děje
- **smysl činností** – dítě má být vedeno k uvažování o tom, proč a jak se věci dějí
- **zážitek úspěchu** – **dítě potřebuje zažít úspěch ze samostatně provedené činnosti** (Hoskovcová, 2009, s. 21,22).

R.Steiner označuje období do sedmi let věku, jako „**věk napodobování**“. Dítě je v této době citlivější více na gesta a vzezření vychovávajícího rodiče, než na slovní metody, jako je napomínání nebo vysvětlování. Rozhodující vliv na dítě má v tomto období dle Steinera (In Hoskovcová, 2009, s. 37,38) morální kvalita, kterou získává pozorováním svého nejbližšího okolí. Dítě, jehož potřeba duševního kontaktu byla v raném dětství zanedbávána, **neinternalizuje** pozorované smýšlení a konání nejbližších. Setrvává u pouhé nápodoby cho-

vání, která se u něj bude později projevovat nespokojeností a kolísavostí v názorech a následováním primitivních vzorců chování.

3.1 Raný rozvoj vlastní vnímané efektivity dítěte

Je prokázáno, že v období těhotenství existuje vztah mezi **prožíváním** matky a chováním plodu. Thomas Verny, představitel prenatalní psychologie formuloval chování plodu do těchto bodů:

- Lidský plod slyší, vidí, může prožívat a na rudimentární úrovni je schopen učení.
- Z postoje matky cítí, vnímá a formuje postoje a očekávání vůči sobě samému.
- Na utváření osobnosti dítěte v těhotenství se podílí hlubší, trvalé formy citění matky. Negativně úzkost, pozitivně radostné očekávání.
- Jedním z nejvýznamnějších činitelů ovlivňujících úspěšnost těhotenství je postoj otce k nenarozenému dítěti a jeho matce (In Matějček, 1996, s. 15).

Průběh a důsledky porodu pro psychický stav dítěte nejsou jednoznačně prokázány. Vedle existence celé řady výzkumů, které dokazují, že kvalita porodu má dopad na osobnost jedince, existují výzkumy, které to nepotvrzují. Pokud se při porodu objeví komplikace, je nutné provést operační zákrok a je nutná medikace, je přesto zřejmé, že to psychickou pohodu rodiny zasáhne. (Hoskovcová, 2009, s. 25,26)

Novorozenec přichází na svět bez vědomí vlastní efektivity, bez vnímání sebe jako jedinečné osobnosti. V kojeneckém věku dochází k prvním zkušenostem jedince s **exploračními prožitky**. Kojenec, který opakovaným pozorováním zjistí, že jeho činy vyvolávají reakci okolí, začíná být vnímavější ke svému chování. Snadněji se učí novým účinným reakcím než kojeneček, který pozoruje stejné události bez ohledu na to, jak se chová. Zkušenostmi s následky vlastního chování jedinec postupně získává osobní a sociální zkušenosti, které mu dopomohou k vytvoření **symbolické reprezentace** sebe sama. Nakonec se u něj v batolecím období vyvine zřetelné „já“ (Bandura, 1994).

Jako první prostředek komunikace s matkou se novorozenec velmi rychle naučí používat **pláč**. Pláč užívá jako signál sloužící k odstranění nepohody. Pokud reakce na pláč nepřichází, novorozenec ztrácí důvěru v pečovatele. Pokud matka reaguje na pláč pokud možno ihned, daří se důvěru budovat, dítě je spokojenější, méně pláče a nechá se snadněji utiшит (Hoskovcová, 2009, s. 26).

Po narození dovede dítě vlivem zkušenosti z těhotenství rozlišovat řečové a neřečové zvuky. Pocity nepohodlí nebo hladu vyjadřuje křikem. Z tohoto důvodu je v novorozeneckém období důležitá **stimulace lidskou řečí**. U dětí s poškozením sluchu nebo dětí z málo podnětného prostředí dochází vlivem nedostatečné interakce k opožděním ve vývoji. Je prokázáno, že pouze v bdělém stavu se mohou rozvíjet schopnosti sociální komunikace. Vlivem podnětů, které dítě získá v prodlužujícím se bdělém stavu, se obohacuje repertoár výrazů jeho obličeje, významně přibývá hlasových projevů dítěte a zvyšuje se jeho pohyblivost (Matějček, 1996, s. 19).

Z vrozených dispozic je pro tuto práci významná **individuální dispozice odolnosti k zátěži** a temperament, který je více či méně přijímán rodinou dítěte. Kritéria příznivého temperamentu jsou v jednotlivých rodinách rozdílná. Klidné a spavé dítě může být ideálem jedné rodiny stejně tak, jako živé a průbojné dítě v jiné rodině. Významnou roli ve vývoji dítěte hraje ve všech případech vytvoření pevného vztahu s blízkou osobou, obvykle matkou. Pokud dojde u dítěte k navázání vztahu důvěry s pečující osobou, je utvořen předpoklad ke zdravému vývoji **sebepojetí a sebedůvěry** (Hoskovcová, 2004).

3.2 Rozvoj vlastní vnímané efektivity dítěte do tří let

Od šesti týdnů dítě zaměřuje zrakovou pozornost na lidský obličej. Tato specificky lidská forma interakce je vrozená. Nejpozději ve třetím měsíci života se objevuje další specificky lidský projev, a tím je **úsměv**. Úsměv není zpočátku spojen se smíchem. Je projevem příjemného rozpoložení, pocitu jistoty, bezpečí a je znamením připravenosti ke komunikaci s pečovatelem. Úsměv zároveň spouští instinktivní chování dospělé osoby vůči dítěti. **Pozornost** k podnětům začíná dítě kontrolovat asi od třetího měsíce. Nejvíce pozornosti věnuje při středním přívodu podnětů. Pokud jsou podněty příliš slabé, nebo naopak příliš silné, dítě ztratí zájem nebo je přetíženo a nevnímá nic. Co do pestrosti podnětů, je lépe dítě nepřekvapovat novými podněty, spíše pozměnit a upravit podněty známé. Významné v rámci rodiny je jednotné a důsledné působení na dítě. Uvádí se trojí nebezpečí v nejednotnosti rodičovských postojů:

- **Nezralost nebo nevyspělost některého z rodičů** – neschopnost vzdát se předchozích zálib, vnímání dítěte jako přítěže, neschopnost přijmout odpovědnost za druhého.

- **Přetížení v důsledku náročného počátečního soužití s dítětem** – stres, nervozita, tendence k úniku, týká se pečovateli, kteří mají slabší nervový systém, často se vyskytuje v soužití s dítětem trpícím zdravotní poruchou, vývojovou zvláštností, potíže s přijímáním potravy, spánkem, náročným temperamentem.
- **Tendence k přivlastnění** – nebezpečný projev rodičovské nezralosti, vyloučení ostatních členů rodiny z péče o dítě, z uplatnění výchovných názorů; znamená omezení přirozené tendence dítěte k samostatnosti a odpovědnosti.

Jedny z prvních samostatných aktivit dítěte směrem k dospělé osobě jsou **sociální hry** iniciované pohledem z očí do očí. Tyto hry se objevují mezi druhým a třetím měsícem věku. Typickým průvodním znakem těchto her je **sociální úsměv**. Takovýto druh úsměvu již není jen opakováním grimasy, ale má sdělovací funkci a vyjadřuje reakci na prožitky z přítomnosti dospělého. Pro celé období prvního roku života je mimo sociálních her typická také **samostatná hra**. Nejprve jde obvykle o hru zprostředkovávající dítěti zážitek manipulačního charakteru. Takovou je například hra s chrástítkem (Suchánková, 2014, s. 44).

Období kolem pátého a šestého měsíce věku je obdobím stálosti kontaktů i prostředí. Životní prostor dítěte musí mít svůj řád a pořádek, Matějček mluví o potřebě smysluplného světa. To, že je dítě v tomto období schopno napodobovat mimiku dospělého, vede k zpětné reakci nazývané **biologické zrcadlo**. (Matějček, 1996, s. 25)

Opakováním výrazů a zvuků po dítěti je ponoukáme k dalším výkonům a stálému zdokonaňování a vylepšování. V sedmém měsíci se již většinou naplno projevuje **specifický citový vztah dítěte k mateřské osobě**. V této citové vazbě nabývá dítě citovou jistotu a oporu, jež je základem pro postupné uvolňování a osamostatňování dítěte v pozdějším věku. Při absenci takové vazby může v dospívání uvolnění vystřídat nevázanost. Od osmého měsíce se k potřebě specifického citového vztahu k jedné osobě přidává **specifický strach z cizích lidí**. Cizí lidé jsou pro dítě také všechny méně známé osoby z jeho okolí, ke kterým nenavázalo specifický citový vztah. Tento strach z cizích lidí je jednak důkazem fungující paměti dítěte a jednak projevem vnitřního hlasu úzkosti. Dítě podvědomě cítí, že co je neznámé, může být nebezpečné. Pro zdravý základ formování citových vztahů je v celém tomto období dobré, pokud je prostředí dítěte citově vřelé a stálé. V tomto období je mimořádně důležité poznat a pochopit individualitu dítěte. Mnoho výzkumů se zabývalo sledováním dětí v druhé polovině prvního roku života. R. H. Shaffer (1994, in Matějček, 1996,

s. 28) poukazuje na rozdíly ve vyhledávání tělesného kontaktu dítěte s dospělou osobou. Detailním pozorováním dětí ve druhé polovině prvního roku zjistil, že zatímco většina dětí tohoto věku se ráda mazlí, asi 20% sledovaných dětí se takovému kontaktu raději vyhýbá. Některé se mu dokonce přímo brání. Pečovatel, který respektuje osobitost dítěte, by měl tento fakt přijmout jako individuální rys dítěte. Jedná se o normální projev chování a z tohoto důvodu se nedoporučuje kontakt dítěti vnucovat, obviňovat se ze špatné výchovy, nebo dítě vnímat negativně.

Přibližně od devátého měsíce rozšiřuje dítě svůj okruh dosahu. Je schopno vzpřímeného postoje a pohybu bez odkázanosti na dospělého. Prudce se rozšiřuje přívod podnětů a tím příležitost k učení. Podle Matějčka (1996, s. 25-32) o tomto období z hlediska výchovy mluvíme jako o období principu odměny a principu ochrany před přílišnou úzkostí. **Princip odměny** funguje formou pochvaly, pohlazení, povzbuzení samostatných akcí, kterých je již dítě v komunikaci schopno dosáhnout. Dítě mává, ukazuje jak je veliké a podobně. Radostné rozpoložení z kladného přijetí takovéto akce podporuje radost dítěte z učení. Problémem se může stát, pokud je předvádění naučených kousků dítěte vyžadováno. Výsledkem může být únava, přepětí dítěte. Situace se náhle stává náročnou. Místo radosti z učení nastupuje úzkost z nezvyklé úkolové situace. Tady se opět projevují individuální rozdíly mezi dětmi. Každé projevuje jiný stupeň odolnosti vůči úzkosti. **Princip ochrany před přílišnou úzkostí** je důležité zachovávat, protože silná úzkost zcela blokuje předchozí učení. Koncem prvního roku zažívá dítě pocit viny z toho, co udělalo, nebo chtělo udělat. Dobře rozumí **pochvale a trestu** od osoby, ke které navázalo citový vztah. Pochvaly i pokárání jsou tedy účinné pouze za předpokladu, že dítě chválí nebo kárá dítětem přijímaná osoba. Jakákoli forma trestu, má-li být účinná, funguje na základě identifikace nežádoucího chování a uvědomění si obavy z oslabení, či narušení vztahu s důležitou osobou následkem takového jednání.

Významným prvkem ve vývoji dítěte do jednoho roku jsou **pohybové a manipulační hry**. Dítě s postupujícím tělesným vývojem uspokojuje svou potřebu pohybu. Nejprve vleže nebo v náručí pečovatele, posléze vsedě a vestoje. Okolo desátého měsíce dochází k sekvenční hře na upouštění předmětů, která postupně přechází ve hru na podávání, kutálení, házení a boření. Vrcholem pohybových her je jednoduchá forma hry na schovávanou, oblíbená okolo jednoho roku věku dítěte (Suchánková, 2014, s. 44, 45).

Prostřednictvím manipulačních her dítě získává zkušenost s úspěšným a neúspěšným průběhem svého konání a zejména odezvu ze strany vychovatelů. Svoboda v manipulaci s vhodnými předměty podpořená pozitivní zpětnou vazbou ze strany vychovatelů přímo rozvíjí vlastní vnímanou efektivitu dítěte.

3.3 Vlastní vnímaná efektivita v období prvního vzdoru

Okolo prvního roku věku dítě začíná obvykle dělat první samostatné krůčky a používá několik více či méně zřetelných slov. Kromě nároků rodičů, kteří jsou spokojeni, když se jejich dítě vyvíjí podle plánu, přibývají **společenské nároky**. Obvykle jsou to babičky dítěte, které přijdou s tvrzením, že za jejich mládí sadily děti od osmi měsíců na nočník a od roku by mělo být dítě bez plen. Matějček (1996, s. 35) varuje před uspěcháním nácviku na nočník a upozorňuje, že na toto je dítě zralé a připravené až od patnácti měsíců věku. Naopak nácvik smrkání je většinou zanedbáván, i když je pro něj dítě zralé rovněž v patnácti měsících. Langmeier (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 264) píše o výsledcích výzkumů na toto téma, kdy se prokázalo, že pokud matky s vhodnou podporou pochvaly a posilování dítě vysazují na nočník, jakmile pevně sedí, nezanechá to na něm žádné následky.

Okolo druhého roku přechází manipulační druhy her ve **hry konstruktivní**. Dítě stále rádo manipuluje s předměty a materiály – přelévá, sype, navléká, staví, modeluje apod. Konstruktivní hry směřují ještě dál, k vyhotovení něčeho nového. Mimo konstruktivní hru se nadále rozvíjí sociální hry. Jedná se zejména o hry na **napodobování**, ve kterých hraje důležitou roli vzor rodičů. Celé toto období je nazýváno dle teorie J. Piageta obdobím senzomotorickým (Suchánková, 2014, s. 45, 46).

Do dvou let věku se u dítěte utváří citový vztah k osobám v jeho blízkosti, až dítě dospěje k **představě rodiny a domova**. Dítě poznává vztah matky a otce k sobě, i vzájemný vztah rodičů. Na uvědomění si vlastního já se podílí možnost budování blízkého vztahu k dalším osobám v rodině a přátelům. Identita dítěte je ovlivněna tím, co se dítě o sobě od svých nejbližších dozvídá. Utváří se vlastní vnímaná efektivita formovaná pozitivním nebo negativním hodnocením okolí. V tomto období se také častěji v rámci vývoje osobnosti dítěte objevují záchvaty vzteku. Bývá proto označováno **obdobím vzdoru**. Záchvaty dětského vzteku souvisí s nezralostí nervového adaptačního systému a spolu se zráním osobnosti dítěte vymizí. Jinak je to s hodnocením, které dítě v období vzdoru slýchá od svých blíž-

kých. Výroky typu „jsi zlý, stydím se za tebe“ zůstávají a dále ovlivňují vnímanou vlastní efektivitu dítěte. Matějček (1996, s. 35-42) dává několik rad, jak překonat období vzdoru:

- až polovina záchvatů vzteku je vyprovokována spěchem dospělých a je v silách pečovatele předcházet záchvatům vzteku předvídavostí
- trestat projevy vzteku nemá smysl, lépe je odejít
- záchvat vzteku je dobré vnímat jako přirozený děj, kde dítě není jeho pravým původcem
- dítě má shledat své chování zbytečným a jeho nedůstojným a ne trpět pocity viny

Velkým vývojem prochází do tří let také motorika, řeč a **hra**. V roce si dítě hraje s dospělou osobou, ve dvou letech s jiným dítětem, avšak paralelně a od tří let je schopno ve hře spolupracovat. Předpokladem ke spolupráci při hře je poznání, že i ostatní děti mají své potřeby a svá práva a ta je třeba vnímat. Je třeba dohodnout se, ustoupit, nebo počkat. Tyto dovednosti se dále vylepšují kontaktem s vrstevníky v mateřské škole (Matějček, 1996, s. 42-44).

3.4 Vlastní vnímaná efektivita dítěte v předškolním věku

Po třetím roce věku dítě obohacuje své „já“ o vlastní vztah k druhým, především dalším dětem, a touží rozšířit své vztahy s nejbližším okolím o další kontakty. Rozvíjí se schopnost spolupráce a pro-sociální vlastnosti jako je družnost, solidarita, obětavost, tolerance, soucit, soustrast. V tomto období se také vytváří základ pro budoucí způsobilost k přátelství. Z tohoto důvodu je vhodné umožnit dětem připraveným na kontakt s vrstevníky vstup do mateřské školy. V mateřské škole se mimo kontakt s vrstevníky dítě poprvé setkává s normami společnosti. Tyto normy můžou, ale také nemusí být ve shodě s normami rodiny, ze které dítě přichází. Díky pobytu v mateřské škole si dítě měří a srovnává zkušenosti z rodiny. Zjišťuje, co je chápáno jako běžné a normální. Rodiče mají možnost konzultace svých výchovných metod a postupů s učitelkou. V psychickém vývoji dochází dítě k **období konformity**. Chce vypadat jako ostatní a dělat to, co dělají oni. Dítě dělá pokroky ve vývoji motoriky. **Jemnou motoriku** cvičíme zavazováním tkaniček a nácvikem správného úchopu při kreslení. Tvoří se **hygienické návyky**, jako například pravidelné čištění zubů, nebo zdravé stravovací návyky. Důležitou součástí vývoje dítěte ve společnosti je utváření **společenského chování**. Rodiče by měli vést dítě k tomu, aby dokázalo

pozdravit, poprosit, poděkovat, rozloučit se. Děti by také měly umět stolovat a uklízet po sobě hračky. Matějček (1996, s. 47-57) upozorňuje na význam udržování pořádku a na možnosti dítěte takovýto požadavek zvládnout. Mluví o množství a způsobu ukládání hraček a o roli dospělého při spolupráci na úklidu. Je dobré dítěti nabídnout pomoc a jít příkladem. Ukázat možnost řešení rozdělením úkolu a systematickým postupem při jeho plnění. Dobrým vkladem do rozvíjejících se struktur osobnosti dítěte je také snaha vytvářet příležitosti k pomoci druhým, dělání radosti pro druhé a zejména podpora tolerance k jinakosti druhých. Dítě bychom neměli chránit před setkáním s lidmi s postižením. Před vstupem do školy by dítě mělo být schopno přijmout **úkol**, pracovat na něm a dokončit jej. Úkolem může být pro dítě v předškolním věku třeba pomoc v domácnosti. Doba soustředění, které by dítě mělo vyvinout při práci na úkolu je asi deset minut. Rodina může velmi pomoci dítěti s rozvojem slovní zásoby, vyjadřování, paměti, analytického a syntetického myšlení. Nezastupitelnou úlohu při rozvoji těchto dovedností hraje čtení knížek a hry se stavebnicemi.

Dítě v předškolním věku tráví většinu času hrou. Ranými exploračními činnostmi a hrou se dítě učí rozvíjet, zkoušet a hodnotit své schopnosti. Kromě rychle se zdokonalujících fyzických a sociální schopností, je toto období charakteristické rozvojem jazykových a kognitivních dovedností. Dítě se denně prostřednictvím hry setkává s množstvím situací, které se snaží pochopit a zkouší zvládnout jejich řešení. První zážitky s vnímanou vlastní efektivitou získává dítě v rodině. Jsou podmíněny strukturami rodiny, sourozeneckými konstelacemi, rodinným prostředím. Rodiče, kteří zajišťují dětem obohacené fyzické prostředí, a umožňují jim pokud možno svobodný pohyb k exploraci, výrazně přispívají k rychlejšímu sociálnímu a kognitivnímu vývoji dítěte a tím zvyšují jeho vnímanou vlastní efektivitu (Bandura, 1994).

V tomto období dochází, kromě zmiňovaného vývoje, k utváření **morálního svědomí** a citlivosti k překračování norem. Objevuje se **sebereflexe**. Dítě se musí naučit fungovat relativně nezávisle na pečovateli. Utváří se emocionální schémata empatie, zraněných citů, obavy z ublížení druhému, pocit viny a studu a snaha o nápravu. Dítě si osvojuje schopnost sociální kontroly a nacvičuje přijímání sociálních rolí. „Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte – tedy základem pro jeho celý emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebe-pojetí“ (Hoskocová, 2004).

Mimo rodinu jsou pro dítě významné vzory účinného myšlení a chování vrstevníků. Dítě si mezi vrstevníky vybírá ty, kteří mají podobné hodnoty a zájmy. Výběrově tím rozvíjí své schopnosti právě v oblastech společných zájmů. Jiné schopnosti zůstávají nerozvinuty. Ochuzené nebo narušené vztahy mezi vrstevníky v tomto období mohou nepříznivě ovlivnit vývoj vlastní osobní efektivity a vyvolat vnitřní překážky v utváření příznivých vrstevnických vztahů. „Stejně staré děti navíc poskytují vysoce informativní srovnání pro posuzování a ověřování vlastní účinnosti. Děti jsou proto zvláště citlivé na svou relativní pozici mezi vrstevníky v činnostech, které určují jejich prestiž a popularitu (Bandura, 1994).“

3.5 Vlastní vnímaná efektivita a školní docházka

Období po vstupu dítěte do školy již není předmětem zkoumání v rámci této diplomové práce. Přesto na tomto místě okrajově zmiňujeme další směřování rozvoje vlastní vnímané efektivity dítěte, které kontinuálně pokračuje. V mladším školním věku přistupují k jejímu rozvoji nové velmi významné vnitřní a vnější faktory, jakými jsou **metakognice**, tendence **srovnávat výkon** vlastní s výkony druhých a moment **setkání s chybou**.

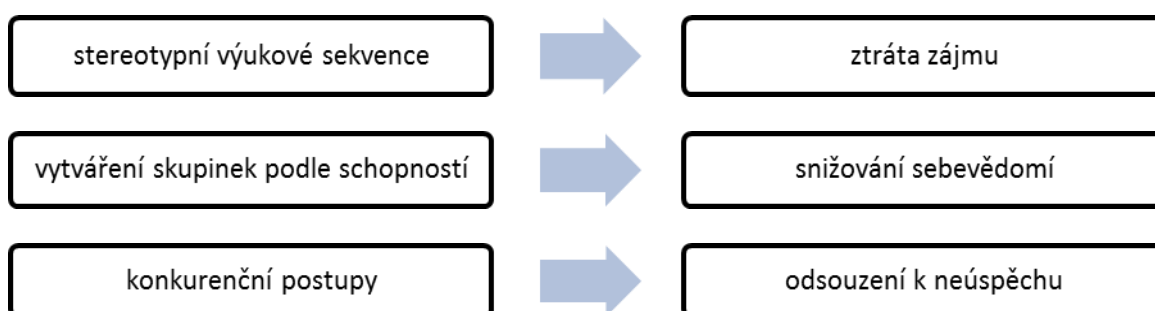
Motivací k chování a jednání dítěte je nápodoba vzorů. Komenský píše o přirozené dětské schopnosti napodobovat toto: „Co uhlédají, to jim vážne, to dělají také“, protože „naprosto opičata jsou“ (Komenský, Informatorium školy mateřské, vydání z r. 1908, cit. in Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 267).

S nástupem školní docházky přichází období stálého vyhodnocování, testování a srovnávání schopností jedince. Škola je primárním prostředím pro kultivaci a sociální validaci kognitivních dovedností. Jedinec se setkává se srovnáváním svých kognitivních výkonů s výkony vrstevníků prostřednictvím interpretace úspěchů a neúspěchů ze strany učitele. Způsob, jakým učitel hodnotí schopnosti žáka, ovlivňuje úsudek žáka o vlastní vnímané intelektové efektivitě. Kromě toho působí na žáka také sociální faktory v rámci vrstevnické skupiny (Bandura, 1994).

Děti ve školním věku začínají být schopny přemýšlet o svém myšlení. Schopnost **metakognice** dává možnost pracovat na posilování vlastní vnímané efektivity dítěte nebo změně způsobu smýšlení o svých úspěších a neúspěších. Školní děti si vytvářejí teorie příčin svého neúspěchu. Způsob, jakým tyto teorie tvoří, má základ v předškolním věku, v hodnocení jejich pečovateli a okolí (Hoskovcová, 2004).

Setkání s chybou druhých může být významnou příležitostí k posílení vnímané vlastní efektivity jedince. Pokud chybuje model - učitel, který je pro žáka autoritou a ukáže, jak se s chybou vypořádá, dává najevo, že omyly jsou přirozené, nevyhnutelné a dají se překonat. Podobně působí i modely z řad vrstevníků. Pokud jedinec vnímá model na své úrovni a model selže, je významné, aby se s chybou vypořádal před ostatními žáky. Jinak by místo posílení vnímané vlastní efektivity došlo k pravému opaku (Pajares, 2006).

Kromě výchovy k efektivitě lze tedy mluvit také o výchově k neefektivitě. Na méně nadané nebo špatně připravené žáky takto působí:



Obr. 4 Negativní působení některých výukových postupů na rozvoj vlastní vnímané efektivity (Bandura, 1994)

Proti příkladu individualistické a konkurenční struktury třídy, který vnímanou intelektovou efektivitu snižuje, stojí příklad spolupracující výukové struktury. Vnímanou intelektovou efektivitu zvyšuje možnost **srovnávání vlastního zlepšení** žáka (Bandura, 1994).

4 VÝCHOVA K VLASTNÍ VNÍMANÉ EFEKTIVITĚ

Zkušenosti dětí s výchovou ve vlastních rodinách mají vliv na pozdější vývoj rodičovských postojů. Tyto postoje se formují již v době těhotenství. K tomu, aby se rodičovské postoje správně rozvíjely je třeba zkušeností z vlastní rodiny a dosažení zralosti pro rodičovství. Nevýhodou pro rodičovství se tedy jeví být **nezralost**, projevující se odmítáním odpovědnosti a lpěním na předchozím způsobu života bez dětí. Další komplikací je absence zkušenosti s výchovou ve vlastní rodině (Matějček, 1996, s. 10).

Potřeba aktivního styku s prostředím je základním předpokladem úspěšného vývoje. Nezaštitelnou roli zde hraje matka nebo blízká pečující osoba. Úroveň vývoje touhy po aktivním kontaktu se světem a role matky jako reprezentanta prostředí vyjadřuje následující tabulka:

Tab. 5 Základní psychické potřeby (podle Langmeier, Matějček, 2001, s. 277-284)

<i>Vývojová potřeba dítěte</i>	<i>Požadavek na podnět</i>	<i>Role matky</i>
Potřeba určité úrovně celkové vnější stimulace	Přiměřenost podnětů	Matka je nahraditelná, poskytuje přiměřenou stimulaci, buduje si svůj vztah k dítěti
Potřeba vnější struktury	Požadavek pravidelnosti	Matka relativně nenahraditelná, organizuje podněty, kontroluje chování dítěte, omezuje působení úzkosti a strachu
Potřeba specifického sociálního objektu	Požadavek interakce	Matka nenahraditelná, je žádoucí a motivující, reprezentuje „svět“
Potřeba osob nesociálního významu	Požadavek autonomie	Matka jako nezastupitelný objekt v pozadí, „zhodnocující přijetí“

Výchova jako pojem má mnoho definic. V některých je pojmána jako **záměrné působení** vychovatele na vychovávaného. Tehdy se předpokládá, že vychovatel sleduje dosažení výchovného cíle, k čemuž používá výchovných prostředků. Jako výchovné prostředky záměrné výchovy jsou užívány odměny a tresty různého druhu, vysvětlení, předvedení, poučení aj. Tento druh výchovného působení se neaplikuje pouze ve škole, ale také v rodině. Rodiče vychovávají dítě k tomu, aby zdravilo, děkovalo, umělo poprosit a samozřejmě bylo samostatné při jídle, oblékání, udržování hygieny, aby neprovádělo nebezpečné věci atd. Při výchově většina rodičů vychází ze zkušeností z vlastního dětství. Jiným pojetím výchovy je chápání výchovy v širším smyslu jako bezděčné, **spontánní působení** jednoho člověka na druhého. Cíle i prostředky výchovy bývají v tomto případě vymezeny velmi široce. Jako výchovné prostředky spontánní výchovy se pak uvádějí příkazy, zákazy, vzor dospělých a veškeré další dění v rodině i mimo ni. Spontánní výchovné působení bývá často definováno jako proces vzájemného působení vychovatele a vychovávaného. Toto pojetí působení výchovy, i přesto, že odporuje většině názorů klasické pedagogiky jako nepřipustně široké, patrně působí na dítě více než působení záměrné. Je zřejmé, že rodič i učitel daleko více ovlivňuje chování dítěte tím, co skutečně dělá, jak se chová, než tím, co příkazuje, zakazuje, nebo učí. Výchovné cíle spontánní výchovy vycházejí z hodnotového systému vychovatele. Opět tedy vychází ze zkušenosti, kterou má vychovatel z dětství. Problém může nastat v případě, že se hodnotový systém nukleární rodiny vychovatele značně odli-

šuje od hodnot uznávaných většinou společností, nebo pokud se jako rodiče dítěte mají uplatnit jedinci s výrazně odlišnými hodnotami. Cíle výchovy mají respektovat zásadu zralosti, zásadu kontinuity a zásadu individualizace (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 261-263).

Na rozvoj vlastní vnímané efektivity v předškolním věku se podílí zejména zkušenost dítěte s reakcí vychovatelů na jeho úspěchy a neúspěchy, přiměřenost a způsob v odměňování a trestání a zážitek ze samostatného konání. Mohlo by se zdát, že jedinec s rozvinutou vlastní vnímanou efektivitou se projevuje jako osoba, která si věří a za všech okolností prosazuje svůj názor a potřeby.

Vysoká vlastní vnímaná efektivita dítěte se však neprojevuje sobectvím a bezohledností. Pokud u dítěte převládají tyto vlastnosti, které také souvisí s uvědoměním si svého „já“, nejedná se o důkaz vysoké vlastní vnímané efektivity. Ta je spojena s vyvážením „já“ a „my“. V případě rozvinuté vlastní vnímané efektivity stojí vlastnosti jako odvaha a schopnost se prosadit vedle solidarity, odpovědnosti, ohleduplnosti, obětavosti, schopnosti kompromisu aj. (Portmannová, 1999, s. 9).

4.1 Vlastní vnímaná efektivita a samostatnost

Samostatnost se vyvíjí postupným uvolňováním závislosti dítěte na vychovateli. Kromě výchovy se na procesu osamostatňování podílí také individuální předpoklady, temperament, vlastní vnímaná efektivita a individuální prožívání strachu a úzkosti. V případě dětí, u nichž převládají pocity nejistoty a úzkosti, je proces osamostatňování delší a obtížnější (Matějček, 1994, s. 135).

Proces osamostatňování je provázen překonáváním obtíží. Metodou nácviku aktivního překonávání obtíží se zabývá M.Seligman (In Hoskovcová, 2006, s. 77-79) v rámci teorie **psychické imunizace** u dětí. Psychickou imunizaci dětí lze, dle dosavadních šetření, provádět za podpory rodičů v období od 18 měsíců do asi pěti let věku. Tehdy, s odkazem na teorii E. Eriksona, dítě začíná procházet vývojovou krizí spojenou s iniciativou a pocity viny a má již sociální zábrany. Pokud představuje překážka pro dítě výzvu, která je zvládnutelná, je lépe nechat dítě samostatně se s problémem vypořádat, i za cenu případných chyb. Úzkost rodičů a jejich obavy vystavovat dítě emocionálně náročným situacím, zabraňuje dítěti získávat zkušenosti s překonáváním překážek. Vhodnějším se jeví být provázení dítěte ná-

ročnými situacemi, ujasňování jejich srozumitelnosti a významu. Příkladem náročné situace může být návštěva v nemocnici, setkání s postiženými lidmi, účast na pohřbu, ale také běžné situace jako je samostatné vyřízení jednoduchého nákupu nebo práce se skutečným nářadím a pomoc v domácnosti. Účelem psychické imunizace je naučit dítě zvyknout si nevzdávat se a nebát se překonávat překážky. U starších dětí lze postupovat podle podobného principu s ohledem na individuální potřeby a úroveň vlastní vnímané efektivity dítěte.

Prvním zdrojem přesvědčení o zvládnutelnosti problému je vlastní vnímaná efektivita jedince. Výzkumy dokazují, že přesvědčení o vlastní kompetenci jedince představuje daleko silnější motivaci než představa rizika a hrozícího nebezpečí. Děti a mladí lidé disponují **defenzivním optimismem** vzhledem k rizikům svého chování. Jejich pozitivní iluze o úspěšnosti svého života jim usnadňují zvládání běžných potíží. Rizikové chování mládeže může být při vysoké vnímané vlastní efektivitě jedince vnímáno jako funkční při odkrývání nedostatků vlastní seberegulace. Pokud je informace o chybě, kterou tímto chováním jedinec získává využita správně, pomáhá to při optimalizaci jeho budoucího chování. Lze tedy vnímat jako účelné, když mladiství prochází krizemi jako je experimentování s kouřením, alkoholem, rychlou jízdou, sexem apod. V případě, že jim chyba umožní získat hraniční zkušenost, ukáže jim, kdy cesta dál nevede. Druhým zdrojem přesvědčení o zvládnutelnosti problému je dle Schwarzera (Schwarzer, 1995 in Hoskovcová, 2006, s. 80) důvěra v sociální síť. Jedinec, který pocítuje ve své blízkosti dostatek zdrojů případné pomoci, se častěji pouští do řešení problému samostatně.

Jako relativně nejslabší metoda při překonávání potíží se jeví být přesvědčování druhých o tom, že jedinec „to zvládne“, „má na to“ atp. Pokud je jedinec takto přemlouván osobou, kterou vnímá jako autoritu a selže, vede to k dalšímu snižování jeho vnímané vlastní efektivity. Pokud jedince přesvědčuje o jeho schopnostech osoba, kterou jako autoritu nevnímá, mívá se přesvědčování účinkem zcela. (Hoskovcová, 2006, s. 77-80)

„Musíme dětem zprostředkovávat úspěchy, které mohou připsat své námaze a svým schopnostem. Zprostředkování takových úspěchů a zajištění přiměřené interpretace se děje kladením blízkých cílů a podporou strategií zvládání náročných situací (Schwarzer, 1995 in Hoskovcová, 2006, s. 80).“

4.2 Motivace k výkonu, odměny a tresty

Při výchově k vlastní vnímané efektivitě vystupuje dospělý jako moderátor. S ohledem na věk dítěte úkol zjednodušuje tak, aby získal jeho zájem o činnost. **Motivaci** dítěte lze provádět neverbální komunikací, nebo vysvětlováním a zpřesňováním cíle snažení. Dospělý může dítěti naznačit ideální řešení a dohlíží, aby případná míra frustrace nebo risk nepřerostly zdravou míru. Aby se dítě angažovalo do splnění úkolu a vynaložilo potřebnou energii k jeho řešení, musí dospělý získat zájem dítěte o úkol. Zpočátku je dobré, aby dítě samo pocíťovalo potřebu úkol vykonat; například v situaci, kdy má žízeň. Obtížnost úkolů a přístup rodičů je u každého dítěte individuální. Vychovatel povzbuzuje dítě k činnosti a snaží se o minimalizaci rizika neúspěchu tak, aby dítě opakovaně zažívalo úspěch při samostatně vykonávaných činnostech. Výkon a úspěch dítěte posiluje jeho sebedůvěru, zejména pokud je podpořen uznáním vychovatele. (Hoskovcová, 2009, s. 91,92)

Odměny jsou účinné, pokud se s nimi dobře hospodaří. Důsledné užití odměn po každém žádoucím chování způsobuje prudký nárůst výskytu tohoto chování. Při nepravidelném odměňování je sice vzestup žádoucího chování pomalejší, ale výsledek bývá trvalejší. Odměny jsou účinnějším nástrojem ve výchově než tresty. Mělo by jich být tedy častěji užíváno. Prakticky se nejedná pouze o hmotné odměňování za kladnou aktivitu nebo chování, ale také o **odměny sociální povahy**. Takovou odměnu představuje např. pochvala, uznání, projevení zájmu, umožnění zajímavé činnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 264).

Odměny by měly být stanovovány s ohledem na individuální dispozice odměňovaného. Pro všechny stejná, zdánlivě spravedlivá odměna za dodržování pravidel, dobrý prospěch, dobré chování apod., kterou jedno dítě bez problémů získá, může být pro jiné dítě nedosažitelná. Nedosažitelnost odměny vzbuzuje v dítěti pocity žárlivosti a nespravedlnosti, na které může znevýhodněné dítě reagovat pasivitou nebo schválnostmi. (Matějček, 1994, s. 34)

Tresty užívané s rozvahou, tresty přiměřené a srozumitelné mohou působit výchovně pozitivně a jsou ve výchově za jistých podmínek nutné. Tresty mívají mnoho podob od tělesných trestů, přes okřiknutí, pokárání, zákazu zajímavé činnosti po jasný signál nezájmu nazývaný time-out.

Tab. 6 Pozitivní funkce trestů (podle Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 265)

<i>Účel trestu</i>	<i>Forma trestu</i>
Rychlé pochopení „ne“, „nesmíš“	Pokárání
Okamžité potlačení ohrožujícího chování	Šok, otřesení zakotveným nežádoucím chováním
Jako forma odměny	Vynechání trestu

Tab. 7 Negativní následky trestů (podle Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 265, 266)

<i>Způsob trestu</i>	<i>Následek trestu</i>
Opakující se trestání za chybu	Navození strachu, úzkosti, prognóza od rozvoje neuróz až po rozvoj antisociálního chování
Potlačení nežádoucího chování	Bez spojení s odměňováním žádoucího chování, dítě neví, co je správné
Nedůsledné, nepravidelné potrestání	Vede k zatajování, vyhýbání se odhalení, stupňování nežádoucího chování v nepřítomnosti rodiče/vychovatele
Silný, častý trest	Vyhýbání se trestající osobě, znemožnění účinné výchovy
Často opakovaný trest	Ztrácí účinnost
Časté napomínání	Posílení nežádoucího chování, získání pozornosti jako odměna
Trest neúměrný vývoji dítěte	Trvalý negativní zážitek, nespravedlnost, když dítě nemůže nebo nedokáže změnit chování (např. ADHD)
Tělesný trest v afektu	Zranění, ponížení, ohrožení sebepojetí, schvalování násilí
„Značkovací“ efekt	Dlouhodobý význam negativního posouzení dítěte jeho rodiči, prokázán již od novorozeneckého věku
Posměch, ponižování	Poškození sebeúcty

Matějček (1994, s. 32-38) zdůrazňuje v souvislosti s trestáním prvek **prožívání viny**. Pokud je trestající pro dítě autoritou, dítě trest přijme, prožije pocit odcizení, osvobození a smíření. Odkládání nebo vyhrožování trestem je pro dítě těžší, než okamžité, byť přísné potrestání. Tři hlavní funkce trestů jsou:

- **náprava škody** – přispívá k vytváření pojmu spravedlnosti
- **zabránění opakování nesprávného chování** – u zdravého jedince lze použít nepříjemný zážitek opakující se při nevhodném chování, u znevýhodněného jedince je nutné odměnami posilovat žádoucí chování
- **zbavení viníka pocitu viny**

Motivy odměn a trestů souvisí s postupujícím **morálním vývojem** dítěte. Koncepce zabývající se kvalitativním vývojem morálky nejpodrobněji zpracovali Piaget a Kohlberg. J.Aronfeld (In Kotásková, 1982, s. 376) shrnuje **vývoj morálního usuzování dítěte** projevující se postojem k odměnám a trestům tímto způsobem:

Tab. 8 Vývoj morálního postoje dítěte k odměnám a trestům (podle J.Aronfeld, in Kotásková, 1982, s. 376)

<i>Postoj „malého“ dítěte</i>	<i>Vývoj morálního postoje</i>	<i>Postoj „staršího“ dítěte</i>
dítě posuzuje přestupek vzhledem k viditelnému následku	–	úsudek dítěte je citlivý na záměrnost přestupku
dítě uznává, že osoba udělující odměny a tresty je spravedlivá	–	dítě vnímá to, zda odměna a trest bere v úvahu důsledky jeho chování pro druhé
přiměřenost trestu dítě posuzuje více co do příkrostiti než relevance	–	dítě upřednostňuje náhradu škody a zvažuje trest recipročně k přestupku
dítě interpretuje pravidla jako absolutní, daná legitimně vnější autoritou	–	dítě uznává relativnost pravidel v závislosti na situaci a jejich zachování prostřednictvím sociální dohody
dítě se při hodnocení orientuje na aktuální důsledky trestů	dítě užívá abstraktnější principy hodnocení (od konformního po dohodu)	dítě se orientuje podle vnitřního přesvědčení o správnosti nebo nesprávnosti činu

4.3 Reakce rodiny na úspěchy a neúspěchy dítěte

Mezi druhým a čtvrtým rokem věku dítě začíná vnímat své úspěchy a neúspěchy. Z reakce rodičů se dozvídá, jak má o svých úspěších a neúspěších přemýšlet. Na utváření vlastní vnímané efektivitivy a tím celkově psychicky odolné osobnosti se podílí zasloužený úspěch. Při úspěchu dítě pociťuje hrdost a buduje si zdravé sebevědomí. V předškolním věku je patrný i počátek výkonové motivace. Dítě je schopno pro dosažení cíle překonat námahu. Úkolem dospělých je dohlédnout, aby cíle, které si dítě vytyčí, byly dosažitelné. Podmínkou motivace k dalšímu snažení je ovšem také občasný zážitek neúspěchu. Neúspěšnost dítěte v kombinaci s trestem nebo káráním dítěte vede ke snižování sebevědomí, vlastní vnímané efektivitivy a narušuje psychickou odolnost dítěte. Doporučený přístup rodičů k neúspěchu dítěte je:

- negativní **hodnocení konkrétního chování** nebo výkonu – nikoli dítěte
- přesné **vymezení negativního chování** nebo výkonu
- **označení pravých příčin** neúspěchu
- **vymezení neúspěchu v čase** – dočasnost
- **naznačení cesty k řešení** situace

Důležitá je také **rychlost reakce** na neúspěch dítěte. V zájmu úspěšného budování vlastní vnímané efektivitivy dítěte by měla být rychlost reakce na neúspěch vždy větší než rychlost reakce na úspěch. Místo přímé pomoci rodiče nebo vychovatele je vhodnější **podpora** dítěte povzbuzením a nabídkou pomoci. Zásadně bychom měli chránit dítě před zbytečnými frustracemi způsobenými neurčitostí a nejasností situace (Hoskovcová, 2009, s. 75-81).

Nadměrná pomoc při neúspěchu je pro budování vlastní vnímané efektivitivy nežádoucí. Přípravuje dítě o pocit způsobilosti postarat se samo o sebe. Mimo negativních pocitů, jako je pocit viny, závislosti, obav, strachu, úzkosti, navozuje pocit bezmoci a nadměrné závislosti na vychovateli. Přemíra sociální pomoci bere dítěti příležitost k osobnímu vyrovnání se se zátěžovou situací. Úlohou vychovatele je rozlišit situace, kdy je jeho pomoc přínosem a kdy naopak snižuje sebevědomí dítěte (Křivohlavý, 2001, s. 111).

Hoskovcová (2009, s. 84,85) píše o zkušenosti, kterou si nesou mnozí dospělí ze svého dětství. Vlivem vysokých nároků na úspěšnost a dokonalost, jež na ně kladli jejich rodiče, sami usilují o to, aby byli ideálními rodiči a později bezchybnými prarodiči. Vědomí dítěte,

od nějž se očekává, že bude bezchybné, je zatíženo natolik, že u dítěte brzdí rozvoj pocitu vlastní hodnoty. Touha po dokonalosti a přehnaná očekávání vedou k nespokojenosti celé rodiny.

5 HRA JAKO PROSTŘEDEK ROZVOJE VLASTNÍ VNÍMANÉ EFEKTIVITY DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Nedílnou součástí vývoje dítěte v předškolním věku je **hra**. Dítě je připraveno hrát si v každém prostředí. Tedy nejen pod odborným vedením v mateřské škole, ale také kdykoli doma, na dovolené, na návštěvě. Rodiče, kteří cítí, že vnímaná vlastní efektivita jejich dětí není příliš vysoká, mají možnost dítě podpořit v jejím posílení. Například nabídkou aktivit a her ke cvičení vlastní vnímané efektivity. Projevy dítěte samy upozorní na potřebu cvičení vlastní vnímané odolnosti. Může se jednat o neschopnost dítěte kooperovat ve skupině vrstevníků, vyhledávání konfrontace, neschopnost efektivní komunikace s okolím, konstrukci pesimistických scénářů, napětí a nervozitu dítěte, sklon k úniku z problémové situace a další projevy nežádoucího chování.

Hrou lze ovlivnit chování dítěte a rozvíjet jeho schopnosti spolupráce. Využíváme k tomu **psychologického náboje hry**. Pokud má hra na dítě účinkovat tak, jak očekáváme, je důležité vědět, komu je určena. Iniciátor hry – dospělý, je zpravidla vítán ve hře mladších dětí. U starších dětí může být jeho přítomnost na obtíž. Zatímco mladší děti rády přijmou radu nebo rozhodnutí dospělého, u starších dětí má větší váhu vlastní interakce členů skupiny. Při nevhodných zásazích ze strany organizátora hry, přichází hra o spontánnost a tím dochází k ohrožení naplňování cílů hry. Kromě taktického a nenásilného regulování průběhu hry je důležitým úkolem organizátora hru po jejím skončení rozebrat a vyhodnotit. Rozbor průběhu hry bývá stručný a zaměřuje se jen na případné potíže, které se vyskytly. Hodnocení hry má význam pro pochopení a uvědomění si, kdo a jakým způsobem se podílel nebo nepodílel na průběhu a výsledku hry. Zvláštní pozornost věnujeme ocenění fair-play (Burešová, Mertin, 1988 in Hoskovcová, 2006, s. 129).

Hoskovcová (2006) vymezuje kategorie her, které se podílí na posilování psychické odolnosti a tím i vlastní vnímané efektivity dítěte. Jedná se o kooperativní a komunikativní hry a hry pro získání pocitu síly, zde rozšířené na hry podporující zbavování napětí a pozitivní myšlení. Pro změnu chování a myšlení v určitých situacích považuje za přínosné pracovat s příběhy a jejich přehráváním.

5.1 Kooperativní hry

Schopnost úspěšné kooperace je typická pro jedince s vysokou vnímanou vlastní efektivitou. Úspěšně socializovaný jedinec je totiž ochoten dosáhnout kompromisu a shody a místo konfrontace vyhledává kooperaci. Při **kooperativních hrách** nejde o výkon, ale o úroveň spolupráce jednotlivců (Hoskovcová, 2006, s. 130).

Tyto hry zaručují úspěšnou stimulaci k činnosti, neboť obsahují prvky radosti, legrace a potěšení. Upevňují sebedůvěru a sebedůvěru, které se promítají do vlastní vnímané efektivitativy jedince (Kasíková, 2010, s. 60,61).

Tab. 9 Příklady kooperativních her pro posílení vlastní vnímané efektivitativy:

Název hry	Cíl hry	Průběh hry
Setkání na úzké lávce (Portmannová, 1999, s. 91)	Spolupracovat ve dvojici, hledat nejlepší řešení úkolu	Na zemi leží rozložené lano, dvě děti se uprostřed potkají a snaží se přejít lávku a nespadnout do řeky
Chůze důvěry (Neuman, Hermochová, 2003)	Vzbudit pocit zodpovědnosti za spoluhráče, navodit důvěru mezi dětmi	Děti jsou rozděleny do dvojic, jedno dítě má zavázané oči a druhé z dvojice ho pomalu provádí po určené trase tak, aby se mu nic nestalo
Kvality pohybu (Neuman, Hermochová, 2003)	Podpořit ohleduplnost a orientaci za pohybu v prostoru	Děti se za zvuku bubínku pohybují po prostoru tak, aby se nesrazily, jako tygři, jako bojovníci, jako peříčka...
Hledání poslepu (Neuman, Hermochová, 2003)	Ohleduplně vnímat spoluhráče	Všechny děti mají zavázané oči a pomalu se pohybují v ohraničeném bezpečném prostoru, když narazí na spoluhráče, pozdraví a opatrně ho osahají, varianty: poznávají kdo to je, plní úkol – najdi stejně vysokého spoluhráče apod.
Společnou tužkou (Kasíková, 2010, s. 62)	Koordinovat práci na společném díle	Dvojice sedí naproti sobě u stolu, mají za úkol společně držet jednu tužku a na jeden společný papír nakreslit zadaný obrázek, např. domeček

5.2 Komunikativní hry

Dalším typem her na rozvoj vlastní vnímané efektivitivy jsou **komunikativní hry**. Při těchto hrách rozvíjíme jak verbální tak neverbální stránku komunikace. Děti se učí dovednosti formulovat své přání, požádat o pomoc, odpovědět na otázku. Součástí komunikativních dovedností, které můžeme hrou procvičovat, je také schopnost pozorného naslouchání a nácvik odmítnutí (Hoskocová, 2006, s. 132).

Tab. 10 Příklady komunikativních her pro posílení vlastní vnímané efektivitivy:

<i>Název hry</i>	<i>Cíl hry</i>	<i>Průběh hry</i>
Ano a ne (Portmannová, 1999, s. 68)	Naučit se říct „ne“ nahlas, osmělit se k hlasitému vyjádření nesouhlasu	Skupina se rozdělí na dvojice, nejprve jeden z dvojice říká hlasitě „ano“ a druhý „ne“, pak se vymění, povzbuzujeme skupinu k tomu, aby křičela
Ubírání a přidávání (Portmannová, 1999, s. 21)	Rozdělit se bez toho, aby se někdo cítil ošizen	Skupina dostane dárek, předměty (např. tužky, nafukovací balonky, sladkosti, ovoce...), kterých není dost pro všechny, děti si mají za úkol věci rozdělit, tak aby byli všichni spokojeni
Hodní skřítkové (Portmannová, 1999, s. 97)	Posílit sebevědomí, podpořit partnera	Děti si vylosují jméno spoluhráče, které neprozradí. Po určenou dobu jsou svému hernímu partnerovi hodným skřítkem. Tj. nenápadně jej povzbuzují, věnují pozornost jeho nápadům, oslovují ho, zvou ho ke spolupráci, pomáhají mu.
Řetězová reakce (Portmannová, 1999, s. 88)	Uvědomit si vzájemné podobnosti a relativnost rozdílů	Děti se rozptýlí po místnosti, začíná jeden, který k sobě přivolá dítě, které se mu něčím podobá, zpočátku jde o vnější podobnost (barva košile, brýle...), děti tvoří postupně řetěz
Místo po mé pravici (Neuman, Hermochová, 2003)	Najít na každém z dětí něco dobrého, pro co si ho volíme, uvědomit si své dobré vlastnosti	Organizace v kruhu, první usedne a řekne: „místo po mé pravici je volné, přeju si, aby na něm seděl..., protože...“. Vyvolené dítě usedne a opakuje větu. Varianta: Děti si posílají míček, volí, komu ho pošlou a z jakého důvodu.

5.3 Hry podporující zbavování napětí a pozitivní myšlení

Vlastní vnímaná efektivita dítěte se zakládá na schopnosti vnímat a respektovat vlastní i cizí hranice. Od předškolního věku je možné zařazovat hry podporující **zbavování napětí nebo pozitivní myšlení**. (Hoskovcová, 2006, s. 135)

„Úspěšná hra navozuje potěšení z ovládnutí hračky, následuje pocit zvládnutí konfliktů, které byly do hry promítány; výsledkem může být získání prestiže plynoucí z tohoto zvládnutí. (Kotásková, 1987, s. 30)

Tab. 11 Příklady her zbavujících napětí a posilujících pozitivní myšlení:

Název hry	Cíl hry	Průběh hry
Setřást slabost (Portmannová, 1999, s. 54)	Uvolnit napětí, navodit pocit odložení slabosti	Děti stojí tak, aby měly kolem sebe místo, protřepou paže, ruce, nohy celé tělo, představí si, že se zbavují špatných myšlenek a strachu
Zmačkat slabost a odhodit (Portmannová, 1999, s. 54)	Zbavit se napětí	Děti drží v ruce papírový sáček, představí si, že do něj vložily své starosti a jednou rukou jej zmačkají, nakonec pěst otevřou a sáček odhodí, ruku protřepou, pokud mají pocit, že jim ještě nějaká slabost nebo starost zůstala, opakují postup druhou rukou
Zvládl jsem to (Portmannová, 1999, s. 75)	Uvědomit si svůj úspěch	Skupina si povídá o tom, co dobrého nebo zvláštního kdo z dětí udělal, a jak se mu to podařilo dokázat, vychovatel se snaží přijít na nějaký takový skutek u každého dítěte, pak děti svůj čin nakreslí a vystaví
Přetlačování (Neuman, Hermochová, 2003)	Vyzkoušet si prosadit se, vyzkoušet si podřítit se	Děti sedí zády k sobě a snaží se přetlačit jeden druhého, lze se přetlačovat přes nakreslenou čáru nebo značku, vychovatel počítá do deseti a „stop“
Kladná bilance (Seligman, 1999, in Hoskovcová, 2006, s. 137,138)	Posílit pozitivní ladění a myšlení	Po ukončení akce, po výletě nebo před spaním vedeme rozhovor a vzpomínáme, co jsme zažili. Dbáme na to, aby rozhovor skončil ve prospěch kladných zážitků.

5.4 Hraní příběhů

V předškolním věku dochází k nebývalému rozvoji **fantazie** dětí. Děti od tří let dokáží směřovat příčinu s účelem věci. Ve svých představách ožívují neživé předměty, vymýšlí si pozadí svých her, neotřele vplétají motivy z pohádek nebo vyprávění do příhod, ve kterých sami vystupují jako hlavní hrdinové. Vlivem tvořivé fantazie jsou si schopny vymyslet fiktivního přítele, se kterým komunikují, jako by byl skutečný. Děti předškolního věku mají také vyvinutý pozorovací talent a své zkušenosti, nabyté pozorováním dospělých, zobrazují ve hře. Cenným přínosem pro dítě je vyprávění dospělých o svém dětství. Během vyprávění dochází k identifikaci dítěte s rodičem. Dítě dochází k názoru, že pokud jeho rodiče byli stejní jako ono samo, pak když vyrostete, bude jako oni nyní. Je žádoucí, aby vyprávění rodiče bylo pokud možno pravdivé, včetně přiznání prohřešků a jejich následků. (Matějček, 1986, s. 123-132)

Hraní příběhů pracuje s cílem změnit myšlení a chování dítěte v různých situacích. U mladších dětí je vhodné použít loutky, které živě ztvární modelové situace a navrhnou dítěti jiné strategie, než dosud využívalo. Hoskovcová (2006, s. 139, 140) navrhuje použití dvou loutek. Jedna prezentuje pochybnosti a obavy a druhá navrhuje jiná řešení a východiska z problémové situace. Další variantou je podle Petermanna (Pettermann, 2003, in Hoskovcová, 2006, s. 139), práce se třemi loutkami. Jedná se o loutku smutnou, povzbuzující a veselou. Pokud se u promýšlení příběhu začne dítěti chtít plakat, nebo má chuť se ze situace stáhnout, má se naučit říct si „stop“. Účelem je zastavit tyto pocity, nahlédnout na situaci s rozmyslem a vyzkoušet různá řešení problému. Dítěti je příběh přehrán, pak následuje rozhovor a další přehrání příběhu samotným dítětem. Dítě si zkouší zahrát jak bezradnou, smutnou loutku, tak loutku veselou. Témata příběhů vychází z aktuálních potřeb dítěte. Může to být např. téma: „Mohl bych si s nimi hrát?“, „Kdyby mi tak půjčil hračku!“, „Nechtěl, abych si s nimi hrál!“, „Vzal mi hračku!“, „Nechtěl mi vrátit moji hračku!“ a jiné. Loutky slouží dětem jako modely nového způsobu chování a zároveň je lze využít jako diagnostický prostředek.

Tab. 12 Příklady her pro posílení představivosti a vlastní vnímané efektivity:

Název hry	Cíl hry	Průběh hry
Cesta k vlastním silám (Portmannová, 1999, s. 43)	Za pomoci fantazie nalézt cestu k vlastním silám	Děti leží v uvolněné poloze na podložce, formou relaxace probíhá pokládání otázek: Zavři oči a představ si, jak ses cítil, když se ti něco podařilo; co jsi viděl; jaké obrazy; barvy; co jsi slyšel; co jsi cítil; cos dělal, že ses cítil tak dobře; zkus si představit, co ti dalo sílu; třikrát se nadechni a vydechni, protáhni se a otevři oči... Pak děti malují obrazy a symboly své síly
Kufr (Neuman, Hermochová, 2003)	Ujasnit si hodnoty	Organizace v kruhu, motivační příběh o nenadálé události (požár, povodeň); děti si představují a pak nahlas uvažují o tom, co by si zabalily do kufru, kdyby musely náhle (do 10 minut) opustit dům

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE

Tato diplomová práce se zabývá problematikou vlastní vnímané efektivity jedince. Nastihuje nekončící koloběh získávání, rozvoje a předávání vlastní vnímané efektivity jedince počínající obdobím před jeho narozením. Stěžejním tématem práce je význam vlastní vnímané efektivity jedince v roli rodiče při výchově dětí předškolního věku a možnosti pěstování a podpory vlastní vnímané efektivity dětí v rodině.

Pro zamýšlený výzkum byly použity metody kvantitativního výzkumu. Důvodem pro využití kvantitativních dat, byla snaha o pokud možno objektivní zobrazení reálného vztahu proměnných. Respondentům byl předložen Dotazník rodičovské vlastní vnímané efektivity v kombinaci s Testem bezpečné vzdálenosti. Tyto dva ověřené dotazníky byly použity z důvodu zajištění validity výsledku při malém počtu zúčastněných respondentů.

Přínosem výzkumů v oblasti vlastní vnímané efektivity, psychické odolnosti a dalších teoretických konceptů příbuzných teorii Self-efficacy je, že prostřednictvím svých výsledků poukazují a dokazují přímou souvislost způsobu vnímání sebe sama na úspěšnost, spokojenost a zdraví člověka. Celková kvalita života jedince v libovolném období jeho života, která se přirozeně promítá v jeho interakcích s ostatními členy společnosti má přímou souvislost s jeho Self-efficacy. Pozitivem a nadějí pro společnost je, že kvalitní Self-efficacy lze v průběhu života podporovat a rozvíjet.

6.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Často slyšíme nářky nad upadajícími morálními hodnotami společnosti. Mluví se např. o vzrůstající agresivitě a stále větším počtu lidí propadajících depresi. Právě tyto dva jmenované faktory jsou typické pro jedince s nízkou vnímanou vlastní efektivitou. Z tohoto důvodu se tato diplomová práce zabývá se myšlenkou působení vlastní efektivity rodičů na děti. Vnímaná vlastní efektivita dětí se utváří již od období před narozením. Podíl na jejím utváření a zvyšování pocitu kompetentnosti má také míra volnosti, jakou rodiče svým dětem poskytují. Zajímalo nás, zda se vlastní vnímaná efektivita rodiče projevuje na míře volnosti tak, že rodič, který se cítí být vysoce efektivní, poskytuje svému dítěti větší míru volnosti při vybraných aktivitách, nebo naopak bude mít tendenci dítě větším způsobem kontrolovat, než rodič, který vnímá svou vlastní efektivitu jako nízkou. Míra volnosti, jakou dítě dostává, u něj ovlivňuje pocit kompetentnosti k činnosti a aktivnímu přístupu k řešení

problémů, tedy pomáhá rozvíjet vlastní vnímanou efektivitu. I v tomto případě však platí požadavek přiměřenosti. Přílišná míra volnosti v kombinaci s nepřiměřeností k věku dítěte, nebo nezájmem, dítě frustruje a vlastní vnímanou efektivitu rozhodně nerozvíjí.

Cílem výzkumu je zjistit, jak souvisí vlastní vnímaná efektivita rodičů s mírou volnosti, jakou dávají svým dětem předškolního věku.

6.2 Design výzkumného šetření

Výzkumná otázka:

Jak se projevuje vlastní vnímaná efektivita rodičů ve výchově dětí předškolního věku?

H: Vyšší vlastní vnímaná efektivita rodičů se projevuje větší mírou volnosti ve výchově dětí předškolního věku.

Dílčí otázky a hypotézy:

Dílčí výzkumné otázky souvisící se zkoumanou problematikou se vztahují jednak k oblasti vlastní vnímané efektivitě rodičů a jednak k míře volnosti, jakou udávají rodiče nebo vychovatelé dětí ve výsledcích Testu bezpečné vzdálenosti. Tyto otázky vznikly kombinováním a hledáním souvislostí mezi vybranými položkami dotazníku. Cílem dílčích otázek je postihnout významnější korelace položek. Relevantní se jeví být např. tyto dílčí otázky:

- **Jak souvisí dosažené vzdělání rodičů s vlastní vnímanou efektivitou rodičů?**
- *H: Vyšší vlastní vnímaná efektivita rodičů se projevuje vyšším dosaženým vzděláním.*
- **Jak souvisí rodičovská zkušenost s vlastní vnímanou efektivitou rodičů?**
- *H: Vyšší vlastní vnímaná efektivita rodičů se projevuje větší rodičovskou zkušeností, vyjádřenou počtem vychovávaných dětí*
- **Jak se projevuje pohlaví vychovatele v míře volnosti, jakou poskytuje dětem předškolního věku?**
- *H: Muži poskytují dětem předškolního věku více volnosti než ženy.*

- **Jak se projevuje věk vychovatele v míře volnosti, jakou poskytuje dětem předškolního věku?**
- *H: Starší vychovatelé poskytují dětem předškolního věku méně volnosti než mladší.*

6.3 Pojetí a techniky výzkumu

V rámci výzkumu byla posuzována závislost dvou proměnných. U hlavní výzkumné otázky se jedná o vlastní vnímanou efektivitu rodičů jako nezávisle proměnnou a to z důvodu, že vlastní vnímaná efektivita je chápána jako poměrně stálý, internalizovaný znak osobnosti. Jako závisle proměnná byla použita míra volnosti, respektive vzdálenost, jakou rodiče považují ve vybraných situacích za bezpečnou. U vedlejších otázek byla zkoumána souvislost mezi vzděláním, rodičovskou zkušeností, pohlavím a věkem respondenta a jeho vlastní vnímanou efektivitou a mírou volnosti, jakou poskytuje dětem ve vybraných situacích.

Ke zjištění míry vlastní vnímané efektivity rodičů byl použit Dotazník obecné vlastní vnímané efektivity (DOVE), autorů Schwarzera a Jerusalema (1999). Ke zjištění míry volnosti ve vybraných situacích byl použit Test bezpečné vzdálenosti, jehož autorkou je S. Hoskovcová (2004).

Dotazník rodičovské vlastní vnímané efektivity (DOVE), viz přílohy, zachycuje odpovědi na čtyřstupňové škále. Od možnosti *to nejsem já*, přes *spíše ne*, *docela ano* po *to jsem já*. (Pro zajímavost: Bandura ve svém Dotazníku rodičovské vlastní vnímané efektivity doporučuje používat desítkovou škálu od bodu nula – to rozhodně nezvládnou, po 100 – to jistě zvládnou. Střední hodnota je u hodnoty 50.) V tomto výzkumu byl použit dotazník DOVE a hodnocení na čtyřstupňové škále z důvodu omezení tendence střední volby.

Situace, které rodiče posuzovali v Testu bezpečné vzdálenosti, viz přílohy, ukazovaly čtyřletého chlapce a dívku při činnostech, které se mohou jevit, jako potencionálně nebezpečné. Míra volnosti, kterou se rodiče rozhodovali poskytnout dětem, se jednotně u všech situací stupňovala od zákazu činnosti, přes volbu držet dítě, být na dohled, být na doslech až po povolení činnosti bez přítomnosti dospělé osoby. Test bezpečné vzdálenosti (Hoskovcová, 2004), využitý také v tomto výzkumu je přístupný pro zájemce na <http://web.ff.cuni.cz/~hosksaff/tbv.php>.

6.4 Výzkumný soubor a metoda sběru dat

Základní výzkumný soubor relevantní pro tento výzkum tvoří rodiče, prarodiče a vychovatelé dětí předškolního věku.

V rámci výzkumu byl uplatněn dostupný výběr respondentů. Byli osloveni rodiče, prarodiče a vychovatelé dětí předškolního věku z blízkého okolí. Celkem bylo zaevidováno 103 správně vyplněných dotazníků. Výzkumný vzorek třiceti respondentů byl dotazován osobně. Zbylí respondenti vybraní technikou sněhové koule odpovídali buď elektronicky (37 respondentů), nebo vyplňovali dotazník samostatně (36 respondentů). Vzhledem k velikosti vzorku respondentů a typu jeho výběru nelze výsledky zobecnit. Výzkumu se zúčastnilo 73 žen a 30 mužů. Nejvíce respondentů je ve věkové kategorii 31 až 40 let (53 respondentů), největší počet respondentů dosáhl vysokoškolského nebo vyššího odborného vzdělání (56 respondentů). Rodičovskou zkušenost respondentů, kterou v tomto případě představuje počet vychovaných dětí, představuje nejčastěji výchova 2 vlastních nebo nevlastních dětí (49 respondentů).

Pomocí dotazníku byla získána nominální a ordinální data. Pro objasnění výzkumného problému relační povahy, byla převedena všechna potřebná data na ordinální. Převod dat proběhl pomocí kategorizace odpovědí přidělením číselných kódů na škále. Pro zjištění, zda zkoumané jevy spolu souvisí a jak těsný je tento vztah, byl použit výpočet Pearsonova koeficientu korelace.

7 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Kapitola vyhodnocení výzkumu sestává z podkapitol věnujících se prezentaci dat a interpretaci výsledků výzkumu. Prezentace demografických dat, údajů o vlastní vnímané efektivitě a údajů vztahujících se k výzkumu míry volnosti zúčastněných respondentů je doplněna o závěr z prezentace dat. Podkapitola výsledky výzkumu předkládá odpovědi na hlavní výzkumnou otázku, vedlejší výzkumné otázky a přináší další výsledky získané v rámci vyhodnocování dat. Tuto kapitolu zakončuje diskuse nad závěry výzkumu.

7.1 Způsob zpracování dat

Dotazník vlastní vnímané efektivitě a bezpečné vzdálenosti obsahuje celkem 29 položek. Úvodních šest položek se týká základních demografických údajů, následuje pasáž vlastní vnímané efektivitě postihující názor respondenta na vlastní působení v uvedené situaci o deseti položkách a závěr dotazníku tvoří 13 fotografií čtyřletých dětí vykonávajících samostatně různé potencionálně nebezpečné činnosti.

Úvodní demografické údaje zaznamenávají nominální a ordinální data. Pohlaví respondenta je kódováno 1 – muž, 2 – žena. Rodičovská zkušenost, vyjádřená počtem vlastních nebo nevlastních dětí, je pomocí kategorizace odpovědí převedena na ordinální data. Kód 1 – ne, 2 – ano jedno, 3 – ano dvě, 4 – ano tři a více. Vzdělání respondenta je kategorizováno na 1 – základní, 2 – střední odborné, 3 – střední s maturitou, 4 – vyšší odborné nebo vysokoškolské. Věk respondenta je kategorizován na 1 – do třiceti let, 2 – 31 až 40 let, 3 – 41 až 50 let, 4 – nad 51 let. U zúčastněného vzorku respondentů byly zachyceny odpovědi postihující všechny typy kategorií.

Oblast vlastní vnímané efektivitě obsahuje deset otázek. Na každou z nich je možno odpovědět na čtyřstupňové škále. Odpověď na škále je označena kódem 1 – to nejsem já, 2 – spíše ne, 3 – docela ano, 4 – to jsem já. U zúčastněného vzorku respondentů byly zachyceny odpovědi postihující všechny kategorie. K výpočtu vlastní vnímané efektivitě jednotlivého respondenta je použito výpočtu aritmetického průměru. Pro zobrazení úrovně vlastní vnímané efektivitě (VVE) slouží čtyřstupňová škála, na které se projeví průměrná vlastní vnímaná efektivita respondenta tímto způsobem:

Tab. 13 Rozdělení VVE na škále podle průměru

Kód 1	Kód 2	Kód 3	Kód 4
Průměr VVE 1 – 1,8	Průměr VVE 1,9 – 2,6	Průměr VVE 2,7 – 3,2	Průměr VVE 3,3 – 4
Velmi nízká VVE	Nízká VVE	Vyšší VVE	Vysoká VVE

Závěrečná část dotazníku mapuje odpovědi na otázku: *Může vaše čtyřleté dítě takovouto činnost vykonávat; a pokud ano, v jaké vzdálenosti od dítěte byste se nacházeli?* Následuje třináct fotografií chlapce a dívky vykonávajících samostatně tyto činnosti: chlapec leze na žebřiny, chlapec velkou lopatou pomáhá na zahradě, chlapec kladivem zatlučká hřebík, chlapec ostrým nožem krájí jablko, chlapec míchá horký puding, chlapec chová kojenice, chlapec a dívka si hrají na rytíře (ohání se s klacky), dívka leze na žebřiny, dívka velkou lopatou pomáhá na zahradě, dívka kladivem zatlučká hřebík, dívka ostrým nožem krájí jablko, dívka míchá horký puding, dívka chová kojenice. Přístup vychovatele k činnosti dítěte při jednotlivých činnostech je kategorizován a kódován od 1 do 7 takto: 1 – nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat, 2 – vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a, 3 – dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit, 4 – byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 metru), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout, 5 – byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout, 6 – byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo, 7 – dítě může činnost dělat bez dozoru, má přítomnost není nutná. U zúčastněného vzorku respondentů byly zachyceny odpovědi postihující všechny kategorie.

Pro výpočet míry volnosti, jakou jednotlivý respondent dítěti poskytuje, je užito výpočtu aritmetického průměru. K zobrazení průměrné míry volnosti (MV) respondenta slouží tato čtyřstupňová škála:

Tab. 14 Rozložení MV na škále podle průměru

Kód 1	Kód 2	Kód 3	Kód 4
Průměr MV 1 – 2,5	Průměr MV 2,6 – 4,0	Průměr MV 4,1 – 5,5	Průměr MV 5,6 – 7
Velmi malá MV	Malá MV	Větší MV	Velká MV

7.2 Prezentace dat

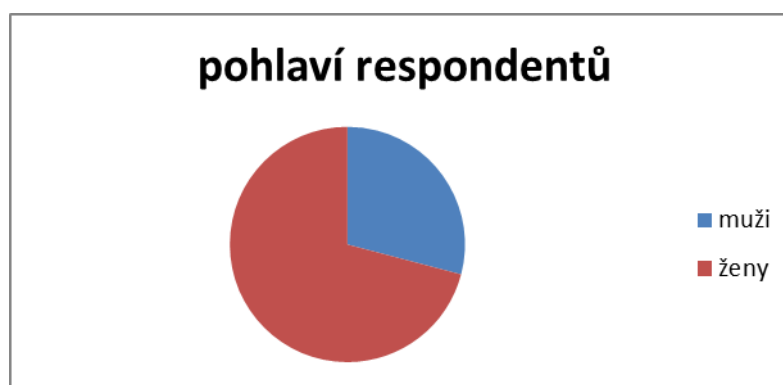
V této kapitole bude uvedena interpretace výsledků třídění prvního stupně formou **prezentace** demografických dat vzorku respondentů, prezentace údajů o vlastní vnímané efektivitě respondentů a prezentace údajů vztahujících se k míře volnosti poskytované respondenty dětem předškolního věku.

7.2.1 Prezentace demografických dat

Výzkumu se zúčastnilo 103 respondentů. Tři dotazníky byly vyřazeny z důvodu neúplnosti dat. Ochotněji se do výzkumu zapojovaly ženy. Respondenti z řad mužů projevovali častěji zájem o zaslání výsledků výzkumu.

Tab. 15 Pohlaví respondentů

Kód/ Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1/ muž	30	29,1
2/ žena	73	70,9
	Σ 103	Σ 100,0



Obr. 5 Zobrazení zastoupení pohlaví respondentů

Respondenti, kteří uvedli, že nevychovávali žádné vlastní nebo nevlastní dítě, hodnotili situace na fotografiích jako *někdo jiný* – teta, strýc (9 respondentů), nebo z pozice *pedagogických pracovníků* (4 respondenti). Jedno dítě vychovává 16 respondentů, tři a více 25 respondentů. Nejvíce, 49 respondentů uvedlo, že má přímou zkušenost s výchovou dvou dětí.

Tab. 16 Rodičovská zkušenost

Kód/ Počet dětí	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1/ ne	13	12,6
2/ ano jedno	16	15,5
3/ ano dvě	49	47,6
4/ ano tři a více	25	24,3
	Σ 103	Σ 100,0

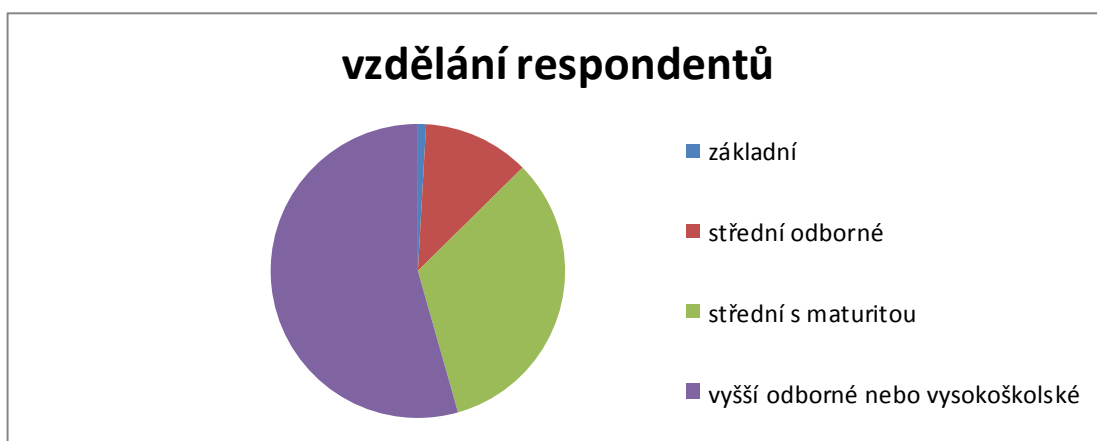


Obr. 6 Zobrazení rozložení rodičovské zkušenosti respondentů

Více než polovina respondentů zúčastněných na tomto výzkumu má vyšší odborné nebo vysokoškolské vzdělání. Takto vysoké procento je dáno způsobem výběru respondentů. Z 56 respondentů s vysokoškolským vzděláním je 33 ve věkové kategorii 31 až 40 let. Následují respondenti, kteří mají vzdělání střední s maturitou (34 respondentů) a 12 se středním odborným vzděláním. 1 respondent má vzdělání základní.

Tab. 17 Dosažené vzdělání

Kód/ Stupeň vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1/ základní	1	0,9
2/ střední odborné	12	11,7
3/ střední s maturitou	34	33,0
4/ vysokoškolské, vyšší odborné	56	54,4
	Σ 103	Σ 100,0



Obr. 7 Zobrazení dosaženého stupně vzdělání respondentů

V nejméně zastoupené kategorii, 7 respondentů do třiceti let, jsou 1 otec a 1 matka, pedagogičtí pracovníci (2 respondenti) a někdo jiný (3 respondenti – teta). Dále, vzestupně dle počtu zapojených respondentů, následuje 21 ve věkové kategorii 41 až 50 let. V kategorii nad 51 let odpovídalo 22 respondentů; z toho jako rodič 11 respondentů, jako prarodič 7 respondentů, 3 respondenti jako pedagogický pracovník a 1 jako strýc. Nejvíce respondentů je ve věku 31 až 40 let (53 respondentů).

Tab. 18 Věk respondentů

Kód/ Věk respondenta	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1/ do 30	7	6,8
2/ 31 až 40	53	51,5
3/ 41 až 50	21	20,4
4/ nad 51 let	22	21,3
	Σ 103	Σ 100,0



Obr. 8 Zobrazení věkového rozložení respondentů

7.2.2 Prezentace údajů o vlastní vnímané efektivitě respondentů

Ke zjištění úrovně vlastní vnímané efektivity respondentů byla sestavena škála, do které byly dosazeny výsledky výpočtu aritmetického průměru odpovědí na deset otázek testu vlastní vnímané efektivity DOVE.

Tab. 19 Vlastní vnímaná efektivita respondentů

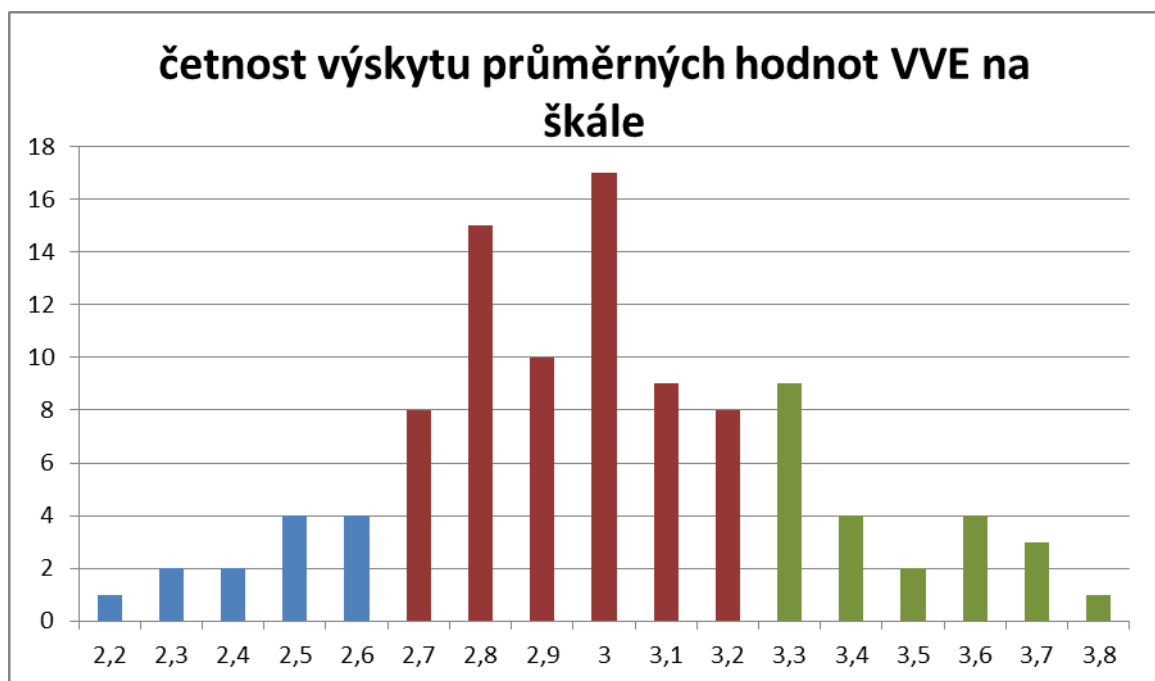
Kód/ úroveň VVE	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1/ Velmi nízká VVE	0	0
2/ Nízká VVE	13	12,6
3/ Vyšší VVE	67	65,1
4/ Vysoká VVE	23	22,3
	Σ 103	Σ 100,0

Nejvíce respondentů dosáhlo průměrně **vyšší VVE**; celkem 67. Do této hodnoty spadají na škále průměry VVE 2,7 až 3,2. Tito respondenti průměrně hodnotí své působení v problémové situaci – *docela ano*. 23 respondentů disponuje průměrně **vysokou VVE**. Jejich průměrné působení dosáhlo hodnot mezi 3,3 a 4,0. Nejčastěji se tedy při zvládnání problémů hodnotí jako *docela ano a to jsem já*. 13 respondentů bylo zařazeno na škále mezi respondenty s **nízkou VVE**. Jejich průměrné působení v uvedených situacích bylo mezi 1,9 a 2,6. Tito respondenti se nejčastěji staví ke svým možnostem působení výrokem *spíš ne*.



Obr. 9 Rozložení VVE ve výzkumném vzorku respondentů

Pro přesnější vyjádření rozložení úrovně vlastní vnímané efektivit u jednotlivých zúčastněných respondentů je uveden graf znázorňující četnost výskytu jejich průměrných hodnot VVE. Nejčastěji se vyskytly průměrné hodnoty VVE 3,0 (17 krát) a 2,8 (15 krát). Tyto hodnoty odpovídají hodnotě vyšší VVE na škále.



Obr. 10 Rozložení četnosti výskytu průměrných hodnot VVE

7.2.3 Prezentace údajů vztahujících se k výzkumu míry volnosti

Samostatná aktivita dětí předškolního věku byla vychovateli hodnocena na škále 1 až 7. Ze 13 hodnot každého respondenta byl vypočítán aritmetický průměr. Dosazením těchto hodnot do škály byly získány údaje:

Tab. 20 Míra volnosti poskytovaná dětem předškolního věku při samostatných činnostech

Kód/ Míra volnosti	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1/ Velmi malá MV	18	17,5
2/ Malá MV	62	60,2
3/ Větší MV	23	22,3
4/ Velká MV	0	0,0
	Σ 103	Σ 100,0

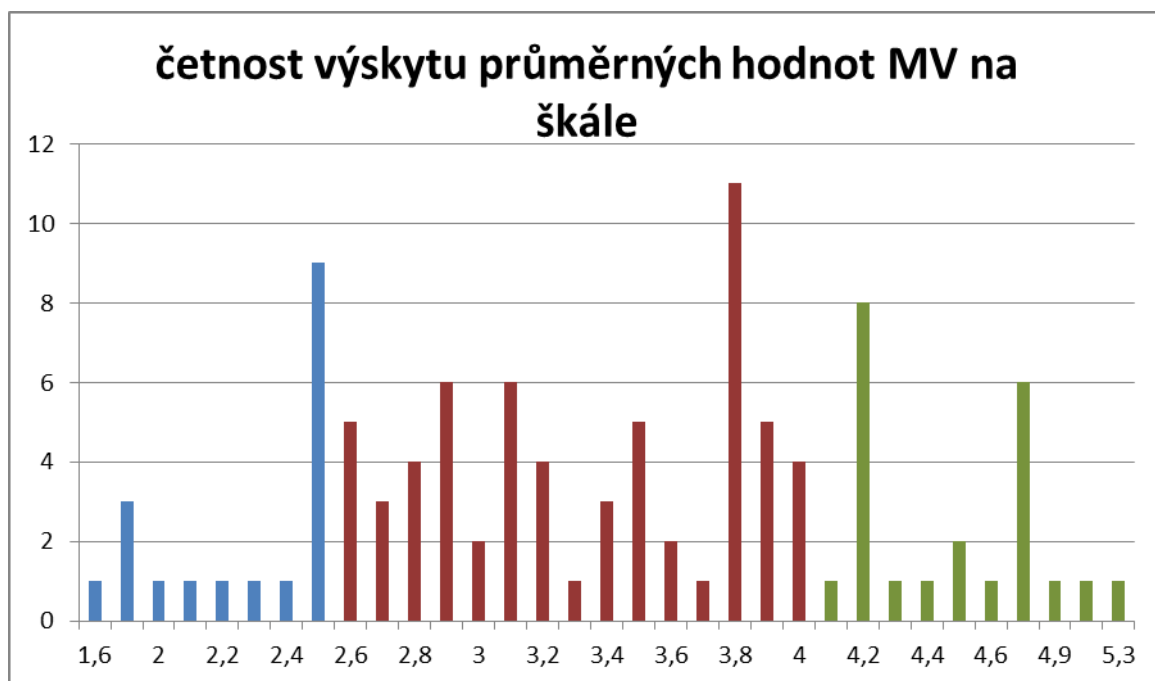
Největší zastoupení mají respondenti, kteří poskytují průměrně **malou míru volnosti** dětem předškolního věku při posuzovaných činnostech; celkem 62. Jejich průměr na škále byl mezi 2,6 až 4,0. Pro představu: při průměru 4,0 a ideálním rozložením všech odpovědí

(vždy stejně), by se tito respondenti nacházeli při všech činnostech *na dosah; do 0,5 metru od dítěte*. Respondenti, kteří udali průměrnou **větší míru volnosti**, se nacházeli na škále průměrů mezi 4,1 až 5,5, tj. při samostatných činnostech dítěte by se průměrně nacházeli *na dohled* od dítěte. Jde o 23 respondentů. Tato míra volnosti se jeví být nejvhodnější při rozvíjení vlastní vnímané efektivity dítěte. Vychovatel dítě neomezuje, ale dohlíží na průběh činnosti a může v případě potřeby zasáhnout nebo dítě usměrnit. Na třetí místo, co do počtu výskytu průměrných hodnot MV, se zařadilo 18 respondentů poskytujících **velmi malou míru volnosti** s průměrnou hodnotou MV mezi 1 až 2,5. Tito respondenti udali, že by se nejčastěji dítěte *dotýkali nebo mu vedli ruku*. Respondenti poskytující průměrně **velkou míru volnosti** dětem předškolního věku zastoupeni nebyli.



Obr. 11 Rozložení MV u výzkumného vzorku

Následující graf ukazuje četnosti výskytu jednotlivých průměrných hodnot míry volnosti, bez zařazení do škály. Nejčastěji se vyskytla průměrná hodnota míry volnosti 3,8; celkem 11 krát. Tato hodnota, spolu s průměry 2,9 a 3,1, které se vyskytly 6 krát, odpovídá malé míře volnosti. Následuje průměr 2,5, který odpovídá velmi malé míře volnosti, vyskytl se 9 krát. Větší míra volnosti je zastoupena osmi výskyty průměru 4,2 a šesti 4,7. Při vyhodnocení průměru jednotlivců se pořadí četnosti výskytu hodnot MV mění. Nejvíce vychovatelů by se při posuzovaných činnostech dítěte dotýkalo tak, aby ho mohlo rychle usměrnit.



Obr. 12 Rozložení průměrných hodnot výskytu MV

7.2.4 Závěr z prezentace dat

Pro potřeby výzkumné části této práce bylo vyhodnoceno 84 dotazníků. Z celkového množství respondentů je 63 žen a 21 mužů. Rodičovskou zkušenost má 74 respondentů. 41 z nich má 2 děti, 20 respondentů má tři a více dětí, 13 respondentů má 1 dítě. Ostatní mají přímou zkušenost s výchovou dětí jako teta, strýc nebo pedagogický pracovník. Vzdělání respondentů je nejčastěji vysokoškolské, ve 45 případech. Následuje střední s maturitou, 26 respondentů, 12 respondentů má střední odborné vzdělání a 1 respondent vzdělání základní. Věkové rozložení respondentů je následující: 46 respondentů je v kategorii 31 až 40 let, 19 respondentů v kategorii 41 až 50 let. 13 respondentů je starších 51 let a 6 mladších 30 let.

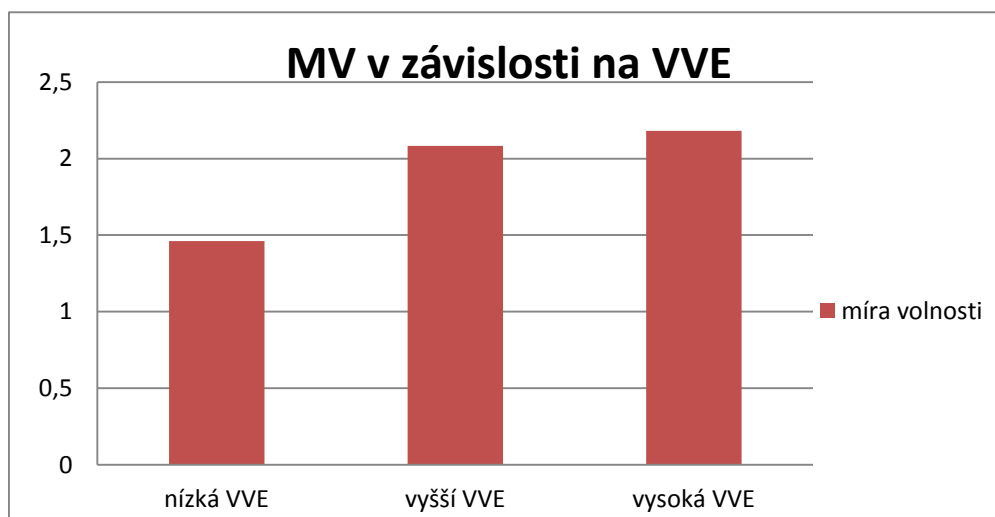
Vlastní vnímaná efektivita respondentů vyjádřená prostřednictvím průměrných hodnot výsledku testu VVE je následující: v oblasti vyšší vnímané efektivity na škále bylo zachyceno 54 respondentů. 17 respondentů důvěřuje svým schopnostem působení v posuzovaných situacích ještě více a zařadilo se do skupiny s vysokou VVE. 13 respondentů svým průměrem hodnot testu spadlo do kategorie nízké VVE. Velmi nízkou průměrnou hodnotu VVE neměl nikdo ze zúčastněných respondentů.

Míra volnosti, kterou respondenti v průměru poskytují dětem v předškolním věku ve vybraných situacích, je nejčastěji hodnocena na škále jako malá míra volnosti, takto bylo zařazeno 48 respondentů. Výhodnou větší míru volnosti poskytuje dětem 21 respondentů. Velmi malou míru volnosti udalo 15 respondentů. Průměrně velkou míru volnosti na škále neposkytuje žádný respondent tohoto výzkumu.

7.3 Výsledky výzkumu

Ve výzkumu vlivu vlastní vnímané efektivity rodičů v souvislosti s výchovou dětí předškolního věku byla ověřována hypotéza:

- **Vyšší vlastní vnímaná efektivita rodičů se projevuje větší mírou volnosti ve výchově dětí předškolního věku.**



Obr. 13 Hodnoty průměrné MV v závislosti na výši VVE na škále

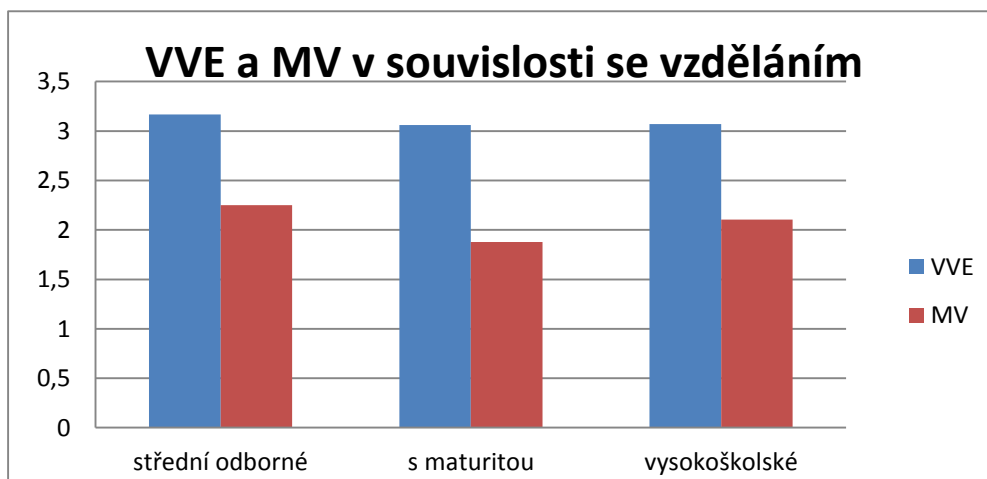
Ze získaných dat byla pomocí programu Microsoft Excel a funkce Pearson vypočítána kladná korelace jevů 0,283. Tato korelace vypovídá o tom, že **mezi vlastní vnímanou efektivitou rodičů a mírou volnosti ve výchově**, reprezentovanou bezpečnou vzdáleností od dítěte, **existuje nízká závislost**.

U respondentů nebyl zaznamenán případ výskytu velmi nízké VVE (průměr do 1,8). Jak je vidět na Obr. 13, respondenti s nízkou VVE skutečně poskytují méně volnosti dětem předškolního věku, v odpovědích na otázky Testu bezpečné vzdálenosti, než respondenti s vyšší VVE. Míra volnosti v jednotlivých sloupcích VVE je vyjádřena průměrnou hodnotou. Nejvolněji nechají své děti řešit potenciálně nebezpečné situace respondenti s vysokou VVE. K podobnému závěru dospěla ve svém výzkumu také S.Hoskovicová (2004), kdy

zkoumala VVE a míru volnosti u dětí a potvrdilo se, že rodiče dětí s vysokými hodnotami VVE a MV měli sami vyšší hodnoty VVE.

Navrhované dílčí otázky obsahovaly tyto hypotézy:

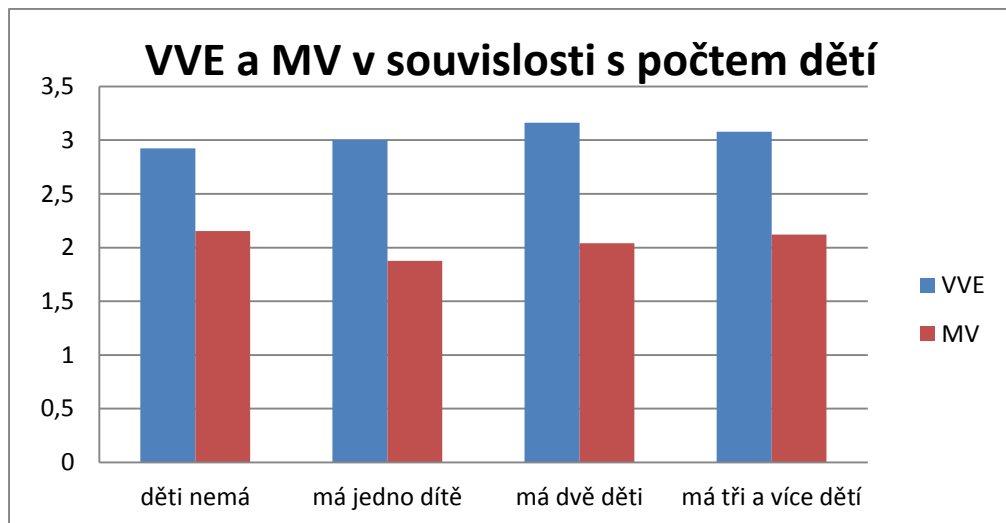
- *Vyšší vlastní vnímaná efektivita rodičů se projevuje vyšším dosaženým vzděláním.*



Obr. 14 VVE a MV v souvislosti se vzděláním

Na Obr. 14 je znázorněna průměrná VVE u respondentů s různým vzděláním. Koeficient korelace je v tomto případě $-0,087$. Mezi VVE a vzděláním respondentů tedy byla zjištěna **velmi slabá závislost**. Záporná hodnota koeficientu korelace je způsobena kódováním. Respondenti se středním odborným vzděláním, kód 2, vykazují průměrně vyšší vnímanou efektivitu. Pro zajímavost byl připojen sloupec, vyjadřující míru volnosti v souvislosti se vzděláním respondentů. **Míra volnosti je opět průměrně nejvyšší u respondentů s nejnižším vzděláním.**

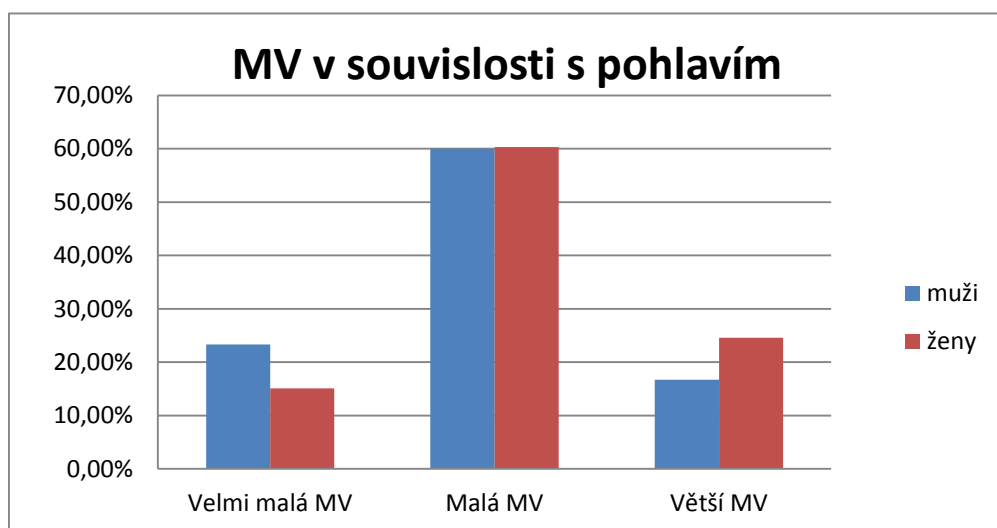
- *Vyšší vlastní vnímaná efektivita rodičů se projevuje větší rodičovskou zkušeností, vyjádřenou počtem vychovávaných dětí.*



Obr. 15 VVE a MV v souvislosti s počtem dětí

Hypotéza, že **rodiče, kteří se vnímají jako více efektivní, budou mít více dětí**, koreluje koeficientem 0,099. Byla tedy zjištěna **velmi slabá závislost**. Pro zajímavost byl připojen i sloupec vyjadřující průměrnou míru volnosti. **Nejmenší míru volnosti** v tomto případě průměrně **dostávají jedináčci**.

- *Muži poskytují dětem předškolního věku více volnosti než ženy.*

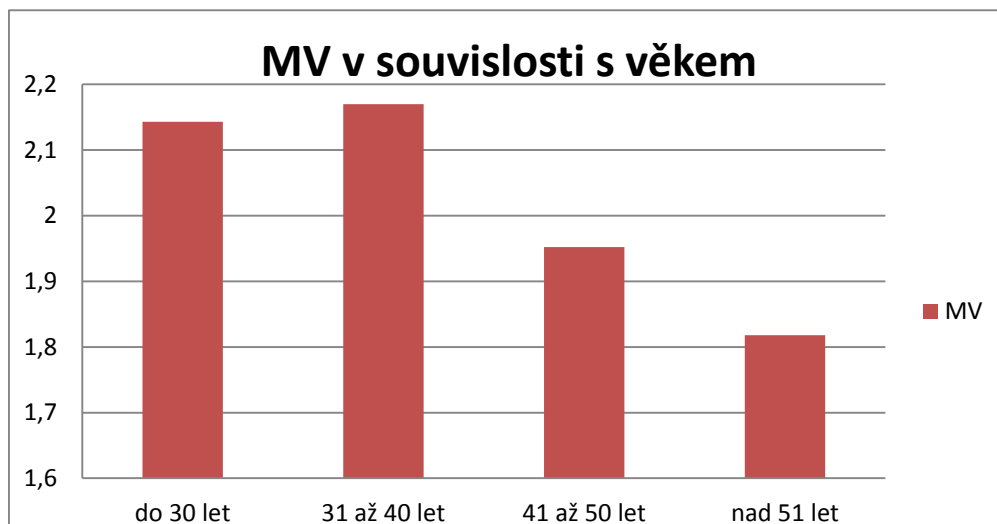


Obr. 16 VVE a MV v souvislosti s pohlavím

Hypotéza, že **muži poskytují dětem více volnosti než ženy**, se nepotvrdila. Naopak **muži poskytují průměrně méně volnosti dětem než ženy**. Vlastní vnímaná efektivita mužů a

žen se v rámci tohoto výzkumu ukázala jako téměř stejná. Tedy průměrně vyšší bez závislosti na pohlaví. Obr. 16 ukazuje kolik procent mužů a žen poskytuje dětem velmi malou, malou a větší míru volnosti.

- *Starší vychovatelé poskytují dětem předškolního věku méně volnosti než mladší.*

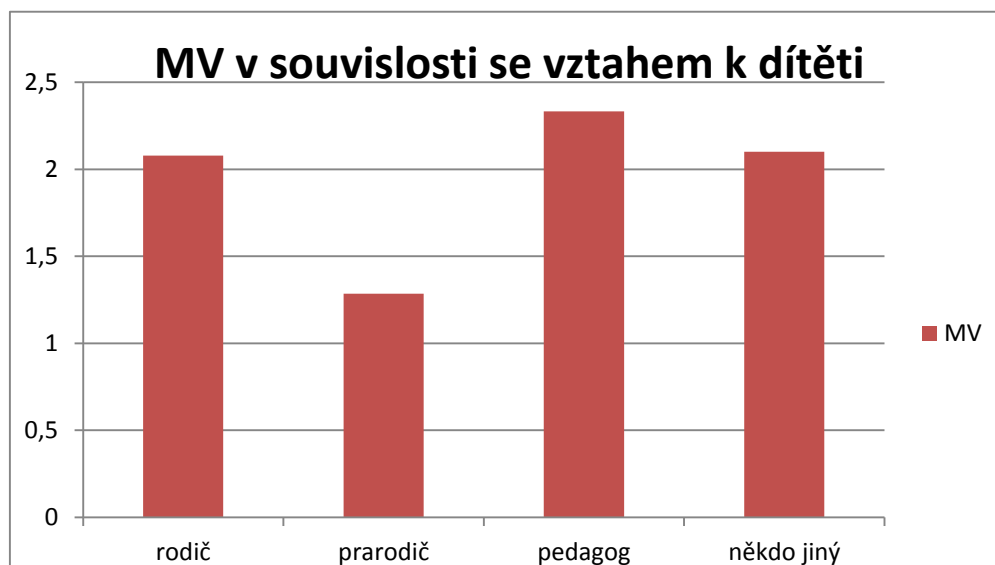


Obr. 17 MV v souvislosti s věkem

Korelace věku a míry volnosti je na úrovni **nízké závislosti** -0,22. Záporná hodnota korelačního koeficientu nasvědčuje tomu, že **větší míra volnosti souvisí s nižším věkem respondentů**. Hypotéza se potvrdila. Vlastní vnímaná efektivita je přitom u nejmladších respondentů nejnižší, do 50 let má vzrůstající tendenci a u starších respondentů mírně klesá.

7.3.1 Vedlejší výsledky výzkumu

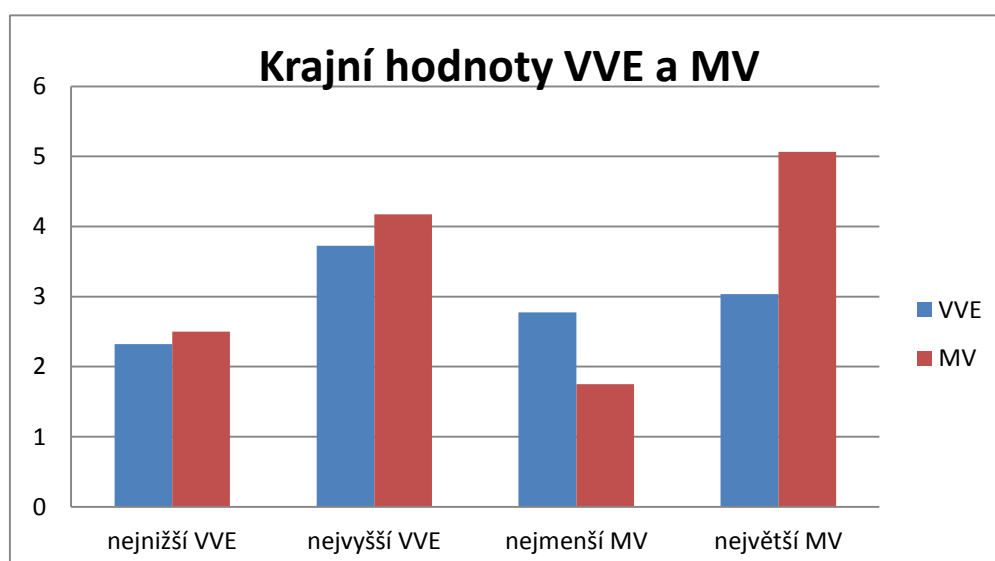
Další výsledky, které vplynuly z porovnávání získaných dat, ukázaly na tyto souvislosti:



Obr. 18 MV v souvislosti se vztahem k dítěti

Nejmenší míru volnosti poskytují dětem prarodiče. Jedná se o průměr 1,286, tedy o velmi malou míru volnosti. Ve srovnání s ostatními **nejvíce volnosti průměrně poskytují pedagogové.** Průměr 2,333 však stále představuje pouze malou míru volnosti. Pro představu prarodiče průměrně činnost dítěti zakáží, nebo jim vedou ruku. Pedagogové, ačkoli dosáhli vyššího průměru, by dítěti nejčastěji vedli ruku, nebo se ho dotýkali.

Při prezentaci dat došlo k zobrazení výskytu krajních hodnot VVE a MV u respondentů. Pro zajímavost uvádíme vybrané extrémní hodnoty nejnižší a nejvyšší vlastní vnímané efektivity a míry volnosti.



Obr. 19 Krajní hodnoty VVE a MV

Nejnižší VVE v tomto výzkumu, tedy průměrně nízkou VVE, vykázalo pět respondentů. U těchto pěti respondentů byl zjištěn tento modus: **osoba s nízkou VVE** je žena, matka, ve věku 31 až 40 let, má dvě děti a vysokoškolské vzdělání a svým dětem v předškolním věku **poskytuje velmi malou míru volnosti**. Tj. činnost zcela zakáže, nebo dítěti vede ruku, či se ho dotýká.

Nejvyšších hodnot VVE dosáhli čtyři respondenti. Podle modu se jedná opět o ženu, matku, ve věku od 31 do 40 let, se třemi a více dětmi a středoškolským vzděláním s maturitou. Tato žena má **vysokou VVE a poskytuje dětem malou míru volnosti**. Tj. dítěte se dotýká, nebo stojí nadosah tak, aby mohla kdykoliv zasáhnout.

Nejnižší hodnoty MV, tj. velmi malá volnost, vykázali čtyři respondenti. Modus respondentů: žena, která nemá děti, ve věku od 51 let se středoškolským vzděláním s maturitou. Její VVE je vyšší a dětem (jako teta nebo je často hlídá) **poskytuje velmi malou míru volnosti**. Tj. činnost zcela zakáže, nebo dítěti vede ruku, či se ho dotýká.

Nejvyšších hodnot MV v tomto výzkumu, tj. větší míry volnosti, dosáhli tři respondenti. Modus určil, že se jedná o muže, otce, ve věku 31-40 let, s třemi a více dětmi. Modus vzdělání nelze určit, byly zastoupeny tři kategorie u třech respondentů. Jeho VVE je vyšší a dětem **poskytuje větší míru volnosti**. Tj. nejčastěji mu stačí mít dítě nadohled. Při činnostech, které považuje za bezpečnější, mu stačí dítě slyšet a při činnostech „nebezpečných“ stojí nadosah.

7.3.2 Hodnocení dat.

Podle výsledků analýzy dat lze formulovat odpovědi na výzkumné otázky:

Výzkumná otázka, hypotéza a odpověď:

Jak se projevuje vlastní vnímaná efektivita rodičů ve výchově dětí předškolního věku?

Vyšší vlastní vnímaná efektivita rodičů se projevuje větší mírou volnosti ve výchově dětí předškolního věku.

Dílčí otázky, hypotézy a odpovědi:

- **Jak souvisí dosažené vzdělání s vlastní vnímanou efektivitou rodičů?**

H: Vyšší vlastní vnímaná efektivita souvisí s vyšším vzděláním vychovatele.

Odpověď: Vyšší vlastní vnímaná efektivita nesouvisí s vyšším vzděláním vychovatele.

- **Jak souvisí rodičovská zkušenost s vlastní vnímanou efektivitou rodičů?**

H: Vyšší vlastní vnímaná efektivita rodičů se projevuje větší rodičovskou zkušeností, vyjádřenou počtem vychovávaných dětí.

Odpověď: Vyšší vlastní vnímaná efektivita rodičů se projevuje větší rodičovskou zkušeností, vyjádřenou počtem vychovávaných dětí.

- **Jak se projevuje pohlaví vychovatele v míře volnosti, jakou poskytuje dětem předškolního věku?**

H: Muži poskytují dětem předškolního věku více volnosti než ženy.

Odpověď: Muži neposkytují dětem předškolního věku více volnosti než ženy.

- **Jak se projevuje věk vychovatele v míře volnosti, jakou poskytuje dětem předškolního věku?**

H: Starší vychovatelé poskytují dětem předškolního věku méně volnosti než mladší.

Odpověď: Starší vychovatelé poskytují dětem předškolního věku méně volnosti než mladší.

7.3.3 Diskuse

Získaná data nominální a ordinální povahy byla převedena na data ordinální se zřetelem na interpretaci takto upravených hodnot. Hlavní výzkumná otázka a její hypotéza se přímo týkaly zaměření této diplomové práce. Cílem dílčích otázek bylo postihnout zjištěné souvislosti a korelace vybraných položek dotazníku.

Teoretický předpoklad, že rodič, který sám má vyšší vlastní vnímanou efektivitu bude působit na dítě tak, že mu poskytne větší míru volnosti, se v našem výzkumu potvrdil. Tento poznatek je ve shodě s výsledky výzkumu S.Hoskovcové (2004). Hoskovcová zjistila, že rodiče, kteří se od dětí drží při posuzovaných činnostech dál, ale jen do té míry, aby zaznamenali, že dítě potřebuje jejich pomoc, jsou méně úzkostní a jejich děti vykazují vyšší vlastní vnímanou efektivitu. Děti s vyšší vlastní vnímanou efektivitou dostávají větší míru volnosti a větší míru volnosti poskytují dětem právě rodiče s vyšší vlastní vnímanou efektivitou.

Předpoklad, že vyšší vnímaná efektivita souvisí s vyšším vzděláním, se nepotvrdil. Domníváme se, že je to z důvodu, že existuje rozdíl mezi rodičovskou a studentskou vlastní vnímanou efektivitou. Jinými slovy to, že je člověk schopen získat vyšší vzdělání, ještě nepodmiňuje jeho sebedůvěru jako rodiče.

Vyšší hodnoty rodičovské vlastní vnímané efektivity se naopak projevily v počtu vychovávaných dětí. Rodiče dvou, tří a více dětí mají vyšší vlastní vnímanou efektivitu, než rodiče jednoho dítěte, nebo respondenti, kteří děti nemají. Domníváme se, že tyto vyšší hodnoty VVE způsobuje právě bohatší rodičovská zkušenost. Ve srovnání míry volnosti s rodičovskou zkušeností se projevilo, že nejméně volnosti dostávají děti – jedináčci od svých rodičů. Faktorem, který může být příčinou takového výsledku, je dle našeho názoru větší úzkostnost ve výchově. Tato naopak není přítomna u vychovatelů, kteří sami děti nemají, i když jejich rodičovská zkušenost je menší. Proto bezdětní vychovatelé vykazují průměrně nejvyšší hodnotu míry volnosti.

Hypotéza, že muži poskytují dětem předškolního věku více volnosti než ženy, se nepotvrdila. Vlastní vnímaná efektivita mužů a žen se přitom téměř shoduje (muži průměr 3,1; ženy 3,082). Nabízí se otázka, proč tedy i míra volnosti není u obou pohlaví stejná. V úvahu připadá několik důvodů. Je možné, že ženy, které obvykle s dětmi tráví více času, je lépe znají a tedy jim i více důvěřují. Další možností je, že ženy jsou trpělivější než muži a lépe chápou význam získávání zkušeností pro dítě. Jinou možností, nebo přesněji postřehem je následující alternativa: Při osobním kontaktu s respondenty – muži byl zaznamenán tento názor. „Ne, že bych mu nevěřil, on je šikovný, ale náhodou se opaří a já to pak budu mít od manželky celý život na stole.“ Z tohoto pohledu, se rodičovská VVE mužů dostává do kolize s jejich partnerskou VVE. Dotyčný muž raději činnost zcela zakáže, než by riskoval potencionální důsledky neúspěchu. Návazně se nabízí výzkum srovnání rodičovské efektivity a míry volnosti u otců a matek vychovávajících děti v manželství a těch, kteří vychovávají děti sami.

Starší vychovatelé poskytují dětem předškolního věku méně volnosti než mladší. Tato hypotéza se potvrdila. Vlastní vnímaná efektivita rodičů do třiceti let je přitom nižší než v kategorii 51 a více. Samotní respondenti se vyjadřovali v tom smyslu, že s věkem přibývá strach o dítě. I když tedy jejich vlastní vnímaná efektivita s vyšším věkem nijak prudce neklesá, jejich zobecněné životní zkušenosti mají vliv na menší míru volnosti, kterou poskytují jako prarodiče dětem předškolního věku. Tento názor je ve shodě s poznatkem

S.Hoskovcové, která došla ke zjištění, že respondenti, kteří činnosti zakázali, často zdůvodňovali své rozhodnutí subjektivními důvody (špatná zkušenost vlastní nebo sdílená), jež s objektivním rizikem neměly mnoho společného.

Pro výzkum souvislosti vlastní vnímané efektivitivy rodičů s výchovou dětí předškolního věku bylo užito dotazníků, jejichž validita a reliabilita byly ověřeny na velkém počtu respondentů. Ti, kteří vyplňovali dotazník osobně, jej považovali za zábavný a někteří litovali, že neobsahuje víc fotografií dalších situací. Tito respondenti také rádi hovořili o konkrétních zkušenostech a zážitcích spojených s uvedenými situacemi. Pokud některou činnost zakazovali, snažili se vysvětlovat, proč se tak rozhodli. V několika případech bylo zřejmé, že se snaží vylepšovat si svůj obraz vychovatele volbou vyšší míry volnosti. Z tohoto důvodu pokládáme za vhodnější individuální vyplňování dotazníku, ať už elektronickou nebo papírovou formou.

Doporučením pro praxi v rodině, škole i při volnočasových aktivitách je, zaměřit se na rozvíjení vlastní vnímané efektivitivy dětí a mládeže. Pro účel posílení vlastní vnímané efektivitivy jsou k dispozici soubory her různých autorů. Některé z nich byly uvedeny v páté kapitole teoretické části této práce.

ZÁVĚR

V diplomové práci nazvané „Vnímaná vlastní efektivita rodičů ve vztahu k výchově dětí předškolního věku“ vystupuje Self-efficacy pod pojmem vlastní vnímaná efektivita. Termín *vlastní vnímaná efektivita* vzešel ze subjektivních reakcí respondentů výzkumu. Respondenti nejnadhěji chápali, že se ve výzkumu jedná o to, „jak oni *vnímají vlastní efektivitu* v roli rodiče předškolních dětí a dále zda to, jak se cítí, nějak ovlivňuje jejich působení na děti a vzdálenost v potencionálně nebezpečných situacích“.

Vlastní vnímaná efektivita prolíná životem každého člověka. Od narození přicházíme do interakcí s ostatními členy společnosti. Každá vývojová fáze má svá specifika a každá zanechává trvalý otisk v osobnosti jedince a to v podobě zkušenosti. Zkušenosti nejen s různými životními situacemi a chováním jiných, ale také zkušenosti s působením vlastním. Tak se přihodí, že se na některé situace těšíme a jiným se zdaleka vyhýbáme. Kdo uspěl jednou, doufá, že příště bude stejně úspěšný. Snad každý z nás si přeje, aby se mu dařilo v oblasti, která ho zajímá a ve které působí lidé, na jejichž názorech mu záleží.

Míra volnosti ve výchově je pouze jednou z komponent výchovného procesu. Jak dokazují výsledky výzkumu, vlastní vnímaná efektivita má vliv na míru volnosti a naopak míra volnosti působí na vlastní vnímanou efektivitu. Pokud bude kdokoli, ať už rodič, prarodič, pedagog nebo sociální pedagog, pracovat s dětmi, je třeba, aby si uvědomil, že volnost ve výchově má svůj smysl. Jestliže dá dětem větší míru volnosti, dokáže se včas zastavit a poskytne jim příležitost vypořádat se s obtížným úkolem, avšak bude nablízku s radou, kterou ale nebude udělovat předčasně, dostane se mu odměny v podobě vyšší vlastní vnímané efektivy dětí.

Výzkum souvislost vlastní vnímané efektivy jedince a míry volnosti ve výchově potvrdil. Dalším zjištěním výzkumu byl poznatek o společném působení jednotlivých oblastí vlastní vnímané efektivy na jedince v okamžiku, kdy volí řešení. V situaci, kdy stál respondent před rozhodnutím, probíhala interakce jeho osobní, partnerské a rodičovské efektivy. Osobní vlastní vnímaná efektivita zahrnuje jeho zkušenost s konkrétní problémovou situací a s jeho úspěšností při řešení problémů obecně. Partnerská vlastní vnímaná efektivita zrcadlí vztahy mezi partnery, vzájemnou závislost, podporu a dominanci. Rodičovská vlastní vnímaná efektivita odráží jak zkušenost s výchovou, tak také vztah ke konkrétnímu dítěti a zkušenost s jeho úspěšností při řešení problémů. Důsledkem této interakce bylo rozhod-

nutí respondenta o míře volnosti, respektive bezpečné vzdálenosti při vybrané problémové situaci. Na výchovu dětí předškolního věku má dle našeho názoru největší vliv kongruence osobní, partnerské a rodičovské efektivity jejich vychovatele.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BANDURA, Albert. 1994. Self-efficacy. In *V.S.Ramachaudran, ed. Encyclopedia of human behavior* [online]. 1998, Vol. 4, pp. 71-81. New York: Academic Press. [cit. 2015-11-12]. Dostupné z: [http://files.self-efficacy.webnode.cz/200000035-ba712bb6af/vnímaná vlastní účinnost - Bandura.pdf](http://files.self-efficacy.webnode.cz/200000035-ba712bb6af/vnímaná_vlastní_účinnost_-_Bandura.pdf).
- [2] BANDURA, Albert, 2006. Guide for constructing self-Efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* [online]. Age Publishing. s. 307-337. [cit. 2015-01-12]. Dostupné z: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>.
- [3] BRICHČÍN, Milan, 1999. *Vůle a sebekontrola. Teorie metody, experimenty*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-753-4.
- [4] HOSKOVCOVÁ, Simona. 2004. Jak se dítě vyrovnává a učí vyrovnávat s životními nároky/Comment l'enfant surmonte et apprend á surmonter les difficultés de la vie. In Šulová, L., Zaouche-Gaudron, Ch., ed. *Předškolní dítě a jeho svět/L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2004.
- [5] HOSKOVCOVÁ, Simona, 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1424-8.
- [6] HOSKOVCOVÁ, Simona, 2009. *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2206-1.
- [7] HOŠEK, Václav, 1997. *Psychologie odolnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-976-4.
- [8] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Zásady kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [9] KASÍKOVÁ, Hana, 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-712-1.
- [10] KOTÁSKOVÁ, Jarmila. Teorie sociálně-kognitivního vývoje a metoda morálního usuzování v problematice osobnosti. *Československá psychologie*, 1982, 26/4-5, s. 374-379.
- [11] KOTÁSKOVÁ, Jarmila, 1987. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: Academia. KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2001. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-551-2.

- [12] LANGMEIER, Josef, Zdeněk MATĚJČEK, 2001. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1983-5.
- [13] LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- [14] MATĚJČEK, Zdeněk, 1986. *Rodiče a děti*. Praha: AVICENUM.
- [15] MATĚJČEK, Zdeněk, 1996. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-085-5.
- [16] MATĚJČEK, Zdeněk, 1994. *Po dobrém, nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-00-3.
- [17] NEUMAN, Jan, Soňa HERMOCHOVÁ, 2003. *Hry do kapsy I*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-672-1.
- [18] PAJARES, Frank, 2006. Adolescence and Education. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* [online]. [cit. 2015-10-20]. Dostupné z: http://files.self-efficacy.webnode.cz/200000026-c2a55c39da/Pajares_preklad1.pdf.
- [19] PORTMANNOVÁ, Rosemarie, 1999. *Hry pro posílení psychické odolnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-331-5.
- [20] SUCHÁNKOVÁ, Eliška, 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.
- [21] VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK, 2001. *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0042-5.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADHD Attention deficit hyperaktivity disorder

Aj. A jiný

Apod. A podobně

Atd. A tak dále

Atp. A tak podobně

Cit. Citace

DOVE Dotazník obecné vlastní vnímané efektivity

H Hypotéza

Kat. Kategorie

LOC Locus of control

LOT Life orientation test

MV Míra volnosti

Např. Na příklad

Obr. Obrázek

Ph.D. Philosophiæ doctor

PhDr. Philosophiæ doctor

r. Rok

SOC Sense of coherence

Tab. Tabulka

Tj. To je

VVE Vlastní vnímaná efektivita

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Bandurův model recipročního determinismu (podle Výrost, Slaměník, 2001, s. 231)	13
Obr. 2 Přístupy k životním obtížím (podle Rotter, 1966 in Křivohlavý, 2001, s. 70)	18
Obr. 3 Míra sebehodnocení a její vliv na osobnostní charakteristiky jedince (podle Křivohlavý, 2001, s. 78)	21
Obr. 4 Negativní působení některých výukových postupů na rozvoj vlastní vnímané efektivity (Bandura, 1994).....	37
Obr. 5 Zobrazení zastoupení pohlaví respondentů	58
Obr. 6 Zobrazení rozložení rodičovské zkušenosti respondentů	59
Obr. 7 Zobrazení dosaženého stupně vzdělání respondentů	60
Obr. 8 Zobrazení věkového rozložení respondentů	61
Obr. 9 Rozložení VVE ve výzkumném vzorku respondentů.....	62
Obr. 10 Rozložení četnosti výskytu průměrných hodnot VVE.....	63
Obr. 11 Rozložení MV u výzkumného vzorku.....	64
Obr. 12 Rozložení průměrných hodnot výskytu MV	65
Obr. 13 Hodnoty průměrné MV v závislosti na výši VVE na škále	66
Obr. 14 VVE a MV v souvislosti se vzděláním.....	67
Obr. 15 VVE a MV v souvislosti s počtem dětí	68
Obr. 16 VVE a MV v souvislosti s pohlavím	68
Obr. 17 MV v souvislosti s věkem	69
Obr. 18 MV v souvislosti se vztahem k dítěti.....	70
Obr. 19 Krajní hodnoty VVE a MV	70

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Přehled kognitivních motivátorů (Bandura, 1994)	15
Tab. 2 Charakteristiky nezdolnosti v pojetí koherence (podle Antonovsky, 1993 in Křivohlavý, 2001, s. 73, 74)	19
Tab. 3 Hlavní temperamentové typy dítěte (podle Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 247,248).....	27
Tab. 4 Faktory působení na vlastní vnímanou efektivitu (podle Hoskovcové, 2009, s.18-21).....	28
Tab. 5 Základní psychické potřeby (podle Langmeier, Matějček, 2001, s. 277-284).....	38
Tab. 6 Pozitivní funkce trestů (podle Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 265).....	42
Tab. 7 Negativní následky trestů (podle Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 265, 266)	42
Tab. 8 Vývoj morálního postoje dítěte k odměnám a trestům (podle J.Aronfeld, in Kotásková, 1982, s. 376)	43
Tab. 9 Příklady kooperativních her pro posílení vlastní vnímané efektivity:	46
Tab. 10 Příklady komunikativních her pro posílení vlastní vnímané efektivity:	47
Tab. 11 Příklady her zbavujících napětí a posilujících pozitivní myšlení:	48
Tab. 12 Příklady her pro posílení představitosti a vlastní vnímané efektivity:	50
Tab. 13 Rozdělení VVE na škále podle průměru	57
Tab. 14 Rozložení MV na škále podle průměru	57
Tab. 15 Pohlaví respondentů	58
Tab. 16 Rodičovská zkušenost.....	59
Tab. 17 Dosažené vzdělání	60
Tab. 18 Věk respondentů	61
Tab. 19 Vlastní vnímaná efektivita respondentů	62
Tab. 20 Míra volnosti poskytovaná dětem předškolního věku při samostatných činnostech.....	63

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: SROVNÁNÍ OBSAHU DOTAZNÍKU DOVE A DOTAZNÍKU
RODIČOVSKÉ VLASTNÍ VNÍMANÉ EFEKTIVITY


PŘÍLOHA P II: TEST BEZPEČNÉ VZDÁLENOSTI


PŘÍLOHA P I: SROVNÁNÍ OBSAHU DOTAZNÍKU DOVE A DOTAZNÍKU RODIČOVSKÉ VLASTNÍ VNÍMANÉ EFEKTIVITY


DOVE	Dotazník rodičovské vlastní vnímané efektivity
<p><i>Autoři Jerusalem a Schwarzer, překlad J.Křivohlavý</i></p>	<p><i>Autor A.Bandura</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Když se o to opravdu usilovně snažím, pak mohu vždy zvládat nesnadné problémy. • Když se někdo postaví proti mně, mohu nalézt způsob, jak dosáhnout toho, čeho dosáhnout chci. • Pro mne je poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si postavím. • Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak zvládat neočekávané situace. • Důvěřuji si plně, že mohu efektivně zvládat neočekávané situace. • Vynaložím-li na to potřebné úsilí, pak mohu nalézt řešení pro téměř každý problém. • Když se dostanu do obtíží, pak umím zůstat klidný, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládat těžkosti. • Když stojím před určitým problémem, pak mne napadá hned několik způsobů, jak se s ním vypořádat. • Když se dostanu do tísnivé situace, podaří se mi obvykle vymyslet něco, co by se dalo dělat. • Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopen vypořádat se s tím. 	<ul style="list-style-type: none"> • Udržím si od náročných problémů odstup a nenechám se jimi ubíjet. • Nevzdávám se, i když jsem neuspěl, ačkoli jsem učinil maximum. • Přiměřu se k tomu, abych zkusil hledat řešení znova a znova, i když se věci vyvíjí špatně. • Udržuji si kuráž a naději, i když trpím. • Nepochybují o sobě, po tom co jsem překonal náročné překážky. • Nenechám se jednoduše odbýt. • Překonám sklíčenost, i když to vypadá, že nic z toho co zkusím, nefunguje.


PŘÍLOHA P II: TEST BEZPEČNÉ VZDÁLENOSTI


Na fotografii vidíte čtyřleté dítě v určité situaci. Může čtyřleté dítě takovou činnost vykonávat, a pokud ano, v jaké vzdálenosti byste od dítěte byli?

Leze na žebřiny	
	nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
	vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
	dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
	byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
	byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
	byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
	dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná

Velkou lopatou (uhelkou) pomáhá na zahradě	
	nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
	vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
	dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
	byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
	byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
	byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
	dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná

Kladivem zatlouká hřebík do špalku	
	nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
	vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
	dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
	byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
	byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
	byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
	dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná

Malým, ostrým nožem krájí jablko	
	nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
	vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
	dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
	byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
	byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
	byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
	dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná

Míchá horký pudink	
	nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
	vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
	dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
	byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
	byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
	byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
	dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná

Chová kojence



- nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
- vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
- dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
- byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
- byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
- byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
- dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná

Hrají si na rytíře





- nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
- vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
- dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
- byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
- byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
- byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
- dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná


Leze na žebřiny





- nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
- vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
- dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
- byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
- byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
- byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
- dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná

Velkou lopatou (uhelkou) pomáhá na zahradě	
	nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
	vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
	dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
	byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
	byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
	byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
	dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná

Kladivem zatluoká hřebík do špalku	
	nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
	vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
	dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
	byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
	byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
	byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
	dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná

Malým, ostrým nožem krájí jablko	
	nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
	vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
	dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
	byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
	byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
	byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
	dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná

Míchá horký puding	
	nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
	vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
	dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
	byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
	byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
	byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
	dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná

Chová kojence	
	nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat
	vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a
	dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit
	byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout
	byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout
	byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo nebo se něco dělo
	dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná