

# Self-efficacy u dětí v domácím vzdělávání

Bc. Agnesa Vranová

---

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. Agnesa Vranová**

**Osobní číslo: H13937**

**Studijní program: N7501 Pedagogika**

**Studijní obor: Sociální pedagogika**

**Forma studia: prezenční**

**Téma práce: Self-efficacy u dětí v domácím vzdělávání**

**Zásady pro vypracování:**

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k oblasti vnímání vlastní účinnosti, psychické odolnosti dětí a individuálního vzdělávání.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace smíšeného výzkumu formou rozhovoru a 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:

**BANDURA, Albert. Self-efficacy: the exercise of control. New York: W. H. Freeman, 1997. ISBN 0-7167-2626-2.**

**BERLATSKY, Noah. Homeschooling. Greenhaven Press, 2010. ISBN 0737749687.**

**FILOVÁ, Hana a Jarmila SVOBODOVÁ. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-93-0.**

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

**WIEGEROVÁ, Adriana. Self efficacy v edukačných súvislostiach. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2012. ISBN 978-80-10-02355-4.**

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **20. listopadu 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 20. listopadu 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 ..... 12.6.2016

..... *M. ...*

<sup>1)</sup> 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 nevydělečně 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). Odpirá-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 užit 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 jim 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 okolnosti až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá Self-efficacy neboli vnímanou osobní účinností u dětí v domácím vzdělávání. Teoretická část vymezuje tento pojem a zabývá se jeho zákonitostmi. Pojednává o vnímané osobní účinnosti jako součásti sociálně-kognitivní teorie Alberta Bandury, který ji vymezuje jako úsudek člověka o svých schopnostech iniciovat činnost, vykonávat ji a jejím prostřednictvím dosahovat vymezený cíl. Dále pojednává o druhém tématu diplomové práce, jímž je domácí vzdělávání, jako jedna z forem plnění povinné školní docházky. Zabývá se jak historií vzniku, tak současnou podobou této formy vzdělávání. Empirická část je již zaměřena na samotný výzkum, jehož hlavním cílem je zjistit míru vnímané osobní účinnosti u dětí v domácím vzdělávání za pomoci dílčích cílů.

**Klíčová slova:** self-efficacy, vnímaná osobní účinnost, míra vnímané osobní účinnosti, sociálně-kognitivní teorie, povinná školní docházka, vzdělávání, domácí vzdělávání.

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the children's self-efficacy in the domestic education. The theoretical part delimits the concept and deals with all the rules. It describes the self-efficacy as a part of the Albert Bandura's social-cognitive theory, who define it as a belief in person's capability to initiate and execute the courses of actions required to reach the specified target. The second part of the dissertation is focused on the domestic education as a part of the compulsory schooling. It deals with the history but also with the current form of this type of education. Empirical part is mainly focused on the research, where the main point is to find out the extent of the children's self-efficacy in the domestic education with the help of part targets.

**Keywords:** Self-efficacy, extent of the children's self-efficacy, social cognitive theory, compulsory schooling, education, domestic education

Tímto bych chtěla poděkovat především Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za její odborný přístup a cenné rady při zpracování a vedení této diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala všem rodinám, které se účastnily mého výzkumu a přispěly tak k jeho zdárnému dokončení. V neposlední řadě děkuji všem, kteří při mně stáli a podporovali mě.

*Úspěch životní závisí od množství nejrůznějších vědomostí a zkušeností v mnohém oboru. Znátí jednu věc dokonale ze všech stran, oblíbiti si jenom ji, věřit v ni a věnovat se jí mozkiem a srdcem vytrvale bez výhrad, s myšlenkou jenom na ni uléhat, s myšlenkou na ni vstávat, poznat vše, co ji podryvá půdu, co ji škodí, krátce soustřediti se - to jest cesta k úspěchu.*

*Tomáš Baťa*

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 SOCIÁLNĚ- KOGNITIVNÍ TEORIE ALBERTA BANDURY</b> .....	<b>12</b>
1.1 ODLIŠENÍ SELF-EFFICACY OD PŘÍBUZNÝCH POJMŮ .....	13
1.2 SELF-EFFICACY .....	16
1.3 VÝVOJ VNÍMANÉ OSOBNÍ ÚČINNOSTI.....	18
1.4 MÍRA VNÍMANÉ OSOBNÍ ÚČINNOSTI.....	21
1.5 ZDROJE VNÍMANÉ OSOBNÍ ÚČINNOSTI .....	23
1.6 ZVYŠOVÁNÍ OSOBNÍ VNÍMANÉ ÚČINNOSTI DĚTÍ.....	23
<b>2 DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>26</b>
2.1 VZNIK A VÝVOJ DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE.....	26
2.2 UKOTVENÍ DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ZÁKONU .....	27
2.3 ŠKOLA A JEJÍ ÚLOHA V DOMÁCÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	28
2.4 MOTIVY RODIČŮ K DOMÁCÍMU VZDĚLÁVÁNÍ .....	28
2.5 ARGUMENTY PRO A PROTI DOMÁCÍMU VZDĚLÁVÁNÍ .....	29
2.6 POROVNÁNÍ DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A ŠKOLNÍ VÝUKY .....	31
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>33</b>
<b>3 REALIZACE VÝZKUMU</b> .....	<b>34</b>
3.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	36
3.2 VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY .....	37
3.3 POJETÍ VÝZKUMU .....	37
3.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	38
3.5 VÝZKUMNÁ TECHNIKA .....	40
3.6 SBĚR DAT .....	42
3.7 PROMĚNNÉ .....	44
3.8 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	45
<b>4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>46</b>
4.1 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	63
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>67</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>70</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>73</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>74</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>75</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>76</b>



## ÚVOD

Diplomová práce se zabývá vnímanou osobní účinností (z angl. překladu Self-efficacy). Jedná se o pojem, jehož autorem je Albert Bandura. Koncept vnímané osobní účinnosti je založen na přesvědčení, že každý člověk je schopen řídit svou činnost, tak aby dosáhl svých cílů. Kvalita života každého z nás je založena na mnoha aspektech. To, jestli budeme v něčem úspěšní, závisí na našem odhodlání, na naší víře a přesvědčení, že něco zvládneme, či překonáme. Je to jeden z nejdůležitějších aspektů, pro to abychom něčeho dosáhli a mohli vést kvalitní život. To znamená, věřit ve své schopnosti a sám v sebe. Každý z nás jistě zná takové to zamyšlení nad tím, co by si přál, ale většinou to u přání zůstane. Raději se smíříme s tím, že se nikdy nevyplní, místo toho abychom pro jejich dosažení něco udělali. Může to být právě způsobeno tím, že nevěříme ve své schopnosti. Myslíme si, že cesta k cíli je natolik těžká, že ji nikdy nedokážeme zdolat. Naše vnímaná osobní účinnost je nízká, je to právě o tom, že to tak vidíme, ale skutečnost může být jiná. Jsou totiž lidé, kteří si věří až moc, ale jejich kvalita jejich schopnosti o tom nevyovídá.

To jak si věříme či nevěříme, závisí na našich zkušenostech a na hodnocení ostatními lidmi. Míra osobní účinnosti tedy závisí na dobrých a špatných zkušenostech. Pak už záleží na každém, zda se jimi nechá ovlivnit nebo nehledě na to si jde za svým. Naše osobní účinnost se vytváří již od narození, od té doby kdy dítě začne vnímat svět kolem sebe a všimnout si určitých zákonitostí. Už malé dítě velice brzo zjistí, že když zapláče, vzbudí tak pozornost a někdo k němu přiskočí. Následně pokaždé když něco vyžaduje, projevuje se právě tak. V tomto období je to samozřejmě na neuvědomované úrovni, ale už ví, že pokud něco udělá, tak něčeho „dosáhne“. Toto si osvojil právě na základě pozitivní zkušenosti a opakováním si tuto zkušenost posiluje.

Tato práce pojednává právě o vnímané osobní účinnosti, konkrétně u dětí v domácím vzdělávání. Domácí vzdělávání je jedna z forem plnění povinné školní docházky, bez žákovy povinné účasti na výuce. Děti jsou vzdělávány v domácím prostředí převážně svými rodiči. Jedná se tedy o specifickou skupinu žáků, jejichž výchova a vzdělávání probíhá jinak, než u žáků navštěvující běžné základní školy. V tomto smyslu jsme zaměřili svou pozornost právě na ně.

Domácí vzdělávání je v České republice zatím povoleno pouze na prvním stupni základní školy. V rámci zjišťování bezproblémového plnění povinné školní docházky v domácím vzdělávání na druhém stupni, probíhá již několik let pokusné ověřování. Počet škol, kde

probíhá, se pro velký zájem neustále zvyšuje, ale stále to není pro stát důvod pro jeho uzákonění i na druhém stupni. Je to způsobeno tím, že tato forma vzdělávání, neustálé vzbuzuje pochybnosti ze strany odborníků na výchovu a vzdělávání. Z tohoto důvodu nás zajímá, jaký má domácí výuka vliv na obecnou vnímanou osobní účinnost dětí. Jak vnímají své schopnosti a jak je umí využívat proto, aby dosáhli svých cílů.

Empirická část je tedy zaměřena na zjištění míry obecné vnímané osobní účinnosti u dětí v domácím vzdělávání. Kromě toho se zabýváme dalšími aspekty s vnímanou osobní účinností spojené. Jedná se o souvislost mezi mírou osobní účinností rodičů a dětí, souvislost mezi mírou vnímané osobní účinnosti dětí a zvolenou vzdělávací metodou. Rozdíly v míře osobní účinnosti v závislosti na pohlaví, prostředí a věku dětí. A v neposlední řadě se zabýváme vlivem jednotlivých faktorů na chování dětí ve smyslu dosahování cílů. Zabýváme se tedy tím, do jaké míry podle dětí mají vliv na jejich chování jejich rodiče, sourozenci, kamarádi, učitelé z mimoškolních aktivit, média a sociální sítě.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 SOCIÁLNĚ- KOGNITIVNÍ TEORIE ALBERTA BANDURY

Dříve než se dostaneme k jádru této práce, jímž je téma self-efficacy, je zapotřebí uvést sociálně kognitivní teorii Alberta Bandury, která se self-efficacy úzce souvisí a prakticky z ní vychází. Dříve než se tato teorie ukotvila, byla také nazývána teorií sociálního učení. Tato teorie vysvětluje lidské chování a jeho vývoj založený na mnoha aspektech. Vyvinula se s potřebou poznání a výkladu duševního života člověka, tzv. jáských procesů. (Hoskovcová, 2006, s. 56-57). Charakterizuje chování člověka v triadickém modelu, jehož prvky jsou chování člověka, osobnostní vlastnosti člověka a také prostředí. Tyto prvky dává Bandura do vzájemného vztahu, který nazývá reciproční determinismus. Znamená to, že tyto tři prvky se vzájemně ovlivňují a výsledným efektem je pak součin těchto společných vlivů.

Bandura nevidí člověka pouze jako pasivní bytost, ale vidí ji jako bytost, která je schopna řídit a ovlivňovat svou činnost, která působí na okolí a naopak okolí působí na člověka a ovlivňuje jeho osobnostní vlastnosti. (Wiegerová, 2012, s. 10) Teorie také počítá s tím, že v konkrétních situacích či v různých časových momentech může jeden prvek z modelu vystupovat do popředí výrazněji než ostatní. Jedná se např. o momenty, kdy si jedinec volí dle svého osobního zájmu, zde je dominantnější osobní faktor. Jindy se naopak jedinec podvolí nátlaku svého okolí a volí dle přání ostatních, zde zase dominuje vliv prostředí apod. Sociálně-kognitivní teorie bere člověka jako celek a zahrnuje tedy i jeho životní cestu, životní etapy a životní prostředí, které člověka obklopuje a které si dle svých preferencí vybírá, ale také vytváří. Během těchto životních etap prostřednictvím interakce výše zmíněných osobních, behaviorálních a environmentálních faktorů dochází k narušování životního běhu, který člověk více či méně očekává či předvídá. A tímto se jeho vývoj poněkud znesnadňuje. Ovšem člověk je povahy tvárné a je pouze na něm jak se k nově vzniklým neočekávaným situacím postaví a jak se s nimi vypořádá. (Janoušek, 1992, s. 386-387)

Podle recipročního determinismu, tedy Bandurova modelu chování, není člověk hnán pouze vnitřními pohnutky nebo jen vnějším prostředím, ale propojením všech recipročních vlivů. Na základě tohoto propojení pak člověk přispívá k vlastní motivaci a rozvoji svých schopností. Teorie dále zdůrazňuje propojení vrozených a naučených vzorců chování. Některé schopnosti člověka jsou dané a nemusíme se je učit, máme je od narození nebo se automaticky objevují v průběhu vývoje. Ovšem většina vzorců chování je utvářena na základě určitých zkušeností, které jsou následně zakódovány. Tento proces je individuální a



každá zkušenost nabitá schopnost je buď dále rozvíjena, nebo zůstává nerozvinuta. Bandura tedy dále v rámci své teorie vymezuje základní lidské schopnosti, kterými jsou: schopnost symbolizace, schopnost myšlenkové anticipace, schopnost zástupného učení, schopnost autoregulace a schopnost autoreflexe. Tyto schopnosti jsou individuálně rozvinuté a tím se lidé od sebe liší.

Konkrétně schopnost symbolizace slouží ke zvnitřnění a uchování konkrétní zkušenosti, dává jí význam, formu a souvislost. Schopnost myšlenkové anticipace slouží k předvídání důsledků lidského chování. Schopnost zástupného učení znamená, že veškeré učení vznikající z přímé zkušenosti může nastat i zástupně, tedy pozorováním důsledků chování druhých lidí. Díky této schopnosti se lidé mohou vyhnout jistým omylům a neustálým pokusům při učení či získávání zkušeností. Schopnost regulace je důležitá pro utváření a přijímání vnitřních standardů, které člověk dále rozlišuje dle jejich důležitosti či hodnoty a tím ovlivňuje, „reguluje“ své chování. Poslední základní schopností, kterou Bandura uvádí, je autoreflexe. Autoreflexe nám umožňuje hodnotit své myšlení, také posuzovat své vyrovnávání se s danými skutečnostmi apod. (Janoušek, 1992, s. 387-388)

Sociálně-kognitivní teorie v rámci zmíněných schopností zahrnuje a zvláště vyzdvihuje některé procesy, které tvoří hodnotné pojítko v Bandurově koncepci. Těmito procesy jsou především observační učení, které bylo již částečně popsáno v rámci schopnosti zástupného učení a self-efficacy, podle Janouška (1992, s. 388) sebeuplatnění. Self-efficacy je pro naši práci stěžejním pojmem, na který se zaměříme v následujících podkapitolách. Dříve než se k tomu dostaneme, popíšeme některá důležitá témata či pojmy, které bývají velmi často zaměňovány se self-efficacy nebo jsou velmi důležité pro pochopení této koncepce.

## 1.1 Odlišení self-efficacy od příbuzných pojmů

K tomu abychom pochopili hlubší význam vnímané osobní účinnosti, je vhodné uvést si několik základních pojmů týkajících se osobnosti člověka. V rámci této podkapitoly se tedy budeme zabývat odlišením vnímané osobní účinnosti od příbuzných pojmů. Některé jsou s osobní účinností úzce spjaty a z toho důvodu jsou s ní mnohdy i zaměňovány. Zaměřili jsme se na pojmy, které jsou v rámci konceptu osobní účinnosti poměrně často vymezovány, a které mají v rámci tohoto tématu svou úlohu. V této podkapitole, pro lepší představu a ucelení se dozvíme, co je to osobnost a sebepojetí a z něj vycházející sebehodnocení. Dále pojmy sebevědomí, sebeúcta a v neposlední řadě i motivace a autoregulace, kterými se A. Bandura ve své sociálně kognitivní teorii také zabývá.

K tomu abychom se dostali k jádru vnímané osobní účinnosti, musíme jít až na samotný začátek a to k vymezení osobnosti člověka. Co je to tedy osobnost? Neexistuje jednotná definice, kterou by všichni odborníci sdíleli. Každý si jej vykládá jinak a nechávají na čtenáři, která bude pro něj nejpříjemnější. My jsme si vybrali hned několik definic.

Říčan (2010, s. 13), uvádí hned tři definice z různých úhlů pohledů:

Osobnost jako hodnotící pojem – V tomto smyslu slovo osobnost užije laik především v hodnotícím významu. *Osobností, resp. „skutečnou osobností“ je jedinec nějak pozoruhodný, vynikající, především v pozitivním smyslu.*

Osobnost jako psychická individualita jedince – V tomto smyslu se osobností rozumí *osobitost, odlišnost jedince od jiných jedinců, zejména jedinců téhož věku a kultury.*

Osobnost jako architektura – nebo také struktura celé naší psychiky. V tomto smyslu *osobnost je člověk jako celek po stránce duševní.*

*Pojem osobnosti vyjadřuje celkovou psychickou strukturu člověka, jeho schopnosti, rysy charakteru, pohnutky, zvyky a procesy poznávání, to znamená vše, co člověk může vypovědět o individuu.* (Sedláčková, 2009, s. 11)

Smékal zase tvrdí (2004, s. 28), že *člověk je osobností tehdy, když má svou tvář, když je autorem svých činů, když nekopíruje a nenapodobuje, ale když zodpovědně stojí za tím, co dělá, když jedná s vědomím důsledků svých činů. Osobnost je dána především tím, jak dovede kontrolovat svou činnost svým svědomím a tím, jak uvědoměle, odpovědně a ohleduplně řeší úkoly svého života.*

Jedním ze zásadních rysů každé osobnosti je vědomí vlastního Já. Na vědomí vlastního Já je závislý rozvoj sebepojetí a vymezení vlastní identity. Já nebo také jáství (angl. „self“) je jádrem osobnosti a vysvětluje veškeré její fungování a psychologickou podstatu. Člověk o sobě ví, má určité cíle a schopnosti, poznatky k jejich dosažení, víru, určité nároky a odpovědnost jak k sobě samému, tak ke svému okolí. To vše a další aspekty osobnosti společně tvoří sebepojetí tedy koncepci Já. (Sedláčková, 2009, s. 11-13)

*Sebepojetí (angl. Self-concept) je souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová* (Blatný, 2003, s. 92) Drapela zase uvádí, že sebepojetí vyjadřuje názor člověka na sebe sama, ať už pozitivní, zhodnocující nebo negativní, znehodnocující názor. (2003, s. 129)

Sebepojetí můžeme charakterizovat třemi aspekty, kognitivními, afektivními a konativními. Kognitivní aspekt se týká samotného obsahu sebepojetí a jeho struktury. Afektivní se týká emocionálního prožívání ve vztahu k sobě tedy k vlastnímu sebehodnocení. Konativní aspekt již vyjadřuje motivační funkci sebepojetí, která se promítá do seberegulace chování člověka. (Blatný, 2003, s. 93)

A. Bandura osobnost popisuje z pohledu základních lidských schopností – schopnosti symbolizace, zástupného učení, anticipace budoucnosti, schopnosti seberegulace a sebereflexe (viz výše). Tyto Bandurou popsané schopnosti tvoří vrozený kognitivní potenciál, který je aktivován a rozvíjen obklopujícím sociálním prostředím.

K tomu aby se člověk úspěšně vyvíjel je zapotřebí regulace vlastního chování, tedy seberegulace. Proces seberegulace je podle Bandury tvořen sebezpozorováním, sebehodnocením a reakcí na vlastní chování. Seberegulace tedy spočívá v tom, že lidé sledují své myšlenkové procesy a jednání, posuzují je, všímají si, jak a za jakých podmínek vznikají a jaké mají důsledky, přičemž rozhodující význam mají jejich osobní standardy v podobě hodnot, cílů a norem. Na základě těchto osobních standardů se odráží jedincovo chování, jsou jakýmsi měřítkem pro posuzování a seberegulaci vlastního chování. (Blatný, 2010, s. 132)

Vrátíme-li se k samotnému sebepojetí a zaměříme-li se na jeho strukturu, dostaneme se k dalším pojmům. Do obsahu sebepojetí patří sebevědomí, sebehodnocení, sebedůvěra a sebeúcta. To znamená, že sebepojetí souvisí s vědomím vlastní identity, s tím jak se člověk vyzná ve světě i v sobě samém, to ovlivňuje jeho rozhodování a chování. Pojetí sebe sama vzniká na základě zkušeností se sebou samým, ty se vytváří ze smyslových vjemů a emočních prožitků, ale také z reakcí a postojů druhých lidí. Informace, které tak získáme, zpracováváme a hodnotíme. Proto je sebepojetí komplexním obrazem vlastního Já, představou o sobě samém. Od toho se tedy odráží míra našeho sebehodnocení, sebevědomí, sebedůvěra a sebeúcta, ale také míra self-efficacy (vnímaná osobní účinnost).

Sebehodnocení - Abychom mohli hodnotit sami sebe je zapotřebí znát své kompetence, znát nebo spíše vnímat zkušenost s úspěchem i neúspěchem a s hodnocením ostatních lidí. Je to důležité pro naše správné zhodnocení našich možností, aby nedocházelo k opakovanému zklamání. Ten kdo nedokáže posoudit své možnosti, bývá velmi často zklamán ve svém očekávání, a následně dochází ke ztrátě sebedůvěry a sebeúcty.

Sebedůvěra a sebeúcta – Sebedůvěra je součástí sebepojetí, která vyjadřuje určitý postoj k sobě samému. Je převážně ovlivněn přijetím a oceněním jinými lidmi. Od toho se odvíjí,

zda je tento postoj kladný nebo záporný. Podle toho jaká je míra sebedůvěry, je člověkem určována i úroveň budoucího cíle a úroveň motivace k jeho dosažení. Člověk se může v důsledku nízké sebedůvěry podhodnocovat a uchýlovat či snižovat k méně náročným cílům ne-li podřadným a tím ztrácí i svou sebeúctu. Sebeúcta je pak komplexem sebedůvěry, respektem k sobě samému. (Průcha, 2009, s. 258)

Sebevědomí – Každý jedinec si o sobě utváří určitý obraz, jsou to jakési hodnoty, se kterými se ztotožňuje a odvozuje je z interakce se svým okolím a z hodnocení druhými lidmi. Je to mínění člověka o sobě samém, o vlastní hodnotě. Je to smýšlení o svých kvalitách a schopnostech, které pomáhá člověku orientovat se a řídit svou činnost. (Průcha, 2009, s. 259)

Veškeré výše uvedené pojmy, které jsme si uvedli, mají spojitost se self-efficacy. To jaký máme vztah sami k sobě a to jak řídíme sami sebe, právě vypovídá o kvalitě našeho sebe-pojetí, sebehodnocení, sebevědomí apod.

## 1.2 Self-efficacy

Self-efficacy je anglickým odborným pojmem, definovaným Albertem Bandurou v rámci sociálně-kognitivní teorie jako *úsudek člověka o svých schopnostech iniciovat činnost a vykonávat ji, přičemž prostřednictvím něj dosahuje vymezený cíl*. (Bandura, 1997, s. 3).

Vymezení tohoto pojmu v českém jazyce je poměrně nesnadné a každý autor si jej vykládá jinak. Ovšem význam se nijak nemění. Pro snazší uchopení tohoto pojmu si představíme několik nejčastějších překladů od konkrétních autorů, kteří se tímto tématem zabývají či v minulosti zabývali.

Jako první uvedeme již zmíněného Janouška, který vychází z pojmu uplatnění a self-efficacy vymezuje jako sebeuplatnění, později jako vnímané sebeuplatnění, dále se vymezuje pod pojmem sebeúčinnost, ke kterému se opět přiklání Janoušek (1992), Binarová a Dřílek (1996), Hoskovcová (2009) a T. Mertin (2007) self-efficacy překládají jako vnímanou osobní účinnost nebo vnímanou vlastní účinnost. Dalšími známými přeloženými pojmy jsou obecná vlastní efektivita (Křivohlavý, 1993), osobní zdatnost (Mareš, Gavora (1999), vnímaná osobní zdatnost (Mareš, 1997), přesvědčení o vlastní úspěšnosti (Mertin, 2007). Dále je self-efficacy překládáno jako sebedůvěra ve vlastní schopnosti (Urbánek, Čermák, 1997) a percipovaná autoefektivnost (Janoušek, 2005).



Všechny tyto pojmy vychází ze základních slov jako uplatnění, sebedůvěra, účinnost/efektivita, úspěšnost a zdatnost. (Wiegerová, 2012, s. 14)

Tyto pojmy jsou zaměřeny na víru člověka ve své schopnosti, zvládat jakékoliv činnosti, životní těžkosti, neočekávané situace a problémy. Společně s Bandurovým definováním self-efficacy můžeme říci, že jsou tyto překlady výstižné, a pro laickou veřejnost poměrně dobře pochopitelné. Proto bychom se v této práci také přiklonili k jednomu z překladů, který již budeme uvádět v celé práci. Self-efficacy budeme pro jednotnost a ucelenost a celkové pochopení dále uvádět pod pojem: vnímaná osobní účinnost nebo jen osobní účinnost.

*Koncept vnímané osobní účinnosti je součástí sebepojetí a je důležitý pro řízení a hodnocení vlastního sociálního chování. Vztahuje se k přesvědčení individua, že může mít kontrolu nad událostmi nebo že může ovlivňovat chod dění.* (Hoskovcová, 2006, s. 63). V tomto smyslu je koncept vnímané osobní účinnosti univerzální a promítá se do všech činností člověka. Nakonečný (2009, s. 100) zase vymezuje vnímanou osobní účinnost takto. *Jedinec očekává, že bude jednat účinně, jde tedy o kontrolu očekávání s ohledem na možnost utváření vlastního chování, nikoli jen prostřednictvím kontroly vnějších podnětů; determinantou je zde také individuální předpověď subjektu, čeho může dosáhnout.*

Člověk je spíše ovlivněn momentální úrovní motivace, afektivními stavy a také svým momentálním přesvědčením o zvládnutí konkrétní činnosti, než tím jaké jsou jeho skutečné potenciality. (Bandura, 1997, s. 2) V tomto smyslu se přesvědčení o kvalitách člověka mohou lišit od skutečné úrovně. V jiném případě jsou lidé, kteří mohou být naopak velmi schopní, ale jejich vnímaná osobní účinnost je nízká a tak mnohdy nedosáhnou toho, čeho by dosáhnout mohli. První příklad je ovšem pozitivnější, neboť člověk má víru ve své schopnosti a dokáže je tak lépe využívat, i když jeho potenciality nejsou na tak vysoké úrovni, jak si může myslet.

Vnímaná osobní účinnost slouží také jako regulátor činností člověka, ale také jejich výsledků, ovlivňuje člověka v tom, co a jak bude dělat. Pro úspěšné zvládnutí činností je předpoklad existence potencialit vykonávat určitou činnost a k tomu důležité přesvědčení, že na základě této vynaložené činnosti se dosáhne určitý cíl nebo výsledek. (Wiegerová, 2012, s. 11-12) Je ale důležité uvědomit si, že činnost není výsledkem, ale jen pouhá cesta k jeho dosažení. Důsledkem jakékoliv činnosti je tedy vyplývající výsledek. (Bandura, 1997, s. 22)

Vzhledem k tomu, že je člověk tvor společenský, neprobíhá veškerá jeho činnost pouze jeho úsilím tedy individuálně, ale mohou se na ni podílet i ostatní. Máme rodinu, zaměstnání, koníčky, přátele a tito lidé se mnohdy podílejí či spolupracují na společných činnostech, řeší společně různé situace a problémy. Na to Bandura také nezapomíná a vnímanou osobní účinnost rozšiřuje na skupinovou (collective self-efficacy). (Wiegerová, 2012, s. 13)

Osobní vnímaná účinnost je dnes rozsáhlé a často zkoumané téma. Na základě mnoha výzkumů byla nepochybně prokázána důležitost osobní účinnosti v našich životech. Abychom zvládali život s lehkostí, je důležité znát sami sebe a svou osobní účinnost, protože náš život se vyvíjí podle toho co, a jak děláme. Proto, abychom dosáhli stanovených cílů, je klíčem úspěchu naše úsilí a víra ve vlastní schopnosti a to, že můžu řídit chod dění. Vzhledem k tomu že míra osobní účinnosti se u každého liší, je zřejmé, že se v průběhu našeho života na základě zkušeností vyvíjí a mění. V následující podkapitole se tedy budeme zabývat právě tímto vývojem.

### 1.3 Vývoj vnímané osobní účinnosti

Náš život se skládá z několika období, v každém z těchto období dochází k různým vývojovým změnám a různým životním osudům. Každý jej prožívá jinak a jeho úspěch závisí na tom, jak svůj život řídí. Vývoj každého člověka je individuální, to znamená i vývoj jeho schopností řídit svou činnost. Následující část této práce poskytuje souhrn vývoje vnímané osobní účinnosti v jednotlivých etapách života.

Mluvíme-li o vývoji vnímané osobní účinnosti, můžeme říci, že se jedná o celoživotní proces. Jedná se o kombinaci vnějších a vnitřních vlivů působících na chování a jednání jedince. Vývoj osobní vnímané účinnosti je závislý především na zkušenosti. Dítě, které má dostatek zkušeností, chápe mnohem lépe svět kolem sebe a co je důležité, zná lépe samo sebe a své prostředí. Díky tomu je dítě schopno posoudit svou účinnost v konkrétních činnostech. Při využívání osobní účinnosti dochází k zapojení mnoha kognitivních, sociálních, manuálních a motivačních schopností. (Hoskovcová, 2006, s. 67) Vezmeme-li vývoj osobní účinnosti jedince, začneme od novorozence, který se rodí bez vědomí vlastního Já. Svého vědomí nabývá postupně svým poznáváním svého okolí. Poté si začne uvědomovat, že jeho činy ač nezáměrné povahy vyvolávají určité reakce. (Bandura, 1994, s. 77)

V tomto momentě již můžeme mluvit o počátcích pocitu vlastní účinnosti, protože s každým úspěchem ovládní určitých událostí, dochází k opakovanému pozorování svého chování. Dítě je pak mnohem vnímavější vůči svému okolí a tím se zvyšuje i jeho učení se novým reakcím, vyvolávající nové účinky. V tomto smyslu získává pocit, že může řídit určité děje a že tyto děje vznikají jeho činností, která je součástí jeho samého. *Dětské zkušenosti, při kterých samy produkuje efekty vyvolané vlastní akcí, vytváří základy pro pochopení podmíněnosti akce až k vývoji pocitu osobní účinnosti.* (Hoskovcová, 2006, s. 68)

Prvním socializačním činitelem každého jedince je rodina. Děti se denně seznamují se svými fyzickými a sociálními schopnostmi, rozvíjejí své jazykové a kognitivní dovednosti, snaží se pochopit veškeré dění kolem nich. Proto počáteční zážitky s osobní účinností plynou z rodiny a rodinného prostředí. Pak už záleží na tom, jak moc je toto prostředí pro dítě podnětné.

V průběhu vývoje, dítě poznává i širší sociální prostředí. Poznává své vrstevníky, mezi kterými může srovnávat své schopnosti a dovednosti. Vrstevníci jsou pro vývoj osobní účinnosti dítěte podstatní. Mezi nimi, může rozpoznat ty nejzkušenější, kterým se chce přiblížit. Vrstevníci mohou být našimi vzory a navíc nám poskytují možnost srovnání a posouzení vlastní účinnosti. Děti si však své vrstevníky nebo kamarády vybírají dle svých zájmů a hodnot, mohou tak tyto zájmy společně rozvíjet. Výběr vrstevníků tak podporuje vnímanou účinnost, ale jen v oblastech společného zájmu, zatímco jiné schopnosti zůstávají nerozvinuté. Jsou-li pak některé děti ze společnosti vrstevníků vyloučené, může to jejich vývoj značně narušit. Nízký pocit sociální účinnosti a nepřijetí vrstevníky může u dítěte vést ke snížení sebeúcty.

Dalším velkým mezníkem v období vývoje dítěte je škola. Se vstupem do školy se pro dítě mnoho mění. Škola již přebírá některé funkce rodiny a stává se tak dalším formativním činitelem působícím na dítě. Stává se zásadním prostředím, kde dítě rozvíjí své dosavadní kognitivní schopnosti a získává nové. V tomto období tedy dochází k vývoji akademické osobní účinnosti. A co je podstatné, prostřednictvím školy jsou schopnosti dětí neustále testovány, vyhodnocovány, ale také srovnávány. To však může u méně nadaných nebo ne tak dobře připravených dětí způsobit jejich nečinnost. Způsob výuky nemusí vždy každému dítěti vyhovovat a to právě v závislosti na jeho učebních schopnostech.

Bandura (1994, s. 78) vysvětluje, že některé výukové postupy zastávají stereotypní metody, během nichž mnoho dětí ztrácí zájem. Ve školních třídách se vytváří skupinky podle schopností, které snižují vnímanou osobní účinnost u dětí zařazených na nižší úroveň. Tyto děti bývají mnohdy odsouzeni k neúspěchu už jen tím, do jaké skupiny patří.

To jaké mají děti představy o svých schopnostech zvládat školní povinnosti, ovlivňuje jejich úroveň zájmu o učivo a tedy i činnost k dosažení studijních úspěchů. V takovém případě je vhodná struktura třídy přizpůsobená jednotlivcům, která jim umožňuje srovnávat svůj pokrok se svými osobními normami než s výkony svých spolužáků. Toto srovnání v osobně přizpůsobené struktuře třídy, zvyšuje vnímané schopnosti dítěte. Když spolu studenti spolupracují a vzájemně si pomáhají, vede také k lepšímu sebehodnocení schopností a také zlepšení studijních výkonů. (Bandura, 1994, s. 78)

Nyní se dostáváme k vývoji vnímané osobní účinnosti ve snad nejbouřlivějším období vývoje člověka, bývá také často charakterizováno jako období psychosociální bouře. Jedná se o období adolescence, které je pro mnohé velmi náročné a to především ve zvládnání nových situací spojených s nároky přibližující se dospělosti. Adolescenti se stále více osamostatňují a musí se učit odpovědnosti za své jednání. Důsledky svého jednání si totiž mnohdy neuvědomují. Proto se v tomto období učí novým schopnostem přikládaným dospělé populaci. Prochází pubertou, která se u některých jedinců vymyká kontrole a může jim působit problémy. Ovšem izolace od těchto problémů také není zrovna na místě, vede k malé připravenosti jedince na možné potíže v budoucnu.

To, jak proběhne přechod z dětství do dospělosti, závisí na síle vnímané osobní účinnosti, kterou dítě nabylo z předchozích zkušeností. Adolescenti nabývají na síle vnímané osobní účinnosti, tím, že se učí, jak se úspěšně vypořádat s nežádoucími, ale i žádoucími situacemi, se kterými ještě neměli tu zkušenost. V tomto období navazují nové vztahy, emoční a sexuální povahy, zabývají se volbou svého budoucího povolání, učí se zacházet se svěřenými finančními prostředky apod. Toto je jen pár oblastí, se kterými se musí vypořádat, tedy osvojit si dovednosti a přesvědčení o své vnímané vlastní účinnosti. (Bandura, 1994, s. 78-79)

V dospělosti už jen navazujeme na předchozí vztahy a zkušenosti a rozvíjíme je dál. Máme již zaměstnání, trvalý partnerský vztah, zakládáme rodinu, řešíme otázku bydlení a financí. Jsme dospělý, a to jak se nám povede, opět závisí na našich předchozích pozitivních zkušenostech ze zvládnutých situací. Pokud jsme si již dříve vybudovali silný pocit osobní



účinnosti ve zvládání nových situací, neměli bychom mít v dosahování dalších dovedností a úspěchů v dospělosti problém. Ale ti, kteří do dospělosti vstupují s chudou výbavou schopností, mají o sobě nevalné myšlení a nevěří si, vnímají tento přechod do dospělosti jako stresující a mají s tím problémy. V mladé dospělosti je tedy jednou věcí získat práci ale druhou věcí je, být v ní dobrý, udržet si jí a mířit třeba ještě dál. Přesvědčení o osobní účinnosti v povolání je pak jeden z určujících aspektů naší úspěšnosti.

V mladé dospělosti se také stáváme rodiči a učíme se propojit roli rodiče a partnera. Rodiče, kteří si jsou jisti ve své rodičovské účinnosti, provází své děti fázemi vývoje bez větších problémů a jsou schopní i ve vztahu partnerském. Může se ale stát, že jiní tyto rozšířené role moc dobře nezvládají a prožívají tak těžké a stresující období. Třešničkou na dortu pak je role ženy jako rodiče, partnerky a zároveň zaměstnané ženy. Dnes je propojování rodičovství a kariéry ženy naprosto běžné, prakticky je to v mnohých rodinách dokonce i nutné z finančních důvodů. S narůstáním všech povinností a nároků vyžaduje od ženy silný pocit osobní účinnosti. Ty, které věří ve své schopnosti zvládat všechny požadavky rodiny a práce jsou pak mnohem účinnější a tím i spokojenější. (Bandura, 1994, s. 79-80)

V období středního věku, mají lidé už své návyky, určité zvyklosti a postupy, které se u nich s postupem věku ustálili. Na základě toho si utvořili už poměrně stálý, stabilní pocit vlastní účinnosti. Ale nic netrvá věčně a v určitém období života si každý jedinec začne všimnout, jak rychle dochází k technickým a společenským změnám, kterým už tolik nestačí. Proto se musí neustále přizpůsobovat a přehodnocovat své schopnosti. Ale tlak společnosti je silný, požadavek mladých a perspektivních lidí, vzbuzuje v lidech středního věku určitou soutěživost prostřednictvím srovnávání s mladými lidmi. Je to možná forma obrany, a ujišťování se ve své účinnosti. (Bandura, 1994, s. 79-80)

#### **1.4 Míra vnímané osobní účinnosti**

Míra přesvědčení o vlastní účinnosti se prezentuje na všech úrovních psychického fungování. To jestli máme vysoké nebo nízké přesvědčení o svých schopnostech závisí na našem celkovém sebepojetí. Schopnost zvládat těžkosti je pak spojována s úrovní naší motivace, s emocemi, s naším momentálním rozpoložením, od kterého se pak odvíjí naše činnost. Podle Bandury (1997, s. 395) lidé s vysokou osobní účinností jednají, uvažují a cítí jinak než je tomu u lidí, kteří mají nízkou osobní účinnost. Ti, kteří mají silný pocit účinnosti, zvyšuje jejich výkon, s odhodláním a vírou se pouští do obtížných úkolů a to se skutečným osobním zájmem a zaujetím těchto úkolů. Berou je jako výzvy a vytrvale usilují o jejich

splnění. V případě neúspěchu, nevěší hlavu, ale naopak tím více se snaží daný cíl zdolat. Tento neúspěch přisuzují svému nedostatečnému úsilí nebo nedostatečným znalostem a dovednostem, které mají snahu si doplnit a opět se k úkolu vrátit. Neztrácí víru ve své schopnosti. (Bandura, 1994, s. 71)

Vysoké očekávání vlastní účinnosti vede k naší motivaci úspěšně zvládnout výzvy. Vysoká míra očekávání vlastní účinnosti se ukázala jako dobrým obranným mechanismem proti stresu. Člověk, který si důvěřuje, nemá obavy a tím pádem se ani nestresuje, má vysokou psychickou odolnost. To koresponduje s kvalitou života a úspěšným zvládnutím těžkostí. (Hoskovcová, 2006, s. 64) Křivohlavý (2001, s. 53) doplňuje, že *tam kde se lidé domnívají, že jsou s to kontrolovat či řídit chod dění, lépe zvládají své emocionální stavy a také se aktivně staví čelem nepříznivým životním vlivům.*

Naopak je tomu u lidí s nízkou vnímanou osobní účinností. Nízká osobní účinnost způsobuje psychickou zranitelnost, to znamená jisté upadání do depresi a podléhání stresu. Tito lidé si uvědomují své selhání. Trpí sebeobviňováním a ztrácí důvěru ve vlastní schopnosti, proto většinou vše vzdávají a takovým přístupem přichází o podporu těch, kteří jim důvěřují. (Hoskovcová, 2009, s. 64) Mají-li lidé s nízkou osobní účinností vypořádat s náročným úkolem, tak se spíše zabývají sami sebou než tím jak ho úspěšně zvládnout. Zaměřují se spíše na to, proč daný úkol nemohou zvládnout, jakoby se obhajovali. Přemýšlí o svých nedostatcích, překážkách a o všem co nepříznivě ovlivňuje jejich činnost. V případě neúspěchu a to i malém, ztrácí víru ve své schopnosti. (Bandura, 1994, s. 71)

Lidé s různou mírou sebedůvěry si také vybírají různé prostředí. Podle toho jaká je jejich míra osobní účinnosti si vybírají nebo vyhledávají buď prostředí plné podnětů a výzev k jejich účinnosti nebo prostředí méně podnětné, klidné a bezpečné. (Jerusalem, Schwarzer in Hoskovcová, 2009, s. 67)

## 1.5 Zdroje vnímané osobní účinnosti

Albert Bandura ve své publikaci uvádí čtyři zdroje a projevy vnímané osobní účinnosti. Zdroji se rozumí to, jak je naše osobní účinnost vytvářena, na základě čeho, odkud pramení a z čeho se vyvíjí.

Naše osobní účinnost se tedy utváří a posiluje na základě zážitku zvládnutí dovednosti (ang. mastery experience), tj. vytrvalé úsilí při řešení problému, posílit a obrnit se každou další překonanou překážkou.

Zprostředkované, zástupné zkušenosti (vicarious experience), za nepřímé pomoci sociálních modelů srovnávání a porovnávání lidem podobným a jejich činností a reakcí při úspěchu i neúspěchu.

Sociální přesvědčení o účinnosti (social verbal persuasion ), jde o posílení přesvědčení jedinců verbálními projevy od jejich sociálního okolí, tedy povzbuzením, kladnou sugescí a správnou interpretací.

Schopnosti redukovat stresové situace a deprese. Vnímání sebe sama a reakcí svého těla, relaxací, biofeedbackem a schopností zvládat špatné nálady a negativní emoce. (Hoskovicová, 2006, s. 65; Bandura, 1994, s. 71-72)

## 1.6 Zvyšování osobní vnímané účinnosti dětí

V předchozích kapitolách jsme se obecně zabývali tím, jak se naše osobní účinnost vytváří a vyvíjí, a jak se na nás projevuje vysoká nebo nízká účinnost. Nyní se dostáváme k oblasti tématu, která se zabývá radami pro zvyšování osobní účinnosti u dětí, a to jak ve školní činnosti, tak mimo ní. Mnozí z rodičů se totiž mnohdy dopouští chyb ve výchově, aniž by si to uvědomovali. Právě svým přístupem mohou osobní účinnost svému dítěti snižovat. To může způsobit nedůvěru dítěte ve vlastní schopnosti a jeho neúčinnost ve zvládnání úkolů, problémů a náročných situací, tedy ke snížení osobní účinnosti. Na základě tohoto faktu a na základě v minulosti provedených výzkumů Frank Pajares a Tim Urdan v knize *Adolescence and education* věnovali kapitolu právě několika doporučením

V předchozí kapitole jsme se zabývali zdroji vnímané osobní účinnosti. Jedním z nich byla mastery experience – zážitek z ovládnutí nebo zvládnutí určité dovednosti. Když se něco naučíme vlastními silami, máme z toho více než dobrý pocit. Máme-li tedy úspěch, naše osobní účinnost se zvyšuje a naopak při neúspěchu se snižuje. Proto je důležité vést děti spíše k rozvoji samotných dovedností než ke zvyšování sebevědomí.

Zvládnutí dovedností, jenž podporuje přesvědčení sebe sama o vlastním umu či schopnosti, bývá spojováno s modelem akademického úspěchu- zvyšování sebevědomí, přesvědčování a chvála. Zatím co u výzkumu osobní účinnosti je kladen důraz spíše na rozvoj dovedností a následným programem zvyšování úrovně rozmanitých dovedností. Nemíchejme dva typy sebevědomí. První vycházející z osobnosti jedince a druhý vycházející z předešlé znalosti problému. Například při studiu je pak nutné dbát na přiměřenou náročnost úkolů, aby nedocházelo k demotivaci. (Pajares, 2006, s. 344-345)

Z efektivit techniky výuky jde také pomocí modelů. Dospělý, který dokáže přiznat svou chybu, může ukázat, že omyly a chyby jsou časté a přirozené i u autorit. Mladý člověk pak získává zkušenost s překonáváním chyb a neúspěchů, či jak vytrvat, když úspěch nepřichází. Jako vhodný model může posloužit i vrstevník, avšak není jednoduché vybrat takovýto model jedince, fungujícího jako vzor při srovnávání. Kvalitnější srovnání je podmíněné schopností vytvořit si dostatečně vysoké a reálné vnitřní nároky, aniž by byly nedosažitelné či degradující. (Pajares, 2006, s. 346-347)

Individuální přístup ve třídě či individualizované plány snižují soutěživost a výrazně pomáhá ke zvýšení akademické osobní účinnosti. Žák pak bude lépe schopný vytvořit si názory o sobě, než u klasického standardizovaného hodnocení při výuce.

Výuka probíhá také ve skupinách a skupinkách a zde je nutné, aby učitel dbal na vyrovnanost skupin a uměl porovnat každého člena a přizpůsobit tak i následný program. Je důležité, aby se každý člen mohl uplatnit a mohl být, i verbálně, podporován zbytkem skupiny.

Podpora i chvála, rodiče či učitele, by měly být zasloužené, upřímné a přiměřené. Je lépe ocenit snahu a vytrvalost. (Pajares, 2006, s. 347-350)

Je dobré naučit děti vnímat a rozpoznávat své pocity, ať už kladné a příjemné, vedoucí k větší sebejistotě, nebo záporné či úzkostlivé, které mohou probrat s učitelem a rodiči.

Optimističtější vnímání světa je pro děti lepší volbou a roste s ní i sebejistota. Oproti tomu sebedoceňováním žáků je třeba zabránit. Jedinec pak nezvládá věřit svým schopnostem,



což ho může zbytečně omezit při studiu. Nedostatečná sebedůvěra snižuje pak možnost prozkoumat vlastní potenciál. (Pajares, 2006, s. 351-355)

Důležitá je cílevědomost. Dlouhodobých cílů si člověk za život stanoví hodně, avšak ke zlepšení self-efficacy je vhodnější určovat si bližší cíle, ze kterých má jedinec dříve zpětnou vazbu a následnou motivaci.

Ke zvýšení Self-efficacy napomáhá i nepřímo podaná (instrumentální) pomoc, což je podání určitého množství informací bez prozrazení řešení (přímá pomoc).

Pokud je člověk přesvědčen o své silném pocitu osobní účinnosti, má šanci být úspěšný v podobných či příbuzných oborech, ve kterých vyniká.

Pocit osobní účinnosti je nutné aktivně prohlubovat a pěstovat celý život. Schopnost záměrně a kontrolovaně jednat se svým okolím a prostředím, je v životě velmi ceněna. (Pajares, 2006, s. 357-362)

## 2 DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Domácí vzdělávání je v České republice dle školského zákona č. 561/2004 Sb (§40) jiný způsob plnění povinné školní docházky bez povinné účasti ve výuce na běžné ZŠ. Domácí vzdělávání probíhá tedy v domácím prostředí dítěte a vzdělavateli jsou v převážné většině sami rodiče. Žák studuje předepsané učivo a dostavuje se na zkoušky do školy, do které byl přijat k povinné školní docházce. (Střelec, 2007, s. 194)

Domácí vzdělávání mělo své zastoupení v historii už od nepaměti. Bohužel vzdělání jako takové bylo výsadou pouze bohatých nebo církevních hodnostářů. Chudým lidem se většinou vzdělání nedostávalo vůbec. Ovšem s postupem času se potřeba vzdělávání v rámci rozvoje společností zvyšovala a dosáhla takové úrovně, tak jak ji známe dnes.

V dnešní době je kladen velký důraz na individuální přístup k dětem. Společně s tímto požadavkem se již dříve ve vzdělávání vyvinulo několik alternativních směrů, které se tímto individuálním přístupem a všestranným rozvojem dětí vyznačují. Domácí vzdělávání je právě jedním z nich. V následující kapitole se tedy dozvíme více o vzniku domácího vzdělávání u nás ČR a zaměříme se na jeho současnou podobu.

### 2.1 Vznik a vývoj domácího vzdělávání v České republice

Domácí vzdělávání má v dnešní době již poměrně velké zastoupení, než tomu bylo dříve. Vzhledem k tomu, že roste nespokojenost rodičů se základním vzděláváním a způsobem výuky na běžných základních školách, se forma domácího vzdělávání dostává do stále většího povědomí rodin a počet domácích školáků se každoročně zvyšuje.

Kořeny tohoto domácího vzdělávání spadají do 60. let ve Spojených státech. s. 8. U nás se domácímu vzdělávání dostalo pozornosti až v 90 letech, kdy se začala sdružovat skupina rodičů, která neměla důvěru v tehdejší vzdělání. Na základě toho v roce 1997 založili „Společnost přátel domácí školy“ (SPDŠ). Tato společnost sdružovala rodiče, kteří se o domácí vzdělávání také zajímali a usilovali o jeho zařazení do právního řádu.

Vzhledem k tomu, že domácí výuka byla tehdy možná jen ve výjimečných případech a vzdělávání nebylo právem rodičů, o to byla jejich cesta k prosazení těžší. V roce 1998 začali jednání s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy o povolení formy domácího vzdělávání v České republice. Na základě toho byla uzavřena smlouva, která povolovala domácí vzdělávání ve formě pětiletého experimentu k datu od 1. 9. 1998. Jednalo se o

pokusné ověřování odlišné organizační formy základního vzdělávání. Po umožnění pokusného ověřování domácího vzdělávání, tato forma plnění povinné školní docházky začala vzbuzovat čím dál větší pozornost. V roce 2002 vznikla Asociace pro domácí vzdělávání, jako dobrovolné sdružení rodičů domácích školáků, kmenových škol a sympatizantů s domácím vzděláváním. (Střelec, 2005, s. 208; Nitschová, 2003, s. 14)

Následně v lednu 2005 vstoupil v platnost zákon 561/2004 Sb. tzv. Nový školský zákon, který umožňoval domácí vzdělávání na 1. stupni základní školy. (Střelec, 2007, s. 199). Po uzákonění domácího vzdělávání na první stupni základní školy, se členové Asociace pro domácí vzdělávání rozhodli podat návrh na pokusné ověřování domácího vzdělávání také na druhém stupni základní školy. Ministerstvo návrh přijalo a pokusné ověřování začalo probíhat od 1. 9 2007 opět v podobě pětiletého experimentu na pěti školách v Praze, následně přibyla jedna škola na Moravě. V roce 2013 bylo pokusné ověřování prodlouženo až dodnes. Dnes pokusné ověřování probíhá na 19 školách po celé České republice.

## 2.2 Ukotvení domácího vzdělávání v zákonu

Současná legislativa pojednává o domácím vzdělávání jako o povinné školní docházce, pod názvem individuální vzdělávání. Domácí vzdělávání jak bylo výše uvedeno lze oficiálně povolit pouze žákovi prvního stupně základní školy. O tom zda mu bude domácí vzdělávání povoleno, rozhoduje ředitel školy, kde byl žák přihlášen a přijat k povinné školní docházce. Povolení se uděluje na základě předložení písemné žádosti zákonného zástupce žáka, která musí obsahovat všechny potřebné náležitosti. (viz. přílohy)

Ředitel uděluje povolení pro domácí vzdělávání tehdy, kdy jsou předloženy závažné a opodstatněné důvody pro toto rozhodnutí. Zjišťuje dostatečné vyhovující podmínky pro domácí vzdělávání, především materiálního, technického a zdravotně nezávadného charakteru. Také osoba, která se zaváže ke vzdělávání svého dítěte, musí prokázat své dostatečné vzdělání, minimálně střední s maturitou a jiné.

Po získání povolení k domácímu vzdělávání, žák musí každé pololetí prokazovat své vědomosti a plnění vzdělávacího programu, dle osnov školy. Dostavuje se proto každé pololetí ke zkouškám, kde jsou jeho znalosti prověřeny a ohodnoceny. Pokud však nejsou plněny podmínky stanovené zákonem, ředitel školy může povolení k domácímu vzdělávání zrušit. (Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 41; Střelec, 2005, s. 209)

Co se týká pokusného ověřování domácího vzdělávání na druhém stupni základní školy, podmínky pro jeho povolení jsou totožné jako u povolení domácího vzdělávání na prvním stupni. Jediná avšak podstatná výjimka se týká osoby, která bude žáka vzdělávat. Domácí vzdělávání na druhém stupni je umožněno pouze v případě, že vzdělávající osoba získala alespoň vysokoškolské vzdělání v bakalářském studijním programu. (NUV, příloha čtvrtletníku Vzdělávání, 2015, s 4)

### **2.3 Škola a její úloha v domácím vzdělávání**

Jakou hraje úlohu škola, kde bylo dítě přihlášeno k povinné školní docházce? V předchozí podkapitole jsme si uvedli jednu z nehlavnějších, která vůbec domácí vzdělávání umožňuje, a to je povolení. Ředitel je ten kdo toto povolení uděluje, ale zároveň i ruší.

Další úloha školy spočívá v přezkušování těchto dětí, kterým bylo uděleno povolení k domácí výuce. Toto přezkoušení se opakuje každý půlrok a dítě se k němu dostavuje společně se svým zákonným zástupcem. Přezkušování probíhá na každé škole jinak. Některé školy přezkušují z hlavních předmětů, jako je český jazyk, matematika a cizí jazyk a zbytek hodnotí na základě vedených a vypracovaných portfolioů každého žáka. Učitel si je důkladně projde a položí z nich dítěti několik otázek, tím si také prověří nejen znalosti, ale také to, zda jej vypracoval sám žák. Jinde přezkušování probíhá ze všech předmětů a může se rozložit do několika dnů. (NUV, příloha čtvrtletníku Vzdělávání, 2015, s 3)

### **2.4 Motivy rodičů k domácímu vzdělávání**

Mnozí z nás si možná klademe otázku, proč se někteří rodiče rozhodnou pro domácí vzdělávání. Těchto důvodů je mnoho, ale mezi ty nejčastější podle Mertina (2003, s. 406) patří zejména důvody ideologické a pedagogické.

Rodiče, kteří se rozhodnou pro domácí vzdělávání, jsou většinou nespokojeni se vzděláváním na běžných základních školách. Tyto školy neposkytují pro jejich děti takový individuální přístup, který by si představovali vzhledem k jejich vzdělávacím potřebám.

Do druhé skupiny se řadí rodiče, kteří nechávají své děti doma hlavně z důvodů ideologických. Mají za to, že jsou to právě oni, kteří jsou za správnou výchovu a vzdělání odpovědní, a že svým dětem dokážou poskytnout minimálně stejně tak kvalitní vzdělání, jako by se jim dostalo v běžné škole. Proto nemají důvod svěřovat své děti a jejich vzdělání do „cizích rukou“.

Kromě toho si jsou mnozí rodiče vědomi, že škola je prostředím, kde se mohou vyskytovat sociálně patologické jevy jako je šikana, zneužívání návykových látek, agrese a jiné chování, které neodpovídá jejich hodnotám a přesvědčení. Chtějí tak své děti ochránit a poskytnout jim bezpečné a citově bohaté prostředí. (Mertin, 2003, s. 406-407).

Jsou, ale i jiné důvody, které rodiče vedou k tomu, že domácí výuka je pro jejich děti ta nejlepší volba. K přesvědčení je může vést špatná zkušenost se základní školou, kde původně dítě přihlásili, nebo je k tomu může vést i vlastní zkušenosti z dětství, kdy pro ně představa školy představovala nejhorší noční můru, a toho chtějí své dítě ušetřit. Další specifickou skupinou jsou děti, které mají některé specifické poruchy učení. I přes všechny snahy škol, zkrátka není možné těmto dětem věnovat takovou pozornost a péči při učení, tak jak by bylo potřeba. Pro domácí výuku se také rozhodují rodiče nadaných dětí, pro které je výuka na běžných základních školách příliš jednoduchá a nemají tedy možnost své nadání rozvíjet. (NUV, příloha čtvrtletníku *Vzdělávání*, 2015, s. 1)

## 2.5 Argumenty pro a proti domácímu vzdělávání

Domácí vzdělávání se od samého počátku jeho uzákonění, stalo terčem kritiky odborné veřejnosti. Jak už to bývá, jedná se o dva protipóly, které hovoří o domácím vzdělávání. Jedná se o odborníky, které domácí vzdělávání považují za nejpřirozenější formu vzdělávání, zaměřují se na jeho výhody a především přínos pro dítě. Na druhé straně převažují argumenty proti, které zase domácí vzdělávání uvrhá do špatného světla. Jak je vidno, domácí vzdělávání je předmětem mnoha diskusí.

Předmětem těchto diskusí jsou především dvě důležité otázky, kterými se odborníci zabývají. Jsou jimi dostatečná pedagogická odbornost rodičů ke vzdělávání a socializace dítěte. Někteří odborníci zpochybňují kvalifikovanost rodičů a upozorňují na to, že chybějící pedagogické a psychologické vzdělání má negativní dopad na kognitivní i sociální vývoj dítěte. Kostelecká ve své studii *Domov nebo škola* (2014, s. 73) uvádí argumenty J. Holta, který byl právě přesvědčen, že domácí vzdělávání nejlépe vyhovuje potřebám dítěte ve vzdělávání. Toto přesvědčení plyne z jeho pozorování, kdy děti měly lepší výsledky v prostředí, kde se cítily bezpečně. O účinnosti rodičů ve vzdělávání svých dětí také svědčí mnohé až nadprůměrné výsledky takto vzdělávaných dětí ve srovnávacích testech s dětmi z běžných základních škol.

Nyní se dostáváme k druhé, možná ještě palčivější diskusi odborníků, kterou je podle nich nedostatečná socializace dětí v domácím vzdělávání. Rodiče však dokládají velké množství kroužků, zájmových aktivit a činností, kde se setkávají se svými vrstevníky. Kromě toho jsou v kontaktu také s jinými rodinami, které jsou v domácím vzdělávání. Dochází se svými dětmi na komunitní setkávání a vůbec lidí a vrstevníků je kolem nich až dost. Kromě toho společně podnikají různé akce, výlety, exkurze a mnoho jiných aktivit, které vykonávají společně. To však odborníkům nestačí, tvrdí, že *děti takto vzdělávané vyrůstají ve skleníkovém prostředí, které je dostatečně nepřipraví na řešení sociálních konfliktů a navazování mezilidských vztahů*. (Kostecká, 2014, s. 74; NUV, Domácí vzdělávání, 2015, s 1)

Nehledě na výše uvedené negativa, má domácí vzdělávání také své zastánce, kteří právě mluví o pozitivěch a přínosech domácího vzdělávání nejen pro dítě, ale celou rodinu.

Ovšem o tom jaké má domácí vzdělávání pozitiva můžou povídat samotné rodiny. Rodiče uvádějí, že domácí vzdělávání posiluje rodinou soudržnost a vůbec kvalitu rodinného života. Navíc jim poskytuje nespočet možností jak spolu trávit čas, sdílet spolu své prožitky vzájemně se podporovat. Rodinné prostředí pak jen doplňuje vřelou a vstřícnou atmosféru.

Kromě láskyplných vztahů, rodiče také uvádějí praktické stránky domácího vzdělávání. Jedná se o neustálý přehled toho, co jejich dítě již zná a co je ještě potřeba s ním probrat. Dále flexibilita a neformálnost, která spočívá v přizpůsobení si rozvrhu, materiálu a metod, tak aby odpovídali individuálním potřebám jejich dítěte. (Mertin, 2007, s. 415; Nitschová, 2000, s. 16-19)

## 2.6 Porovnání domácího vzdělávání a školní výuky

Tato kapitola pojednává o domácím vzdělávání v porovnání se vzděláváním školním. Jedná se právě o již zmiňované spory mezi odborníky, jež se zabývají otázkou, zda je pro děti vhodnější domácí nebo školní výuka. Tato otázka je však stále otevřená a zdá se, že záleží na úhlu pohledu každého z nás.

Současná pedagogika se snaží dojít společnému ideálu všestranného rozvíjení dětí. Avšak skutečnost bývá někdy odlišná. Školní vzdělávání má formativní charakter, zaměřuje se spíše na didaktické požadavky a na jejich naplňování, než na to jak se děti ve škole cítí, jak jsou přijímány mezi své spolužáky, a jak se identifikují s rolí žáka.

Také hodnocení učitele je spíše orientováno na jeho schopnosti vést výuku, než na schopnosti utvářet ve třídě harmonické klima. Ve škole není příliš prostoru na to, aby učitelé respektovali individuální zvláštnosti každého žáka. Není zcela možné, věnovat pozornost všem jejich zvláštnostem, schopnostech, dovednostem a zkušenostem. (Jílek at al, 2013, s. 249) To však není vždy vinou učitele. Učitel se musí poměrně v krátké době přizpůsobit složení žáků ve třídě. Musí se vyrovnat s jejich potřebami na vzdělávání a dalšími aspekty k jejich rozvoji. To je však obtížné, jedná-li se o třídu plnou odlišných dětí.

Oproti tomu domácí vzdělávání je právě založeno na zmiňovaný individuální přístup. Rodiče se snaží své děti všestranně rozvíjet a poskytovat jim citové a podporující prostředí. Individuální přístup je v této formě vzdělávání zcela přirozený, rodič je totiž právě ten, kdo zná své dítě nejlépe. Svě dítě zná a vychovává už od narození a při DV v tom akorát pokračuje.

Dále je tu stále se opakující otázka socializace. Která se zdá být z pohledu odborníků při domácí výuce nedostačující. Zde se však nabízí otázka jaké funkce plní socializace ve škole a socializace v rodině. Úloha školy v socializaci dítěte spočívá v tom, že se zde učí respektovat autority, učí děti „podřizovat se“ či přizpůsobovat se svému okolí. Není to proto, že by škola chtěla dítě ovládat, ale spíše se je snaží připravit na život v dospělosti, kdy se člověk musí v určitých věcech a situacích přizpůsobovat.

Škola také pojímá výuku a poznání jinak, než je tomu v rodině. Škola vede děti jednotným směrem a tímto se utváří určité soudržné společenství, kdy si všichni členové nějakým způsobem aspoň trochu rozumějí. Domácí vzdělávání spíše vytváří jednotlivce, kteří svou míru socializace zvyšují pomocí různých kroužků či zájmových činností. V domácí výuce



se rodiče snaží učivo podat na ukázkových příkladech, snaží se o spojení výuky se životem, a tím učivo dětem přiblížit. Učí se tedy praktickou nápodobou. Naopak ve škole se dítě systematicky učí rozvíjet poznání pro další hlubší poznání, získává tak obecně platné hodnoty a poznatky. Znalost obecně platných hodnot a poznatků je pro život jedince podstatné, proto aby porozuměl světu a dokázal v něm žít.

I přes tyto odlišnosti ve vzdělávání, mají tyto formy něco společného. Rodiny nebo spíše rodiče, kteří vedou výuku se stejně jako učitelé ve školách, na výuku připravují, řídí se učebními plány, vedou si deník o výuce a podstatných věcech apod. Také využívají učebnice a jiné pomůcky s výukou spojené. Kromě toho děti také vypracovávají různé úkoly a referáty. Co je však jiné, tak že výuka neprobíhá pouze doma, ale i venku, v přírodě, probíhá také v podobě exkurzí a návštěv muzeí. Ovšem kouzlo domácí vzdělávání tkví v mnohem větší rozmanitosti vzdělávacích metod, které rodiče při výuce využívají a právě proto se pro něj také rozhodli. (Střelec, 2007, s. 202-204; domácí vzdělávání, 2005, s. 1)

Když se podíváme na domácí a školní vzdělávání v podobě těchto srovnání, nedá se striktně určit co je dobré a co špatné. Stejně jako mince má dvě strany, tak domácí a školní vzdělávání má své výhody i nevýhody.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 REALIZACE VÝZKUMU

Výzkumným tématem této práce je vnímaná osobní účinnost u dětí v domácím vzdělávání, přičemž nás konkrétně zajímá jaká je míra vnímané osobní účinnosti těchto dětí, které ne navštěvují běžnou základní školu a na jejich vývoji schopností a dovedností se podílejí především rodiče.

V tomto výzkumu je tedy hlavním cílem práce míra obecné vnímané osobní účinnosti dětí v domácím vzdělávání. Zajímá nás, jak děti vnímají sami sebe a své schopnosti zvládat určité problémy a které faktory na jejich míru osobní účinnosti nejvíce působí. Dílčím cílem je pak zjistit, jaká je míra obecné vlastní účinnosti rodičů, kteří tyto děti vzdělávají a tím pádem na ně mají vliv. Na základě toho chceme zjistit souvislost mezi vnímanou osobní účinností rodičů a vnímanou osobní účinností jejich dětí. V rámci teoretické části o domácím vzdělávání jsme se zaměřili na důvody rodičů volby domácího vzdělávání. Dozvěděli jsme se, že klíčovým rozhodnutím je nespokojenost s výchovnými a vzdělávacími metodami běžných základních škol, které nejsou natolik zaměřené na individuální přístup, který je natolik potřebný pro zdravý a přirozený vývoj dítěte. Neshoduje se s přístupem a hodnotami rodičů, kteří se snaží své děti vychovávat v duchu svobodného rozhodování, tak aby rozvíjeli osobnost dítěte a jeho přirozený zájem o vzdělání a získávání schopností. Na základě tohoto přístupu rodičů můžeme předpokládat, že osobní vnímaná účinnost dětí v domácím vzdělávání bude poměrně vysoká. Výchova založená na individuálním přístupu totiž osobní účinnost podporuje, proto nás zajímá i míra osobní účinnosti rodičů a hledáme souvislost s mírou osobní účinnosti dětí.

Dalším dílčím cílem naší práce je zjistit do jaké míry má na chování dětí vliv jejich okolí v souvislosti zvládnutí problémů, úkolů a situací. Konkrétně nás zajímá, do jaké míry mají na chování a jednání dětí v domácím vzdělávání vliv jejich rodiče, vrstevníci, sourozenci, učitelé z mimoškolních aktivit, dále média a sociální sítě. Tyto faktory budeme jednotlivě vyhodnocovat a pokusíme se zjistit, které z nich mají na děti největší ale také nejmenší vliv. U dětí navštěvujících běžnou základní školu bychom mohli za osobu, která má největší vliv na jejich chování považovat učitele nebo rodiče, velký vliv na jejich chování mají také spolužáci a jelikož spolu velmi často komunikují přes sociální sítě, tak vrstevníci a média mohou být také silným chování ovlivňujícím činitelem. Proto si myslíme, že je dost zajímavé a podstatné, zjistit jak je tomu u dětí v domácím vzdělávání. A vzhledem k tomu, že jsou děti v domácím vzdělávání převážně se svými rodiči, kteří jsou i v roli učitele, před-

pokládáme, že právě oni budou mít ten rozhodující, čili největší vliv na chování a jednání dítěte, že právě oni budou těmi vzory, které děti motivují a vedou k osobní účinnosti.

Dále nás zajímá, jaké jsou rozdíly v míře osobní účinnosti mezi chlapci a dívkami pokud jsou. Jelikož míra osobní účinnosti je také závislá na prostředí, ve kterém žijeme a které nás obklopuje, zaměřili jsme svůj zájem také na to, zda se liší míra obecné osobní účinnosti dětí žijících ve městě od dětí žijících na venkově. V neposlední řadě nás také zajímají vzdělávací metody či programy, kterými se rodiče pro domácí výuku inspirují. V teoretické části jsme se zabývali rozdíly domácí a školní výuky. Víme tedy, že v domácím vzdělávání převažují spíše alternativní metody vzdělávání zaměřující se spíše na individuální přístup k dítěti, vše samozřejmě v souladu se školními osnovami. V běžných základních školách není příliš prostoru k těmto alternativním metodám a individuálnímu přístupu vzhledem k počtu žáků ve třídách. Zajímalo by nás tedy, které ze vzdělávacích metod rodiče nejčastěji preferují a zda mezi nimi můžeme hledat souvislost s osobní účinností dětí.

Posledním dílčím cílem naší práce je zjistit, zda existuje rozdíl v míře vnímané osobní účinnosti u dětí v období raného školního věku a dětí středního školního věku. Tato období Vágnerová (2005, s. 237) vymezuje v rozmezí od 6 do 12 let. V tomto rozmezí dochází k přechodu z prvního stupně základní školy na druhý. Děti z běžných základních škol tento přechod mohou nést různě, většinou dochází k mnoha změnám, které přináší nové role, s přechodem na druhý stupeň jsou také spojeny i nové nároky a povinnosti. A s těmito změnami se může měnit i osobní účinnost dětí. V tomto smyslu nás zajímá, zda tyto změny pociťují i děti v domácím vzdělávání, a zda se to odráží i na jejich míře osobní účinnosti. Rozdíl osobní účinnosti budeme tedy posuzovat u dětí ve věku od 8-10 let a od 11-12 let.

### 3.1 Výzkumné otázky

1. Jaká je vnímaná míra osobní účinnosti u dětí v domácím vzdělávání?
  - 1.1. Jaká je vnímaná míra osobní účinnosti rodičů vzdělávajících své děti doma?
  - 1.2. Existuje souvislost v míře vnímané osobní účinnosti dětí v domácím vzdělávání a výsledkem míry vnímané osobní účinnosti rodičů?
2. Jaké jsou rozdíly v míře vnímané osobní účinnosti dětí v závislosti na pohlaví?
3. Jaké vzdělávací metody rodiče pro své děti v domácím vzdělávání využívají?
  - 3.1. Jak spolu souvisí míra vnímané osobní účinnosti dětí se zvolenou vzdělávací metodou?
4. Jaké jsou rozdíly v míře vnímané osobní účinnosti mezi dětmi vyrůstajícími ve městě a na venkově?
5. Které faktory z pohledu dětí v domácím vzdělávání mají největší vliv na jejich chování a formování osobní účinnosti?
  - 5.1. Do jaké míry mají z pohledu dětí vliv rodiče na jejich chování a formování osobní účinnosti?
  - 5.2. Do jaké míry mají z pohledu dětí vliv kamarádi na jejich chování a formování osobní účinnosti?
  - 5.3. Do jaké míry mají z pohledu dětí vliv sourozenci na jejich chování a formování osobní účinnosti?
  - 5.4. Do jaké míry mají z pohledu dětí vliv učitelé z mimoškolních aktivit na jejich chování a formování osobní účinnosti?
  - 5.5. Do jaké míry mají z pohledu dětí vliv média na jejich chování a formování osobní účinnosti?
  - 5.6. Do jaké míry mají z pohledu dětí vliv sociální sítě na jejich chování a formování osobní účinnosti?
6. Jaký je rozdíl v míře vnímané osobní účinnosti dětí v závislosti na jejich věku?

### 3.2 Výzkumné hypotézy

Výzkumná hypotéza vztahující se k výzkumné otázce č. **1.2**:

**H1** : Čím vyšší je míra vnímané osobní účinnosti rodičů, tím vyšší je míra vnímané osobní účinnosti dětí.

Výzkumná hypotéza vztahující se k výzkumné otázce č. **2**:

**H2** : V míře vnímané osobní účinnosti mezi dívkami a chlapci existuje rozdíl.

Výzkumná hypotéza vztahující se k výzkumné otázce č. **3.1** :

**H3**: Mezi mírou vnímané osobní účinnosti a zvolenou vzdělávací metodou existuje souvislost

Výzkumná hypotéza vztahující se k výzkumné otázce č. **4**:

**H4**: Ve vnímané míře osobní účinnosti dětí vyrůstajících na venkově a ve městě existuje rozdíl.

Výzkumná hypotéza vztahující se k výzkumné otázce č. **6**:

**H5**: Ve vnímané míře osobní účinnosti dětí mladšího školního věku a dětmi středního školního věku existuje rozdíl.

### 3.3 Pojetí výzkumu

Cílem našeho výzkumu je zjistit obecnou míru vnímané osobní účinnosti dětí v domácím vzdělávání a s tím související další výzkumné cíle, které nám dají výsledný pohled na danou problematiku. Vzhledem k charakteru výzkumu, je tedy zapotřebí získat informace od většího počtu respondentů za účelem následného zevšeobecnění. Proto jsme zvolili kvantitativní pojetí výzkumu místo původního smíšeného.

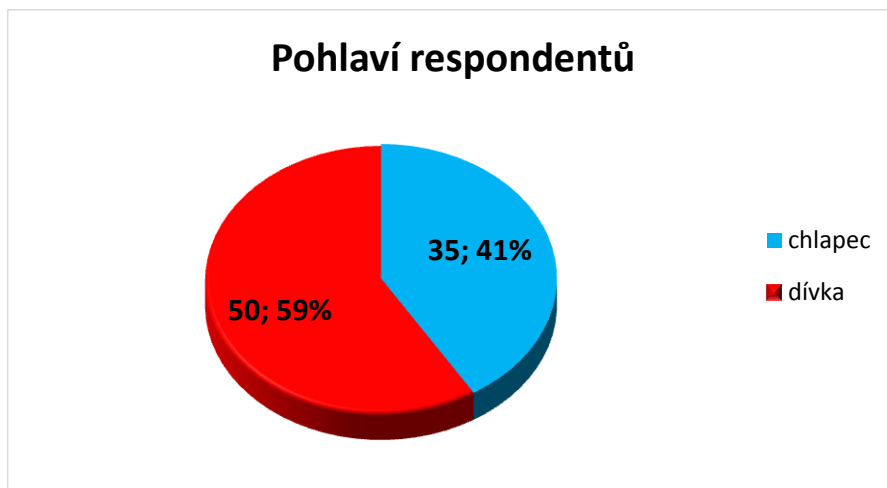
### 3.4 Výzkumný soubor

Základní soubor tvoří děti v domácím vzdělávání a jejich rodiče v České republice. Tento soubor jsme si vybrali z toho důvodu, že jsou tyto děti zcela jinak vzdělávány a vychovávány než děti navštěvující běžnou základní školu. Výzkumy, které byly prováděny v rámci vnímané osobní účinnosti, jsou především zaměřeny na žáky základních škol, studenty středních a vysokých škol (viz. v přehledu výzkumů vnímané osobní účinnosti). Z toho důvodu jsme tento výzkumný soubor v rámci sociální pedagogiky a tématu vnímané osobní účinnosti považovali za velice zajímavý a otvírající mnoho dalších možností zkoumání této specifické skupiny. Naším výběrovým souborem pak byly rodiny, které jsme kontaktovali za pomoci emailových adres, které sami rodiče zveřejnili na internetových stránkách v rámci vytvoření mapy rodin v domácím vzdělávání. V tomto případě se jednalo o výběr záměrný. Dále jsme požádali asociaci domácího vzdělávání o rozeslání našich dotazníků dalším rodinám. Dotazníky jsme také umístili na sociální síť facebook, konkrétně do skupin komunitního a domácího vzdělávání.

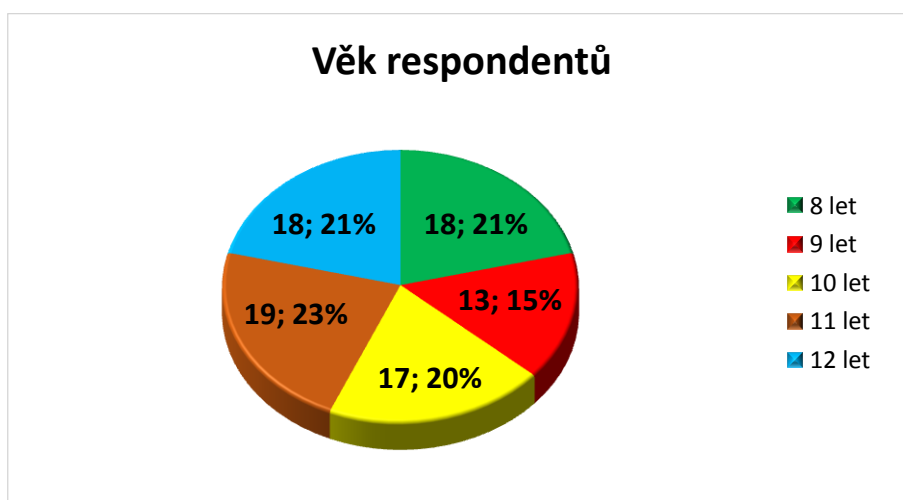
Celkový počet dětí v domácím vzdělávání plnící povinnou školní docházku pro školní rok 2015/2016 je celkem 1667, z toho 1339 je na prvním stupni ZŠ a 328 dětí je v pokusném ověřování domácího vzdělávání na druhém stupni ZŠ. (MŠMT, 2016; České noviny, 2016)

Náš výzkumný soubor tvoří 85 dětí a 72 rodičů. Tento počet považujeme za uspokojující vzhledem k tomu, že se jedná o specifickou skupinu a vzhledem k tomu, že vyplnění dotazníků bylo na rozhodnutí každého z rodičů. Přesto jsme doufali, že náš výzkum vzbudí větší zájem respondentů.

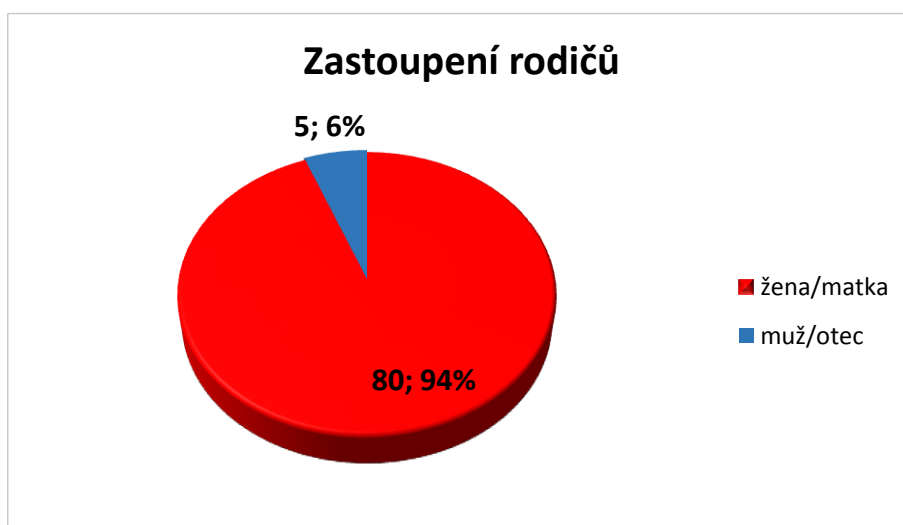
Složení výzkumného souboru je v zastoupení 35 chlapců a 50 dívek. Toto zastoupení je v mírném nepoměru. Z celkového počtu dětí je 18 dětí ve věku 8 let, 13 dětí ve věku 9 let, 17 dětí ve věku 10 let, 19 dětí ve věku 11 let a 17 dětí ve věku 12 let. Věkové složení výzkumného souboru je překvapivě poměrně rovnoměrně zastoupené. V případě zastoupení rodičů, kteří vyplňovali dotazník, se jednalo o 67 žen/matek a 5 mužů/otců.



Graf 1: Zastoupení respondentů dle pohlaví



Graf 2: Zastoupení respondentů dle věku



Graf 3 Zastoupení rodičů dle pohlaví



### 3.5 Výzkumná technika

Vzhledem k výše uvedenému kvantitativnímu pojetí výzkumu, jsme pro sběr dat zvolili metodu dotazníkového šetření. Cílem výzkumu je, zjistit obecnou míru vnímané osobní účinnosti u dětí v domácím vzdělávání. K tomu nám poslouží standardizovaný dotazník, jehož autory jsou M. Jeruzalem a R. Schwarzer. Dotazník sestavili na základě konceptu vnímané osobní účinnosti Alberta Bandury a nazvali jej General Self-Efficacy Scale (GSE). V českém prostředí je tento dotazník znám pod zkratkou DOVE, tedy dotazník obecné vlastní efektivity. Slouží pouze pro orientační zjištění obecné vnímané osobní účinnosti jako generalizované vlastnosti, přičemž autorem českého překladu je J. Křivohlavý.

K tomu abychom došli ke komplexnějším výsledkům, jsme vytvořili dotazníky dva. Jeden byl určený dětem v domácím vzdělávání a druhý rodičům, které tyto děti učí.

Zajímá nás tedy obecná vnímaná osobní účinnost rodičů, které tyto děti doma vzdělávají. K tomu nám také poslouží dotazník obecné vlastní efektivity určený rodičům. Dále nás zajímá, které ze stanovených faktorů mají podle dětí na jejich chování největší vliv. To, koho děti vnímají jako vzor, se může odrážet na jejich chování, tedy i na jejich osobní účinnosti. Osobní účinnost se formuje na základě mnoha faktorů. Proto se v našem výzkumu tímto zabýváme, zabýváme se tedy také otázkou vlivu vzdělávacích metod rodičů na míru osobní účinnosti dětí a také vlivem prostředí, kde děti vyrůstají.

Dotazník ke zjištění obecné vnímané osobní účinnosti dětí, se skládá ze 6 položek. Obsahuje úvodní část, v níž jsme respondenty oslovili a seznámili je s pokyny pro vyplnění dotazníku. Zároveň jsme respondenty ujistili, že veškeré uvedené informace budou zpracovány bez osobních údajů, jsou tedy anonymní.

V další části dotazníku jsou již obsaženy faktografické položky uzavřené i otevřené, zjišťující *pohlaví*, *věk* a *bydliště* respondentů. Dále zde uvádíme položku otevřenou, zjišťující *vzdělávací metody*, které rodiče využívají při výuce svých dětí. Položka je zařazena pro zjištění souvislosti mezi mírou vnímané osobní účinnosti dětí a zvolenou vzdělávací metodou. Dále je v dotazníku zařazena položka „*do jaké míry mají vliv na tvé chování*“, jedná se o položku škálovou, která zjišťuje míru vlivu jednotlivých námi stanovených faktorů (kamarádi-vrstevníci, rodiče, sourozenci, učitelé z mimoškolních aktivit, média, sociální sítě) na chování dětí v domácím vzdělávání. Míra vlivu je znázorněna na pětistupňové škále, od minimálního po maximální vliv.

Poslední položkou v dotazníku je samotný *dotazník obecné vlastní efektivity*. Dotazník je složen z deseti položek v podobě tvrzení obsahující škálu: zcela nesouhlasím (1), spíše nesouhlasím (2), spíše souhlasím (3), zcela souhlasím (4). Všechny tyto položky nám umožňují zjistit míru vnímané osobní účinnosti součtem bodů jednotlivých odpovědí. Tvrzení v dotazníku určeném pro děti byly upraveny, tak aby jim porozuměli děti ve věku od 8 do 12 let. Každá položka může mít hodnotu od jednoho do čtyř bodů. Tento součet bodů poté zprůměrujeme celkovým počtem položek, v našem případě číslem deset a tím získáme výslednou hodnotu/ míru osobní vnímané účinnosti respondentů.

Podle Schwarzera, (1995, s. 35) byla na základě výzkumů zabývajících se obecnou osobní vnímanou účinností stanovena průměrná hodnota míry vnímané osobní účinnosti zhruba kolem 2,9 bodu. To ovšem není měřítkem, ale jen orientačním bodem. Samozřejmě hodnocení osobní vnímané účinnosti je založeno na mnoha faktorech a v každé situaci a činnosti může být rozdílná. V něčem člověk může být sebejistý a v něčem nikoliv. Záleží na kvalitách každého z nás. Vyjde-li někomu nižší hodnota jak 2,9, neznamená, že je na tom s osobní účinností za všech okolností špatně. Ne, jedná se pouze o orientační hodnotu. Pokud bychom chtěli poznat naši míru osobní účinnosti hlouběji a podrobněji, v tom případě je samozřejmě vhodnější zaměřit se na osobní účinnost v konkrétních schopnostech. Např. školní, či profesní úspěšnost. V našem případě, kdy hlavním cílem naší práce je zjistit obecnou míru vnímané osobní účinnosti dětí v domácím vzdělávání nám dotazník obecné vlastní efektivity, společně s doplňujícími položkami zcela dostačuje.

Druhý dotazník určený pro rodiče obsahuje pouze úvodní část, kdy jsme rodiče seznámili s výzkumem a s pokyny pro vyplnění, dále obsahuje uzavřenou položku *pohlaví* a samotný *dotazník obecné vlastní efektivity*.

### 3.6 Sběr dat

Sběr dat probíhal na základě vytvoření online dotazníků prostřednictvím společnosti Survio, která umožňuje tvorbu a následný sběr dotazníků. Dotazníky byly respondentům k dispozici po dobu jednoho měsíce.

Pro jeho distribuci jsme využili sociální síť facebook, kde se nachází skupiny domácího a komunitního vzdělávání, domácí škola, škola doma, důvěřuj své intuici apod. Na tyto sociální skupiny jsme po žádosti o přijetí a následné domluvě se správci skupin umístili naše dotazníky. Společně s odkazy na dotazníky jsme přiložili také průvodní informace týkající se samotného výzkumu a požádali jsme o vyplnění našich dotazníků.

Dále jsme měli k dispozici celkem 270 emailových adres rodin v domácím vzdělávání, které jsme získali ze seznamu mapy rodin vytvořené za účelem propojení rodin, které své děti učí doma a hledají podobně smýšlející rodiny ve svém okolí. V seznamu jsou rodiny z celé České republiky, které své děti již doma učí, ale také rodiny, které se pro domácí vzdělávání teprve rozhodují nebo chystají. Každá rodina v seznamu poskytuje také stručný popis dětí a pojetí výuky. Na základě těchto informací jsme z celkového počtu emailových adres kontaktovali celkem 170 rodin. Jednotlivě jsme zasílali emaily se žádostí o spolupráci při výzkumu.

V emailu jsme se představili a uvedli důvod jeho zaslání. Seznámili jsme kontaktovaného s naším tématem a jeho významem. Dále v emailu nechyběly stručné informace k vyplnění obou dotazníků. Tedy podmínky vztahující se k dětem pro vyplnění dotazníku jim určený. A podmínky vztahující se k rodičům pro vyplnění dotazníku jim určený. Dotazník pro děti vyplňují děti v domácím vzdělávání ve věku od 8 let do 12 let. Dotazník pro rodiče vyplňuje ten, kdo se na domácí výuce nejvíce podílí. K přiloženým odkazům na dotazníky jsme podali stručný popis a instrukce pro jejich vyplnění. Nechyběla poznámka, v případě že by mladší děti dotazníku nerozuměly, nemusí jej vyplňovat nebo pokud by se jednalo jen o určitou položku, může rodič pomoci s vysvětlením, pokud možno bez ovlivnění. Na konci nechybělo poděkování za spolupráci a ujištění, že se mohou v případě nesrovnalostí v dotazníku kdykoliv na nás obrátit. (originál emailu, viz přílohy)

V neposlední řadě jsme také kontaktovali „Asociaci domácího vzdělávání“ opět se žádostí o rozeslání odkazů našich dotazníků rodinám v domácím vzdělávání, pokud je to možné.

Pak už záleželo na rozhodnutí každého z kontaktovaných, zda se budou naši žádostí zabývat. Celkový počet rodin, kterým se dotazníky dostaly, zcela neznáme, ale k jejich vyplnění se rozhodlo celkem 72 rodin.

V průběhu sběru dat jsme dostávali zpětné reakce od některých rodičů, tyto reakce byly k našemu překvapení převážně pozitivní. Někteří bez problému okamžitě dotazníky vyplnili s tím, že nám zaslali tuto informaci v emailu. Mnozí se divili, že se v dnešní době studenti tímto tématem zabývají. Jiní projevili zájem o zaslání výsledné práce apod. Ovšem setkali jsme se i s negativními reakcemi, u kterých bylo zcela jasné, že k vyplnění našich dotazníků nedošlo. Dále jsme dostávali dotazy i od rodičů, kteří měli děti mladší osm let, zda by s nimi dotazník také mohli vyplnit, uváděli, že by s tím určitě problém neměli. V těchto případech jsme jim poděkovali za zájem a ochotu, ale informovali je o skutečnosti, že je dotazník opravdu určen pouze dětem ve věku od osmi do dvanácti let. Někteří z rodičů, mi zaslali děkovný email, s tím, že už v domácím vzdělávání nejsou, jelikož našli školu, která zcela vyhovuje potřebám jejich dítěte nebo že jsou ve vzdělávání komunitním. Dostávalo se nám také emailů, kdy rodiče svévolně psali své příběhy, jak se k domácímu vzdělávání dostali a jak to jejich rodině prospělo. Na všechny zpětné emaily jsme jednotlivě odpovídali a poděkovali za zájem.

### 3.7 Proměnné

Na základě stanovených výzkumných hypotéz jsme vyvodili následující proměnné: míra vnímané osobní účinnosti dětí, míra vnímané osobní účinnosti rodičů, pohlaví, věk, vzdělávací metoda, prostředí.

**Míra vnímané osobní účinnosti dětí** představuje součet bodů čtyř stupňové škály jednotlivých položek v dotazníku obecné vlastní efektivity. Míra vnímané osobní účinnosti určuje, nakolik děti v domácím vzdělávání věří ve své schopnosti, ve svou účinnost řídit své chování a jednání a dosahovat tak svých cílů. V tomto případě se jedná o proměnnou *metrickou*.

**Míra vnímané osobní účinnosti rodičů** opět představuje součet bodů čtyř stupňové škály jednotlivých položek v dotazníku obecné vlastní efektivity. Míra vnímané osobní účinnosti určuje, nakolik rodiče dětí v domácím vzdělávání věří ve své schopnosti, ve svou účinnost řídit své chování a jednání a dosahovat tak svých cílů. Opět se jedná o proměnnou *metrickou*.

**Pohlaví** představuje proměnnou *nominální* a rozděluje děti na muže a ženy (chlapce, dívky).

**Věk** respondentů je v našem výzkumu vymezen od 8 do 12 let, dle Vágnerové (2005, s. 237) rozmezí tohoto věku představuje období raného školního věku a středního školního věku. Věk v tomto případě je určen jako proměnná *nominální*.

**Vzdělávací metoda** představuje konkrétní metody, které využívají rodiče pro vzdělávání svých dětí. Jedná se o proměnnou *nominální*.

**Prostředí** v našem výzkumu představuje místo bydliště respondentů. Konkrétně nás zajímá prostředí lokální tedy městské a venkovské. Charakteristika dle Pilcha (in Kraus, 2001, s. 196). Jedná se o proměnnou *nominální*.

### 3.8 Způsob zpracování dat

Data získaná z dotazníkového šetření jsou vyhodnocena v programu „Statistika“ dvojitým způsobem. Popisnou statistikou jsou vyhodnocena data z popisných výzkumných otázek a jsou interpretována formou tabulek a grafů. Pro testování hypotéz jsou využity statistické metody určené na základě proměnných.

Proto, abychom mohli otestovat naše výzkumné hypotézy, bylo zapotřebí nejdříve získat hodnoty míry vnímané osobní účinnosti dětí a rodičů. K tomu nám posloužil dotazník obecné vlastí efektivity pro zjištění vnímané osobní účinnosti. Tento dotazník je vyhodnocován součtem všech odpovědí, který nám dává součet celkového skóre v rozsahu od 10 do 40 bodů. Jednotlivá skoré jsme zprůměrovali, abychom získali průměrnou míru osobní vnímané účinnosti všech respondentů (rodičů i dětí).

Pro hypotézu H1: *Čím vyšší je míra vnímané osobní účinnosti rodičů, tím vyšší je míra vnímané osobní účinnosti dětí*, byl na základě proměnných (metrická, metrická) určen test korelace.

Pro hypotézu H2: *V míře vnímané osobní účinnosti mezi dívkami a chlapci existuje rozdíl*, byl pomocí typu proměnných (metrická, nominální) určen t-test.

Pro hypotézu H3: *Mezi mírou vnímané osobní účinnosti a zvolenou vzdělávací metodou existuje souvislost*, byl určen pomocí typu proměnných (metrická, nominální s více kategoriemi) testy analýzy rozptylu ANOVA.

Pro hypotézu H4: *Ve vnímané míře osobní účinnosti dětí vyrůstajících na venkově a ve městě existuje rozdíl*, byl na základě stanovených proměnných (metrická, nominální) určen t-test.

Pro hypotézu H5: *Ve vnímané míře osobní účinnosti dětí mladšího školního věku a středního školního věku existuje rozdíl*, byl určen pomocí typu proměnných (metrická, nominální) t-test.

## 4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Z uskutečněného kvantitativního výzkumu vzešly následující výsledky:

### 1. Jaká je vnímaná míra osobní účinnosti u dětí v domácím vzdělávání?

Tabulka 1 Vnímaná míra osobní účinnosti u dětí

Proměnná	N	Průměr	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
Průměr S-E dětí	85	2,77	1,8	3,7	0,38

Tabulka nám představuje celkovou průměrnou hodnotu vnímané osobní účinnosti dětí v domácím vzdělávání, ze které také můžeme vyčíst maximální a minimální hodnotu. Hodnota průměrné míry osobní vnímané účinnosti dětí v domácím vzdělávání z našeho vzorku činí 2,77 z možných 4 bodů. Můžeme tedy říci, že se jedná o poměrně dobrý výsledek blížící se průměrné hodnotě vnímané osobní účinnosti vysledované z mnoha zkoumaných vzorků, zvláště jedná-li se o děti. Tato průměrná hodnota je 2,9 a vychází ze vzorků veřejné populace. (Schwarzer, 1995, s. 35) Maximální dosažená průměrná míra osobní účinnosti v našem výzkumu u dětí je 3,7 a nejnižší 1,8.

Vzhledem k dosaženému výsledku, můžeme tedy říci, že míra vnímané osobní účinnosti dětí v domácím vzdělávání v našem vzorku je poměrně vysoká. Děti v domácím vzdělávání z našeho vzorku jsou na základě svých zkušeností schopny řídit své chování a tím dosahovat stanovených cílů. Děti znají sami sebe a dokážou odhadnout své schopnosti pro dané činnosti.

**1.1. Jaká je vnímaná míra osobní účinnosti rodičů vzdělávajících své děti doma?**

Tabulka 2 Vnímaná míra osobní účinnosti u rodičů

Proměnná	N	Průměr	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
Průměr S-E rodičů	72	3,09	2,2	3,9	0,39

Výše uvedená tabulka opět představuje celkovou průměrnou hodnotu vnímané osobní účinnosti rodičů, které děti doma učí. Hodnota průměrné míry osobní vnímané účinnosti rodičů z našeho výzkumného vzorku činí 3,09 z možných 4 bodů. Tato hodnota převyšuje průměrnou hodnotu 2,9 ze vzorků běžné populace. Tento výsledek je více než uspokojivý. Maximální průměrná hodnota míry osobní účinnosti rodičů je 3,9 a minimální hodnota 2,2.

Z tohoto výsledku můžeme usuzovat, že rodiče jsou obecně schopni účinně regulovat své chování k dosahování úspěchů a řídit své činnosti k dosahování stanovených cílů. Na základě teoretických poznatků o osobní účinnosti, jsou lidé s vysokou mírou osobní účinnosti mnohem více ctížádostivý a méně náchylní k psychické zranitelnosti. Už jen rozhodnutí nespřít děti státnímu školskému systému a převzít odpovědnost za jejich vzdělání, svědčí o vysoké míře osobní účinnosti rodičů. Věří ve své schopnosti a dovednosti.



## 1.2. Existuje souvislost v míře vnímané osobní účinnosti dětí v domácím vzdělávání a výsledkem míry vnímané osobní účinnosti rodičů?

**H1** : Čím vyšší je míra vnímané osobní účinnosti rodičů, tím vyšší je míra vnímané osobní účinnosti dětí.

Tabulka 3: Souvislost v míře vnímané osobní účinnosti dětí a vnímané míře osobní účinnosti rodičů

Proměnná	Test korelace			
	Průměry	Směrodatná odchylka	Průměr S-E dítěte	Průměr S-E rodiče
Průměr S-E dítěte	2,78	0,40	1,00	-0,05
Průměr S-E rodiče	3,09	0,39	-0,05	1,00

Stanovení statistických hypotéz:

$H_A$ : Vypočítaná hodnota koeficientu korelace vypovídá o souvislosti mezi proměnnými.

$H_0$ : Vypočítaná hodnota koeficientu korelace nevypovídá o souvislosti mezi proměnnými.

Testování hypotézy bylo provedeno na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  tzn., že pravděpodobnost chyby je 5%.

Z dané tabulky můžeme vidět, že průměrná hodnota vnímané osobní účinnosti dětí je nižší než průměrná hodnota vnímané osobní účinnosti rodičů. Z toho důvodu nemůžeme říci, že čím vyšší je míra vnímané osobní účinnosti rodičů, tím vyšší je míra vnímané osobní účinnosti dětí. Z toho důvodu přijímáme nulovou hypotézu, která nám říká, že mezi vnímanou osobní účinností dětí a vnímanou osobní účinností rodičů neexistuje souvislost.

I přes tento výsledek, se můžeme domnívat, že rodiče i tak hrají velkou roli v utváření vnímané osobní účinnosti dětí v domácím vzdělávání. Můžeme dokonce říci, že mají přímý vliv na utváření vnímané osobní účinnosti svých dětí. To jak děti vnímají a hodnotí své schopnosti, opět závisí na hodnocení od druhých lidí. Děti v domácím vzdělávání jsou pak závislé na hodnocení od rodičů, kteří jsou zároveň v roli učitele. I když jsme v našem testu nenašli souvislost v míře osobní účinnosti dětí a rodičů. Tak můžeme vyvodit z výsledku míry vnímané osobní účinnosti rodičů, který byl spíše nadprůměrný, že jsou v utváření vysoké míry účinnosti dobrým vzorem pro své děti.

## 2. Jaké jsou rozdíly v míře vnímané osobní účinnosti dětí v závislosti na pohlaví?

**H<sub>2</sub>** : V míře vnímané osobní účinnosti mezi dívkami a chlapci existuje rozdíl.

Tabulka 4: Srovnání výsledků míry vnímané osobní účinnosti v závislosti na pohlaví

Proměnná	t-testy: Pohlaví					
	Průměr chlapců	Průměr dívek	t	p	Sm. odch.	Sm. odch
Průměr S-E dětí	2,77	2,76	0,11	0,92	0,37	0,39

Stanovení statistických hypotéz:

H<sub>A</sub>: V míře vnímané osobní účinnosti mezi dívkami a chlapci existuje rozdíl.

H<sub>0</sub>: V míře vnímané osobní účinnosti mezi dívkami a chlapci neexistuje rozdíl.

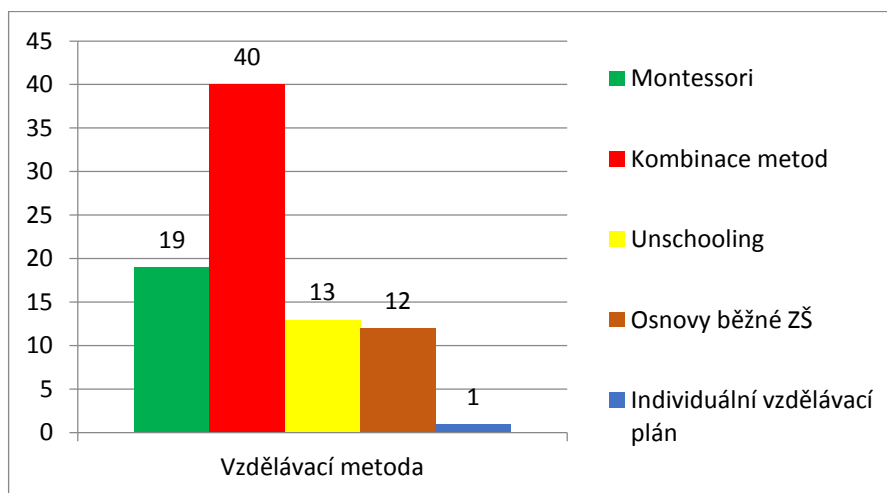
Testování hypotézy bylo provedeno na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ . Pravděpodobnost chyby je 5%.

V tabulce můžeme vidět srovnání míry vnímané osobní účinnosti dívek a chlapců. Přičemž jejich hodnota je téměř stejná. To znamená, že mezi mírou obecné vnímané osobní účinnosti dívek a chlapců není prakticky žádný rozdíl. ( $p = 0,92$  ;  $p > 0,05$ )

Proto zamítáme hypotézu alternativní a přijímáme hypotézu nulovou.

Ve výzkumech zabývajících se osobní účinností, se rozdíly mezi pohlavími většinou zkoumá na konkrétních příkladech činností, kterých se má účinnost týkat. Například osobní účinnost dětí ve sportovních aktivitách. Zde se můžeme domnívat, že v některých sportech bude osobní účinnost vyšší u chlapců než u dívek. V případě posuzování obecné vnímané osobní účinnosti tomu tak být nemusí. Obecná vnímaná účinnost se vytváří na základě zkušeností jednotlivců, nemusí být závislá na pohlaví. Proto i v našem výzkumu nejsou statisticky významné rozdíly mezi pohlavím dětí. Děti jsou vychovávány jako osobnosti, které nejsou rozvíjeny na základě genderových rozdílů.

### 3. Jaké vzdělávací metody rodiče pro své děti v domácím vzdělávání využívají?



Graf 4: Zastoupení vzdělávacích metod v domácím vzdělávání

Výše uvedený graf nám znázorňuje rodiči uvedené vzdělávací metody, podle kterých řídí svou výuku dětí. Rodiče v dotaznících nejčastěji uváděli kombinace vzdělávacích metod.

Konkrétně kombinaci metod zastává 40 respondentů v našem výzkumu, téměř 50%. V těchto kombinacích se objevili i jiné metody, které v grafu nejsou zaznačeny. V kombinacích byla například uváděna i waldorfská pedagogika, zdravá škola, lesní aj. Je zcela pochopitelné, že kombinace metod různých alternativních směrů ve vzdělávání je pro mnohé děti nejvhodnější volbou. Rodiče mohou zkusit různé metody, dokud nepřijdou na tu nejvhodnější právě pro to své dítě. Ovšem jsou rodiče, kteří postupují podle běžných osnov základních škol a k tomu využívají jen některé prvky alternativních vzdělávacích programů.

Dále svou výuku řídí jen podle jednoho směru, např. montessori pedagogiky s využitím montessori pomůcek, zastoupení této metody v našem výzkumu činilo 19 respondentů. V několika případech byl uváděn unschooling a v jednom případě individuální vzdělávací plán. Individuální vzdělávací plán jsme teoreticky také mohli zařadit do kombinací vzdělávacích metod, ale jedná se o plán, který tvořen přímo na míru konkrétního dítěte, podle jeho vzdělávacích potřeb, proto jsme jej dali zvlášť.

V případě zastoupení osnov běžných základních škol se dle výpovědí respondentů většinou jedná o rodiny, které s domácím vzděláváním teprve začaly, způsob výuky si teprve vytváří a hledají různé možnosti, podle toho jaký přístup ve výchově a vzdělávání zastávají. Podle osnov běžných základních škol bez jiných dalších přístupů se v našem výzkumu řídí 12 respondentů.

Jednotlivé alternativní směry jsou založeny na různých přístupech k dětem, a k jejich vzdělávání (viz teoretická část). Nedá se určit, který z nich je nejlepší, spíše jde o to, který přístup konkrétnímu dítěti nejvíce vyhovuje proto, aby se co nejlépe rozvíjelo. Proto jsme svůj zájem směřovali také k tomu, zda existuje souvislost mezi mírou vnímané osobní účinnosti dětí a zvolenou vzdělávací metodou. (viz níže)

### 3.1. Jak spolu souvisí míra vnímané osobní účinnosti dětí se zvolenou vzdělávací metodou?

**H3:** Mezi mírou vnímané osobní účinnosti dětí a zvolenou vzdělávací metodou existuje souvislost

Tabulka 5: Souvislost mezi mírou vnímané osobní účinnosti dětí a zvolenou vzdělávací metodou

Proměnná	Analýza rozptylu			
	Součet čtverců	Stupně volnosti	F	p
Průměr S-E dětí	1,20	6	1,40	0,22

Stanovení statistických hypotéz:

$H_A$ : Mezi mírou osobní vnímané účinnosti dětí a zvolenou vzdělávací metodou existuje souvislost.

$H_0$ : Mezi mírou vnímané osobní účinnosti dětí a zvolenou vzdělávací metodou neexistuje souvislost.

Testování hypotézy bylo provedeno na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ . Pravděpodobnost chyby je 5%.

Z tabulky zjišťujeme, že mezi mírou vnímané osobní účinnosti a zvolenou vzdělávací metodou neexistuje souvislost ( $p = 0,22$  ;  $p > 0,05$ ) Proto zamítáme hypotézu alternativní a přijímáme hypotézu nulovou.

Vzhledem k výsledku testu, kdy jsme nenašli žádnou souvislost mezi vnímanou osobní účinností a zvolenou vzdělávací metodou, můžeme usuzovat, že míra vnímané osobní účinnosti nezáleží na způsobu, jakým děti získávají své vědomosti a dovednosti.

#### 4. Jaké jsou rozdíly v míře vnímané osobní účinnosti mezi dětmi vyrůstajícími ve městě a na venkově?

**H4:** Ve vnímané míře osobní účinnosti dětí vyrůstajících na venkově a ve městě existuje rozdíl.

Tabulka 6: Srovnání výsledků vnímané osobní účinnosti dětí v závislosti na prostředí bydliště

Proměnná	t-testy: Místo bydliště					
	Průměr 1	Průměr 2	t	p	Sm. odchylka 1	Sm. odchylka 2
Průměr S-E dětí	2,78	2,71	0,76	0,45	0,4	0,32

Stanovení statistických hypotéz:

$H_A$ : Ve vnímané míře osobní účinnosti dětí vyrůstajících na venkově a ve městě existuje rozdíl.

$H_0$ : Ve vnímané míře osobní účinnosti dětí vyrůstajících na venkově a ve městě neexistuje rozdíl.

Testování hypotézy bylo provedeno na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ . Pravděpodobnost chyby je 5%.

Tabulka nám znázorňuje míru vnímané osobní účinnosti dětí žijících na venkově, jejíž hodnota je 2,71 a ve městě s hodnotou 2,78. Z tabulky tedy zjistíme, že neexistují statisticky významné rozdíly ( $p = 0,45$ ;  $p > 0,05$ ) ve vnímané míře osobní účinnosti dětí v závislosti na prostředí bydliště. Proto odmítáme hypotézu alternativní a přijímáme hypotézu nulovou.

Z tabulky je tedy vidět, že obecná míra vnímané osobní účinnosti dětí žijících na venkově a ve městě je téměř stejná. Každé prostředí ať už městské nebo venkovské má na člověka vliv. Každé prostředí nabízí jiné, ale kvalitativně stejně hodnotné podněty. Město nebo venkov se vyznačuje svými výhodami, ale i nevýhodami. Záleží na každém, jak své lokální prostředí využívá, tak aby pro něj bylo přínosné a ne ohrožující. Z našeho testu jsme tedy zjistili, že prostředí kde děti vyrůstají, nemá vliv na míru osobní účinnosti dětí v domácím vzdělávání. Dále, to zda někdo bydlí ve městě a někdo zase na venkově svědčí o tom, že mu dané prostředí vyhovuje a cítí se tam dobře. Na venkově lidé mají rádi své soukromí, zároveň mají bližší vztahy se sousedy, více znají své okolí a mají blízko k přírodě. Ve městě zase lidé mají více možností, vyhovuje jim rušnější život a přístup ke všemu na co si jen

vzpomenou. Záleží tedy na tom, k čemu jedinec více inklinuje. Z této charakteristiky tedy nemůžeme vyvozovat, že by prostředí, ve kterém děti v domácím vzdělávání vyrůstají, nějak vypovídalo o jejich kvalitách a schopnostech.

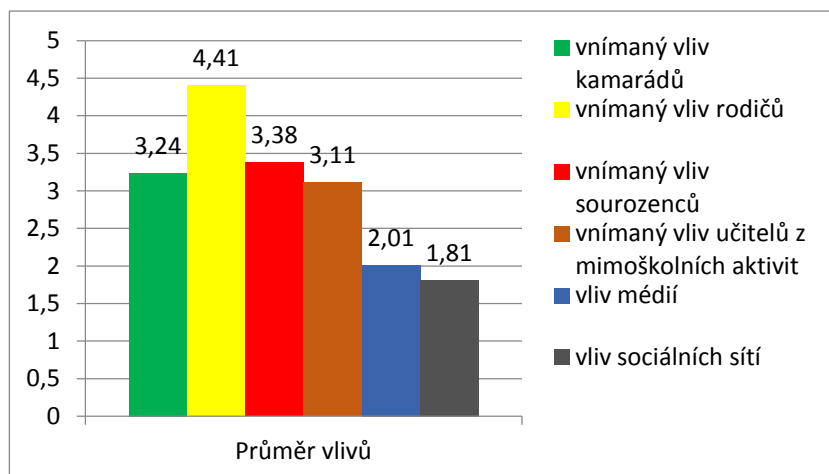
### 5. Které faktory z pohledu dětí v domácím vzdělávání mají největší vliv na jejich chování a formování osobní účinnosti?

Tabulka 7: Srovnání míry vlivu jednotlivých faktorů na chování dětí

Proměnná	Popisná statistika				
	N	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Och.
Vnímaný vliv kamarádů/vrstevníků	85	3,24	1	5	1,08
Vnímaný vliv rodičů	85	4,41	1	5	0,79
Vnímaný vliv sourozenců	85	3,38	1	5	1,32
Vnímaný vliv učitelů z mimoškolních aktivit	85	3,11	1	5	1,11
Vliv médií	85	2,01	1	5	1,03
Vliv sociálních sítí	85	1,81	1	5	0,98

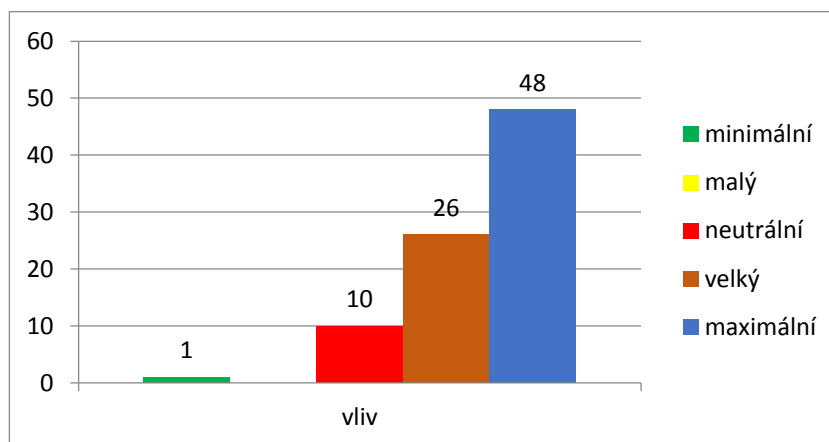
můžeme vidět znázornění průměru míry vlivu jednotlivých faktorů, které působí na chování a jednání dětí. Z tohoto vyhodnocení nám tedy vychází, že největší vliv na chování dětí mají rodiče, průměr dosahuje téměř maximální hodnoty, která činí 4,41 bodu z možných 5. Druhé místo patří sourozencům, kteří mají z pohledu dětí také na jejich chování a jednání velký vliv. Ovšem své místo v oblasti vlivu na chování dětí v domácím vzdělávání mají i kamarádi či vrstevníci. Děti vidí také své učitele z mimoškolních aktivit jako určité autority a mají na jejich chování a jednání vliv, minimálně v té dané zájmové aktivitě. V menší míře mají na chování dětí v domácím vzdělávání vliv média a zcela minimální vliv mají sociální sítě.

Pro představu také grafické znázornění



Graf 5: Průměrná míra vlivů jednotlivých faktorů

### 5.1. Do jaké míry mají z pohledu dětí vliv rodiče na jejich chování a formování osobní účinnosti?



Graf 6: Vliv rodičů na chování dětí v domácím vzdělávání

Graf nám znázorňuje, že rodiče mají podle dětí, u více než 50 %, na jejich chování, zcela maximální vliv. Pouze jeden z respondentů uvedl vliv minimální. Dále 26 respondentů uvedlo, že na jejich chování a jednání mají rodiče velký vliv a 10 respondentů hodnotí vliv rodičů jako neutrální.

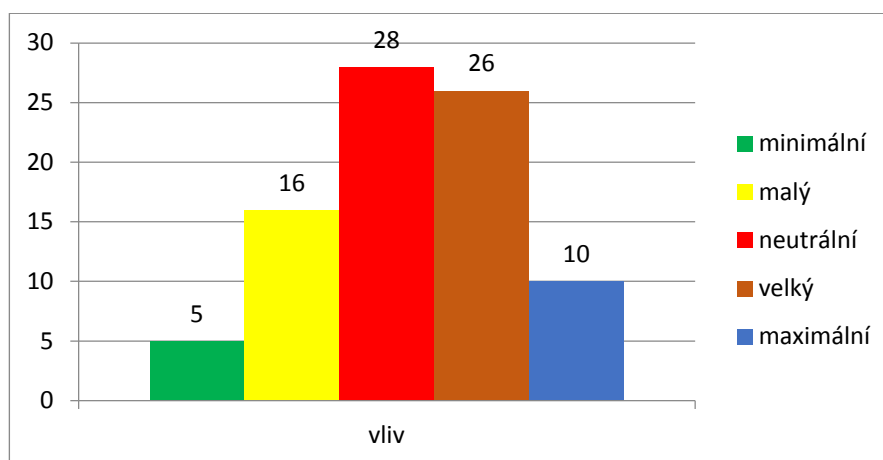
Jak jsme už několikrát v práci uváděli, vliv rodičů na výchovu dítěte je zcela určující pro jeho budoucí vývoj. Není tomu jinak ani v případě vnímané osobní účinnosti, kdy se dítě učí a získává zkušenosti nápodobou. Děti v domácím vzdělávání jsou s rodiči v neustálém



kontaktu, a tím, že jeden z nich zastává také roli učitele, se stává pro dítě silným chování ovlivňujícím činitelem. Není tomu jinak ani v našem výzkumu. V převážné většině mají rodiče podle dětí maximální vliv na jejich chování. Děti si tento vliv uvědomují, svým způsobem jsou na rodičích do určitého věku v mnoha ohledech závislé. Pouze jeden z respondentů uvedl minimální vliv rodičů na jeho chování, důvod jeho volby může být různý. Tento výsledek koresponduje s předchozím tvrzením.

V případě dětí, které uvedli neutrální vliv rodičů na jejich chování, se může jednat o děti starší, které si umí už poradit v mnoha případech sami, také se sami rozhodují a řídí své činnosti. Také do popředí vystupují jiné faktory, které mají na dítě vliv.

## 5.2. Do jaké míry mají z pohledu dětí vliv kamarádi/vrstevníci na jejich chování a formování osobní účinnosti?

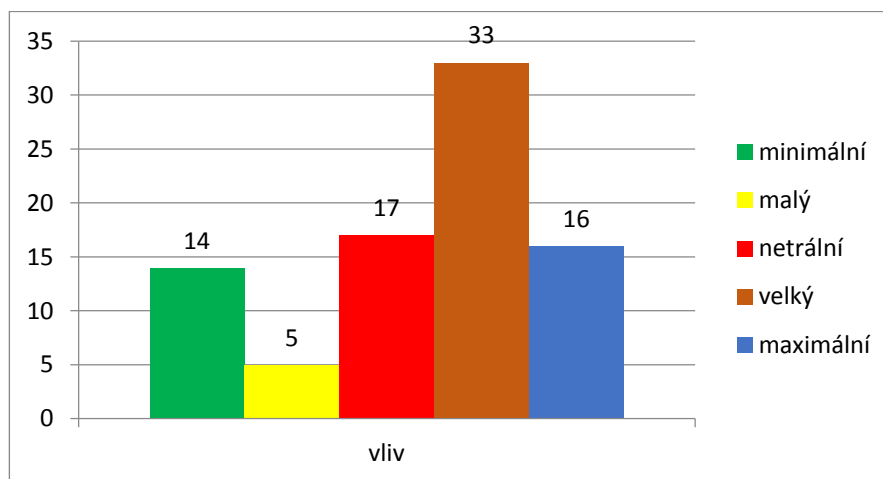


Graf 7: Vliv kamarádů na chování dětí v domácím vzdělávání

Děti v domácím vzdělávání dle grafu své kamarády vnímají jako ovlivňující činitel jejich chování, ale ne nijak výrazně. Jsou spíše neutrálním faktorem. Kamarádi jsou pro ně jistě důležití, ve 26 případech mají kamarádi velký vliv na jejich chování, ale v 5 případech mají také vliv minimální. Pro 10 jedinců mají kamarádi vliv maximální.

Protože děti v domácím vzdělávání nechodí do běžné základní školy, nemají tu možnost najít si své kamarády mezi spolužáky. Ale setkávají se se svými vrstevníky v různých zájmových kroužcích. Rodiny v domácím vzdělávání se často sdružují do komunit a často se se svými dětmi setkávají. Tím, že děti nechodí do školy, mohou své schopnosti a dovednosti srovnávat se svými kamarády a jinými vrstevníky, se kterými se setkávají. Na základě srovnávání svých schopností a dovedností může mezi kamarády a vrstevníky vznikat zdravá rivalita a soutěživost v předhánění a tím pádem i ke zdokonalování těchto dovedností. To, že děti vnímají vliv kamarádů na chování ve větší míře, považujeme za pozitivní skutečnost.

### 5.3. Do jaké míry mají z pohledu dětí vliv sourozenci na jejich chování a formování osobní účinnosti?



Graf 8: Vliv sourozenců na chování dětí v domácím vzdělávání

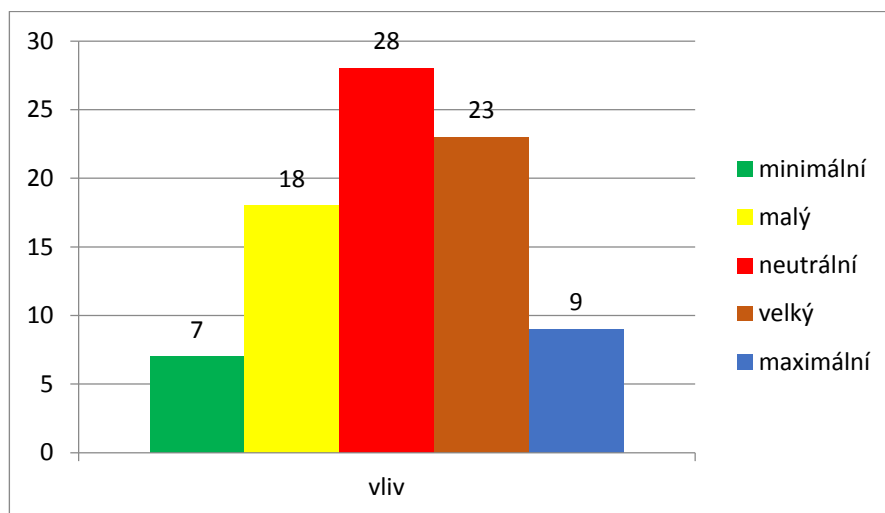
Z grafického znázornění můžeme vidět, že sourozenci v chování dětí v domácím vzdělávání hrají velkou roli. Vzájemně na sebe působí a mají na sebe velký vliv. Konkrétně 33 dětí uvedlo, že na jejich chování mají sourozenci velký vliv, v 16 případech zcela maximální. Neutrální vliv sourozenců uvedlo 17 respondentů a 14 respondentů uvedlo vliv minimální. V 5 případech pak mají sourozenci na chování a jednání respondentů malý vliv.

Podle těchto výsledků mají sourozenci na chování dětí v domácím vzdělávání velký vliv. Z toho vyplývá, že sourozenci mezi sebou mají dobrý vztah a vzájemně na sebe působí. K tomu může přispívat i společná výuka, zájmové činnosti apod.

Stejně jako u kamarádů, také u sourozenců probíhá vzájemné srovnávání a předhánění se, ale nemusí to být na vědomé úrovni, probíhá to zcela přirozeně při jakémkoliv kontaktu či činnosti. Výsledky sourozenců mohou děti motivovat také k jejich lepším výsledům a k osobní účinnosti zvládání náročnějších úkolů, které třeba již zvládají starší sourozenci apod.

Vztahy sourozenců však nejsou vždy ideální. Záleží také na tom, kolik sourozenců mají a jaké jsou mezi nimi věkové rozdíly. V případech kdy respondenti uváděli vliv sourozenců jako neutrální, malý nebo zcela minimální mohlo jít právě o děti, které sourozence nemají, nebo je mezi nimi větší věkový rozdíl nebo zkrátka nevnímají své sourozence jako výrazné činitele, které by měli ovlivňovat jejich chování.

#### 5.4. Do jaké míry mají z pohledu dětí vliv učitelé z mimoškolních aktivit na jejich chování a formování osobní účinnosti?

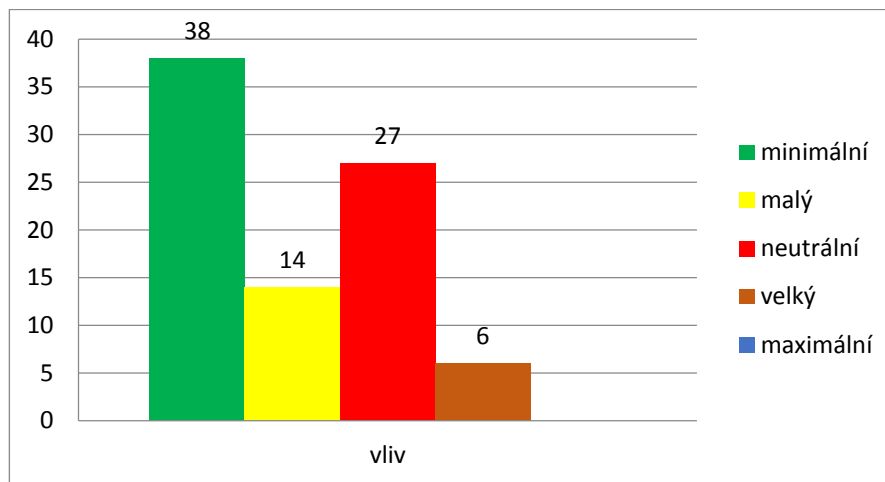


Graf 9: Vliv učitelů z mimoškolních aktivit na chování dětí v domácím vzdělávání

Míra vlivu učitelů z mimoškolních aktivit na chování a jednání dětí, je zastoupena na celé škále vlivu. Děti je vnímají různě. Největší zastoupení má však neutrální vliv, ale jsou děti, které tyto učitele vnímají jako velký jejich chování ovlivňující činitel, 18 dětí uvádí malý vliv učitelů z mimoškolních aktivit na jejich chování a 7 jako minimální. V 9 případech děti uvedly maximální vliv učitelů z mimoškolních aktivit na jejich chování a jednání.

Vliv učitelů z mimoškolních aktivit je dětmi pojímán různě. Možná je tomu tak v závislosti na povaze daných zájmových nebo i vzdělávacích činností, záleží na tom, zda je dítětem oblíbená či nikoliv, to platí zřejmě i o oblíbenosti učitelů. Čím více učitel vzbuzuje zájem dítěte, tím více má vliv na jednání dítěte a naopak.

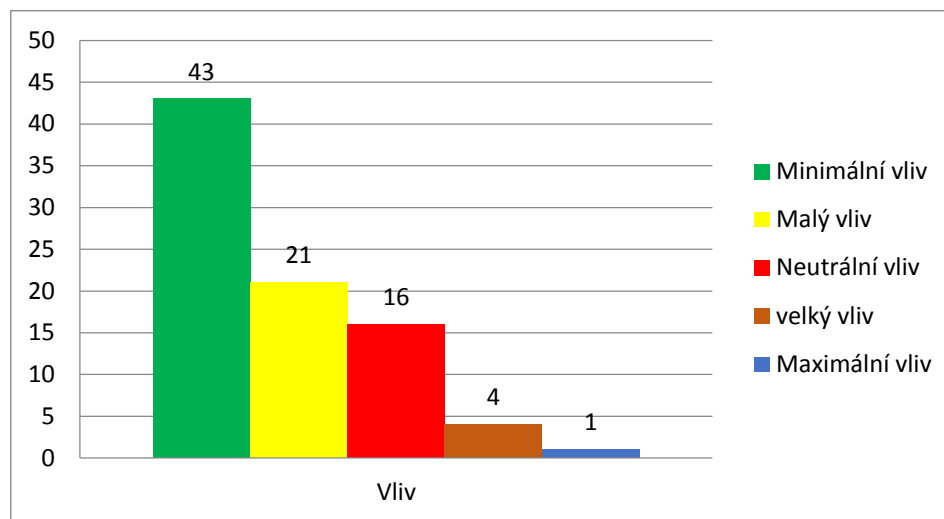
### 5.5. Do jaké míry mají z pohledu dětí vliv média na jejich chování a formování osobní účinnosti?



Graf 10: Vliv médií na chování dětí v domácím vzdělávání

Média jsou pro běžnou populaci velkým ovlivňujícím činitelem. Nás zajímal vliv médií na chování a jednání dětí v domácím vzdělávání. Z grafického znázornění je jednoznačné, že téměř u 50 % dětí mají média na jejich chování minimální až neutrální vliv. Dále z celkového počtu respondentů pouze 6 dětí považuje vliv médií za velký. Maximální vliv v případě médií nikdo nevedl.

### 5.6. Do jaké míry mají z pohledu dětí vliv, sociální sítě na jejich chování a formování osobní účinnosti?



Graf 11: Vliv sociálních sítí na chování dětí v domácím vzdělávání

Stejně jako u médií, tak u sociálních sítí převažuje podle dětí minimální vliv na jejich chování a jednání. Pouze v jednom případě byl uveden vliv maximální.

Vliv médií a sociálních sítí na chování a jednání dětí je v převážné většině minimální. Tento fakt může být ovlivněn přístupem a výchovou rodičů. Přístup rodičů k mediím a sociálním sítím, může mít silný vliv na postoj dětí k těmto prostředkům. Také výchova k hodnotám a smysluplného využívání volného času dětí je velmi důležitá proto, aby se děti nenechali těmito prostředky pohltit a zcela ovlivnit. Pokud člověk aspoň trochu ví, jaké jsou funkce médií, ví také, že některé informace mohou být zkreslené, neúplné ovlivňující „zdravé“ myšlení lidí apod. U dětí je důležité využívání médií korigovat, a hlídat jejich komunikaci na sociálních sítích. To zřejmě rodiče dětí v domácím vzdělávání moc dobře vědí. Snaží se v dětech vzbuzovat zájem o jiné hodnotnější, užitečnější a smysluplnější aktivity než je sezení u televize nebo u počítače. Ale ani v našem výzkumu jsme se nevyhnuli tomu, že média a sociální sítě mají i u dětí v domácím vzdělávání v ojedinělých případech velký vliv.

## 6. Jaký je rozdíl v míře vnímané osobní účinnosti dětí v závislosti na jejich věku?

**H5:** Ve vnímané míře osobní účinnosti dětí raného školního věku a dětí středního školního věku existuje rozdíl.

Tabulka 8 Srovnání míry vnímané osobní účinnosti dětí v závislosti na věku

Proměnná	t-testy: věk					
	Skup. 1: Raný školní věk		Skup. 2: Střední školní věk			
	Průměr 1	Průměr 2	t	p	Sm. odch. 1	Sm. odch. 2
<b>Průměr S-E dětí</b>	2,69	2,86	-2,11	0,04	0,35	0,40

Stanovení statistických hypotéz:

$H_A$ : Ve vnímané míře osobní účinnosti dětí raného školního věku a dětí středního školního věku existuje rozdíl.

$H_0$ : Ve vnímané míře osobní účinnosti dětí raného školního věku a dětí středního školního věku neexistuje rozdíl.

Z výsledků vyplývá, že existují statisticky významné rozdíly ( $p = 0,04$  ;  $p = 0,05$ ) ve vnímané osobní účinnosti dětí raného školního věku a dětí středního školního věku.

V tomto případě však platí, čím vyšší je míra vnímané osobní účinnosti dětí středního školního věku, tím nižší je míra vnímané osobní účinnosti dětí raného školního věku.

Výsledky tohoto testu nám ukázali, že čím jsou děti starší, tím je jejich míra obecné vnímané osobní účinnosti vyšší. S přibývajícím věkem děti nabývají na zkušenostech v závislosti s přibývajícími povinnostmi, které dále zúročují a posilují. Děti raného školního věku nemají ještě tolik zkušeností, proto je jejich vnímaná osobní účinnost nižší než u dětí starších.

#### 4.1 Shrnutí výsledků výzkumu

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit míru obecné vnímané osobní účinnosti u dětí v domácím vzdělávání. Byly také stanoveny dílčí cíle, které míru vnímané osobní účinnosti dětí, podrobněji objasňují a dále rozvádí.

Míra obecné vnímané osobní účinnosti dětí v domácím vzdělávání byla zjištěna pomocí dotazníku obecné vlastní efektivity. Na základě kterého vyšla průměrná míra osobní účinnosti dětí 2,77 bodu z možných 4. Můžeme tedy říci, že je tato hodnota v případě našeho výzkumného vzorku poměrně vysoká. To znamená, že děti v domácím vzdělávání si převážně věří a znají své možnosti a kvality, dovedou je účinně využívat při řešení problémů a dosahovat tak stanovených cílů. Při vyhodnocování jsme také zjistili maximální a minimální hodnotu dosažené míry vnímané osobní účinnosti dětí. Maximální hodnota dosáhla 3,7 bodu z možných 4. Tato hodnota vypovídá o vysoké osobní účinnosti respondenta. Minimální hodnota v našem šetření dosáhla 1,8 bodu z možných 4, jedná se o hodnotu v našem výzkumu mírně podprůměrnou a vypovídá o nižší osobní účinnosti respondenta.

Při zjišťování obecné vnímané osobní účinnosti rodičů, které děti doma vzdělávají, jsme došli k zajímavým výsledkům. Průměrná míra osobní vnímané účinnosti těchto rodičů dosáhla hodnoty 3,3 bodu z možných 4. Tato hodnota vypovídá o poměrně vysoké míře obecné vnímané osobní účinnosti rodičů našeho výzkumného vzorku a převyšuje průměrnou míru obecné vnímané osobní účinnosti běžné populace, jejíž hodnota je 2,9.

Také jsme zjistili, stejně jako u vnímané osobní účinnosti dětí, maximální a minimální dosaženou hodnotu míry vnímané osobní účinnosti rodičů. Maximální dosažená hodnota činila 3,9 bodu z možných 4. Tato hodnota je více než nadprůměrná a vypovídá o vysoké osobní účinnosti respondenta. Minimální dosažená hodnota míry vnímané osobní účinnosti byla 2,2 bodu z možných 4. U tohoto respondenta ve srovnání ostatních rodičů je tato hodnota podprůměrná.

Zjišťovali jsme také, zda existuje souvislost mezi vnímanou osobní účinností dětí v domácím vzdělávání a osobní vnímanou účinností rodičů, které tyto děti doma učí. Na základě provedeného testu, nebyla zjištěna žádná souvislost.

Dále jsme zjišťovali, zda existuje rozdíl mezi mírou vnímané osobní účinnosti dětí v závislosti na pohlaví. Zjistili jsme však, že v případě obecné míry osobní vnímané účinnosti mezi pohlavími dětí v domácím vzdělávání nejsou statisticky významné rozdíly.



Ke stejnému výsledku jsme došli, i případě zjišťování rozdílů vnímané osobní účinnosti dětí v závislosti na prostředí, kde žijí. Zjistili jsme tedy, že v případě obecné vnímané osobní účinnosti neexistují statisticky významné rozdíly mezi dětmi vyrůstajícími na venkově a ve městě.

Dále nás zajímalo, které vzdělávací metody rodiče ve výuce svých dětí využívají. Metody, které rodiče uváděli, jsou následující: montessori, unschooling, osnovy ZŠ, kombinace metod a individuální vzdělávací plán. Přičemž pořadí četnosti uváděných metod bylo následující: 1. kombinace metod, 2. montessori metody, 3. unschooling, 4. osnovy běžných základních škol, 5. individuální vzdělávací plán.

Na vzdělávací metody jsme dále navázali a pokusili se zjistit souvislost míry vnímané osobní účinnosti dětí se zvolenou vzdělávací metodou. Na základě provedeného testu, jsme však žádnou souvislost mezi mírou vnímané osobní účinnosti a zvolenou vzdělávací metodou nezjistili.

Dalším ze stanovených cílů bylo zjistit, jaký je rozdíl v míře vnímané osobní účinnosti dětí v závislosti na jejich věku? Na základě testovací metody jsme zjistili, že v míře vnímané osobní účinnosti dětí v domácím vzdělání v závislosti na jejich věku existuje statisticky významný rozdíl. Konkrétně průměrná míra vnímané osobní účinnosti dětí raného školního věku (v našem výzkumu 8-10let) dosahovala hodnoty 2,69. Průměrná míra vnímané osobní účinnosti dětí středního školního věku (v našem výzkumu 11-12let) dosahovala hodnoty 2,86.

Kromě výše uvedených zjišťovaných rozdílů a souvislostí jsme se také pokusili zjistit, které faktory (rodiče, kamarádi, sourozenci, učitelé z mimoškolních aktivit, média, sociální sítě) z pohledu dětí v domácím vzdělávání mají největší vliv na jejich chování a jednání při dosahování svých cílů. Vliv některých faktorů a sociálního okolí má totiž vliv na formování osobní účinnosti.

Po zpracování dat z výzkumného šetření z hlediska vnímaného vlivu na chování dětí v domácím vzdělávání, nám vzešli tyto výsledky:

Maximální vliv na chování a jednání dětí v souvislosti s dosahováním cílů z pohledu dětí, mají rodiče. Průměrná hodnota míry jejich vlivu na chování dětí dosáhla 4,4/5 bodu.

Hned po rodičích si děti v domácím vzdělávání také uvědomují velký vliv svých sourozenců na jejich chování a dosahování cílů. Průměrná hodnota míry vlivu sourozenců na chování dětí dosáhla 3,38/5 bodů

Po sourozencích jsou pro děti v domácím vzdělávání také důležití kamarádi. Jejich vliv na jejich chování je poměrně velký. Průměrná hodnota míry vlivu kamarádů na chování dětí v domácím vzdělávání dosáhla 3,24/5 bodů.

Také vliv učitelů z mimoškolních aktivit na chování dětí v domácím vzdělávání není zanedbatelný, ale i tak je děti spíše vnímají jako neutrální. Průměrná hodnota míry vlivu učitelů z mimoškolních aktivit na chování dětí v domácím vzdělávání dosáhla 3,11/5 bodů.

V neposlední řadě nás zajímal především vliv médií a sociálních sítí na chování a dosahování cílů dětí v domácím vzdělávání. Zvláště pak v dnešní době, kdy jsou všechna možná média neoddělitelnou součástí téměř každého člověka a dětí stejně tak. Zjistili jsme však, že vliv médií a sociálních sítí působí na děti v domácím vzdělávání nejméně. Děti vnímají média jako malé činitele ovlivňující jejich chování. Média využívají možná spíše účelově než pro zábavu. Průměrná hodnota míry vlivu médií na chování dětí v domácím vzdělávání dosáhla 2,01/5 bodů. Průměrná hodnota míry vlivu sociálních sítí na chování dětí pak byla ještě nižší, dosáhla 1,81/5 bodů. Vliv sociálních sítí je tedy spíše minimální.

Tabulka 8: Shrnutí výzkumu – ověření hypotéz

Hypotéza	Ověření
<b>H1</b> : Čím vyšší je míra vnímané osobní účinnosti rodičů, tím vyšší je míra vnímané osobní účinnosti dětí.	Hypotéza zamítnuta
<b>H2</b> : V míře vnímané osobní účinnosti mezi dívkami a chlapci existuje rozdíl.	Hypotéza zamítnuta
<b>H3</b> : Mezi mírou vnímané osobní účinnosti a zvolenou vzdělávací metodou existuje souvislost.	Hypotéza zamítnuta
<b>H4</b> : Ve vnímané míře osobní účinnosti dětí vyrůstajících na venkově a ve městě existuje rozdíl.	Hypotéza zamítnuta
<b>H5</b> : Ve vnímané míře osobní účinnosti dětí mladšího školního věku a dětmi středního školního věku existuje rozdíl.	Hypotéza přijata

## ZÁVĚR

Diplomová práce je zaměřena na problematiku vnímané osobní účinnosti dětí v domácím vzdělávání. V teoretické části jsme se zabývali především vymezením hlavních dvou pojmů, kterými jsou vnímaná osobní účinnost a domácí vzdělávání. Zaměřili jsme se na základní teoretická východiska.

Koncept vnímané osobní účinnosti vychází ze sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury, který ji definuje jako schopnost člověka řídit chod dění, schopnost zvládat problémy, účinně využívat své dovednosti a schopnosti k dosahování cílů, překonávání překážek a náročných situací. To jak člověk vnímá sám sebe a své schopnosti je závislé na zkušenostech a na hodnocení ostatních lidí. Dle Bandury, se osobní účinnost vyvíjí celý život, proto jsme se v teoretické části zabývali také jejím vývojem v jednotlivých vývojových stádiích života člověka.

Pro představu jsme také uvedli příklady vysoké a nízké míry vnímané osobní účinnosti a zabývali se zdroji, na základě kterých se osobní účinnost vytváří. V neposlední řadě jsme v teoretické části uvedli několik doporučení pro podporu a rozvoj vnímané osobní účinnosti a jakými způsoby se dá zjistit její míra, ať už obecná nebo v konkrétních dovednostech.

Druhé téma, kterým jsme se zabývali, je domácí vzdělávání. Domácí vzdělávání je jiný způsob plnění školní docházky. Děti jsou vzdělávány doma v převážné většině svými rodiči a do školy dochází jen na přezkoušení. Domácí vzdělávání je doposud povoleno pouze na prvním stupni ZŠ a to od roku 2005 a již několik let probíhá pokusné ověřování domácího vzdělávání na druhém stupni.

V teoretické části jsme se kromě vymezení zabývali také tím, kdo stál u zrodu domácího vzdělávání v České republice a kdo se zasadil o jeho uzákonění. Stálou otázkou veřejné populace je, jaké důvody rodiče vedli k rozhodnutí pro domácí vzdělávání. Hned několik jsme si také uvedli. Dále jsme si uvedli výhody domácí výuky, které domácí vzdělávání nejen dětem, ale celé rodině přináší. Uvedli jsme také druhý úhel pohledu a to jsou nevýhody, které jsou spíše uváděny ze strany odborníků. V neposlední řadě jsme k tématu domácího vzdělávání nemohli vynechat rodinu a její úlohu ve výchově.

V teoretické části jsme tedy získali potřebné znalosti o tématu, k tomu abychom mohli realizovat výzkumné šetření, kdy předmětem našeho zkoumání byla obecná vnímaná osobní účinnost dětí v domácím vzdělávání. Hlavním cílem pak bylo, zjistit míru obecné

vnímané osobní účinnosti těchto dětí. Obecná vnímaná osobní účinnost se promítá do všech oblastí života a znázorňuje obecné představy jedince o svých schopnostech. Míra přesvědčení o svých schopnostech mnohdy ovlivňuje úsudek člověka o sobě samém. To, se pak promítá do jeho činností, osvojování si dovedností a zvládání náročných situací. Proto nás zajímalo jak je to s vnímanou osobní účinností u dětí, které rodiče vzdělávají doma.

Kromě obecné míry, nás také zajímali i další otázky spojené s osobní účinností dětí v domácím vzdělávání. Zaměřili jsme svou pozornost také na míru osobní účinnosti rodičů, které děti učí. Z tohoto výsledku jsme pak následně mohli zjistit, zda mezi mírou osobní účinnosti dětí a rodičů existuje souvislost. Nejen že nás zajímala konkrétní míra osobní účinnosti, ale také další okolnosti s ní spojené. Zabývali jsme se rozdíly vnímané osobní účinnosti v závislosti na pohlaví, věku a prostředí bydliště respondentů. Dále jsme zjišťovali vzdělávací metody, které rodiče pro výuku využívají, následně jsme mohli hledat souvislost vzdělávacích metod s mírou osobní vnímané účinnosti dětí.

Také jsme považovali za přínosné, zjistit do jaké míry mají na chování dětí v domácím vzdělávání ve smyslu dosahování cílů vliv jednotlivé „faktory“ (sociální okolí). Na základě těchto stanovených cílů jsme vytvořili dotazníky, které s těmito cíly plně korespondoval. Pro zjištění míry obecné vnímané osobní účinnosti nám posloužil standardizovaný dotazník obecné vlastní efektivity. Na základě rozboru a zpracování získaných dat z dotazníků, jsme je pak mohli pomocí popisných a statistických metod vyhodnotit.

Nyní v závěru můžeme říci, že se nám podařilo zjistit vše, co jsme si stanovili ve výzkumných cílech. Zjistili jsme následující:

Průměrná míra obecné vnímané účinnosti dětí dosahovala hodnoty 2,7/4 bodů. Vzhledem k tomu, že se jednalo o děti ve věku od 8 do 12 let, byl tento výsledek uspokojivý. Vypovídá o dětech v domácím vzdělávání, že dokážou poměrně účinně využívat své schopnosti a dovednosti k dosahování cílů, plnění úkolů a řešení různých situací.

V případě míry osobní účinnosti rodičů byl zjištěn také velice dobrý výsledek. Hodnota vnímané osobní účinnosti rodičů dosahovala 3,3/4 bodů. Tato hodnota se jeví jako nadprůměrná a vypovídá o vysoké míře osobní vnímané účinnosti respondentů. Znamená to tedy, že rodiče dokážou účinně využívat svých schopností při řešení problémů, dokážou se vypořádávat s těžkostmi a náročnými situacemi. Vysoká míra osobní účinnosti respondentů také vypovídá o jejich psychické odolnosti vůči stresu, který mohou při domácím vzdělávání pociťovat.

V dalším kroku jsme zjišťovali souvislost mezi mírou osobní účinnosti dětí a mírou osobní účinnosti rodičů. Předpokládali jsme, že čím vyšší bude míra vnímané osobní účinnosti rodičů, tím vyšší bude míra osobní účinnosti dětí. To se nám však nepotvrdilo a žádná souvislost zjištěna nebyla. V druhém případě kdy jsme hledali souvislost v míře osobní vnímané účinnosti dětí se zvolenou vzdělávací metodou, opět žádná souvislost zjištěna nebyla.

Další výsledky se týkaly rozdílů míry vnímané osobní účinnosti v závislosti na pohlaví dětí, jejich věku a prostředí bydliště. Zjistili jsme, že v případě rozdílů míry vnímané osobní účinnosti mezi dívkami a chlapci neexistují výrazné rozdíly, stejně tak neexistují rozdíly v míře vnímané osobní účinnosti mezi dětmi vyrůstajícími ve městě a na venkově. Jediný případ, kdy se projevily rozdíly v míře osobní účinnosti, byl věk. Děti středního školního věku (děti 11-12 let) měli vyšší míru osobní účinnosti než děti raného školního věku (děti 8-10 let). Tento fakt jsme přisoudili tomu, že starší děti mají již více zkušeností a to i v závislosti vyšších nároků na jejich schopnosti na druhém stupni ZŠ.

V rámci zjišťování míry vlivu sociálního okolí (faktory) na chování dětí v domácím vzdělávání ve smyslu dosahování cílů jsme došli k závěru, že z pohledu dětí mají na jejich chování maximální vliv rodiče. To samozřejmě vnímáme jako pozitivní fakt. Velký vliv na chování dětí mají také sourozenci a kamarádi, se kterými mohou srovnávat své schopnosti. Vliv učitelů z mimoškolních aktivit se ukázal jako neutrální. A minimální vliv jsme zaznamenali u médií a sociálních sítí. To je samozřejmě také pozitivní, ale zároveň netypické s ohledem na to, jak moc jsou v dnešní době rozšířené a využívány.

Na závěr bychom chtěli podotknout, že cílem našeho výzkumu nebylo získat zvlášť závratné poznatky, ale získat poznatky o obecné míře vnímané osobní účinnosti u dětí v domácím vzdělávání, a to se nám také podařilo. Za nevýhodu však považujeme malý vzorek respondentů. Vzhledem k nízkému počtu respondentů, nemůžeme považovat naše výsledky za reprezentativní a tím pádem aplikovatelné na celou skupinu domácích školáků. Můžeme je však považovat za orientační a obecné. Na náš výzkum by mohly navázat další, které by se zabývaly osobní účinností dětí v domácím vzdělávání, ale již u většího vzorku, tak aby se daly výsledky zobecnit na celou skupinu. Dále vidíme příležitost v oblasti vnímané osobní účinnosti v konkrétních případech, např. akademická a sociální účinnost dětí v domácím vzdělávání apod.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BANDURA, Albert, c1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman. ISBN 0-7167-2626-2.
- [2] BANDURA, Albert, 1994. *Self-efficacy*. cit. podle RAMACHANDRAN, V. *Encyclopedia of human behavior*. San Diego, CA: Academic Press, c1994. ISBN 0122269241.
- [3] BLATNÝ, Marek, 2010. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-3434-7.
- [4] BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ, 2003. *Temperament, inteligence, sebepojetí. Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, Sdružení SCAN.
- [5] ČAP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: UK – Karolinum. ISBN 8070665343.
- [6] DRAPELA, Victor J, 2003. *Přehled teorií osobnosti*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 8071787663.
- [7] HOSKOVCOVÁ, Simona, 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, Psyché. ISBN 80-247-1424-8.
- [8] HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ, 2009. *Výchova k psychické odolnosti dítěte. Silní pro život*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2206-1.
- [9] JANOUŠEK, Jaromír. *Sociálně kognitivní teorie alberta bandury*. *Československá psychologie*. 1992, **36**(5), 385-398.
- [10] JÍLEK, Dalibor at al, 2013. *Cesty ke škole respektující a naplňující práva dítěte*. Vyd. 1. Brno: Boskovice: Česko-britská o.p.s. ISBN 978-80-905598-0-6.
- [11] KOSTELECKÁ, Yvona. *Doma, nebo ve škole?*. *Studia paedagogica*. 2014, vol. 19, no. 1, s. 65 - 81. ISSN 1803-7437. Dostupné také z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studiapaedagogica/article/view/704/805>
- [12] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.

- [13] MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-19-9.
- [14] MERTIN, Václav, 2003. *Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání*. Pedagogika, roč. LIII. Dostupné také z <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=1969&lang=cs>
- [15] MIKŠÍK, Oldřich, 1999. *Psychologické teorie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-926-X.
- [16] NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.
- [17] NITSCHOVÁ, Daniela, 2000. *Domácí vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta filosofická, Katedra psychologie. Dostupné také z: [http://www.domaciskola.cz/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=86&Itemid=514](http://www.domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=86&Itemid=514)
- [18] PAJARES, Frank a Timothy C URDAN, c2006. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Conn.: IAP - Information Age Pub., Inc. Adolescence and education. ISBN 1-59311-367-6.
- [19] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [20] PRŮCHA, Jan, 1999. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 8071782904.
- [21] ŘÍČAN, Pavel, 2010. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3133-9.
- [22] SEDLÁČKOVÁ, Daniela, 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2685-4.
- [23] SELIGMAN, Martin, 2003. *Opravdové štěstí*. Vyd. 1. Praha: Ikar. ISBN 80-249-0293-1.
- [24] SCHWARZER, R., & M. JERUSALEM, 1995. *Generalized Self-Efficacy scale*. Cit. podle J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs (p. 35-37). Windsor, England: NFER-NELSON.
- [25] SMÉKAL, Vladimír, 2009. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení vědomí a jednání*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87029-62-6.



- [26] STŘELEČEK, Stanislav, 2004. *Studie z teorie a metodiky výchovy* I. 2. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU. ISBN 8086633217.
- [27] STŘELEČEK, Stanislav, 2007. *Domácí vzdělávání jako jeden ze způsobů individuálního vzdělávání*. Cit. podle SVOBODOVÁ, Jarmila, 2007. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, s.r.o. ISBN 978-80-86633-93-0.
- [28] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

### Elektronické zdroje

- [29] ČESKO. Zákon č. 109/2002 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, jak vyplývá z pozdějších změn*. In Sbíрка zákonů ČR, ročník 2008, částka 103, číslo 317. Dostupné z: [file:///C:/Users/Anulka/Downloads/Uplne\\_zneni\\_SZ\\_317\\_08.pdf](file:///C:/Users/Anulka/Downloads/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf)
- [30] *Domácí vzdělávání: Na cestě k legalizaci* [online]. [http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/VZDELAVANI/15/P\\_1\\_15.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/VZDELAVANI/15/P_1_15.pdf): Národní ústav vzdělávání, 2015, 4(1) [cit. 2016-04-10]. ISSN 1805-3394.
- [31] ŠTECH, Stanislav, 2003. Škola, nebo domácí vzdělávání?: Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika* [online]. 2003, 2003(4), 418-436 [cit. 2016-04-15]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1966&lang=cs>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

DOVE Dotazník obecné vlastní efektivity

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ZŠ Základní škola

S-E Self-efficacy

GSE General Self-Efficacy Scale

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1: Zastoupení respondentů dle pohlaví.....	39
Graf 2: Zastoupení respondentů dle věku .....	39
Graf 3 Zastoupení rodičů dle pohlaví .....	39
Graf 4: Zastoupení vzdělávacích metod v domácím vzdělávání .....	50
Graf 5: Průměrná míra vlivů jednotlivých faktorů .....	55
Graf 6: Vliv rodičů na chování dětí v domácím vzdělávání .....	55
Graf 7: Vliv kamarádů na chování dětí v domácím vzdělávání .....	57
Graf 8: Vliv sourozenců na chování dětí v domácím vzdělávání .....	58
Graf 9: Vliv učitelů z mimoškolních aktivit na chování dětí v domácím vzdělávání .....	59
Graf 10: Vliv médií na chování dětí v domácím vzdělávání .....	60
Graf 11: Vliv sociálních sítí na chování dětí v domácím vzdělávání .....	61

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Vnímaná míra osobní účinnosti u dětí .....	46
Tabulka 2 Vnímaná míra osobní účinnosti u rodičů.....	47
Tabulka 3: Souvislost v míře vnímané osobní účinnosti dětí a vnímané míře osobní účinnosti rodičů .....	48
Tabulka 4: Srovnání výsledků míry vnímané osobní účinnosti v závislosti na pohlaví.....	49
Tabulka 5: Souvislost mezi mírou vnímané osobní účinnosti dětí a zvolenou vzdělávací metodou .....	52
Tabulka 6: Srovnání výsledků vnímané osobní účinnosti dětí v závislosti na prostředí bydliště .....	53
Tabulka 7:Srovnání míry vlivu jednotlivých faktorů na chování dětí .....	54
Tabulka 8: Shrnutí výzkumu – ověření hypotéz .....	66

**SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha I: dotazník self-efficacy-pro děti .....	77
Příloha II: dOTAZNÍK SELF-EFFICACY- PRO RODIČE .....	78
Příloha III: PRŮVODNÍ TEXT K DOTAZNÍKUM .....	79
Příloha IV: Žádost o povolení domácího vzdělávání-i.stupeň.....	80

**PŘÍLOHA I: DOTAZNÍK SELF-EFFICACY-PRO DĚTI****Pokyny**

Odpověz prosím nejdříve na otázky, které se týkají Tebe. Zakřížkuj nebo vypiš vždy jednu z odpovědí, kterou považuješ za pravdivou. U následujících otázek zaškrtni číslo podle toho, do jaké míry má na tebe vliv tvé okolí (kamarádi, rodiče, sourozenci, ...). Dotazník je anonymní a proto se nemusíš bát vyjádřit svůj názor.

**Pohlaví:**

- chlapec  
 dívka

**Bydliště:**

- město  
 venkov

**Věk (v letech):** .....

**Vzdělávací metody: (zeptej se rodičů)**

.....

**Kdo je pro tebe vzorem, proto abys dosáhl svých cílů,  
do jaké míry mají vliv na tvé chování:**

minimální  
vliv

maximální  
vliv

	1	2	3	4	5
<b>kamarádi (vrstevníci)</b>	1	2	3	4	5
<b>rodiče</b>	1	2	3	4	5
<b>sourozenci</b>	1	2	3	4	5
<b>učitelé z mimoškolních aktivit</b>	1	2	3	4	5
<b>Média (televize, noviny, rádio)</b>	1	2	3	4	5
<b>Sociální síť (facebook, aj.)</b>	1	2	3	4	5

Přečti si věty v tabulce a zaškrtni číslo, podle toho, jak moc s touto větou souhlasíš nebo nesouhlasíš.

zcela nesou-    spíše nesou-    spíše souhla-    zcela sou-  
hlasím        hlasím        sím            hlasím

1.	Když se mi do cesty postaví překážka, dokážu se s ní vypořádat a dosáhnout toho, čeho chci.	1	2	3	4
2.	Když něco opravdu chci, vždy najdu způsob, jak toho dosáhnout, i když to není jednoduché.	1	2	3	4
3.	Je snadné držet se svých plánů, a tím dosáhnout cílů, které si stanovím.	1	2	3	4
4.	Díky zkušenostem, vím, jak zvládat neočekávané situace.	1	2	3	4
5.	Na sto procent věřím, že zvládnu neočekávané situace.	1	2	3	4
6.	Když se dostanu do obtížné situace, spoléhám se jen na své schopnosti.	1	2	3	4
7.	Obvykle jsem schopný/á vypořádat se s tím, ať se děje, co se děje.	1	2	3	4
8.	Když se opravdu snažím, dokážu vyřešit skoro každý problém.	1	2	3	4
9.	Vyrovnam se se situací, která je pro mě nová.	1	2	3	4
10.	Pokud objevím nějaký problém, zvládnu ho sám/sama.	1	2	3	4

Děkuji za vyplnění ☺

**PŘÍLOHA II: DOTAZNÍK SELF-EFFICACY- PRO RODIČE****Pokyny**

Věnujte prosím pár minut vyplnění tohoto krátkého dotazníku, který je součástí mého výzkumu. Jedná se o dotazník obecné vlastní efektivity (self-efficacy), účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy. Dotazník je anonymní a slouží pouze pro účely tohoto výzkumu.

**Pohlaví:**

- muž  
 žena

Označte prosím míru souhlasu či nesouhlasu s danými tvrzeními.

		zcela ne- souhlasím	spíše nesou- hlasím	spíše souhlasím	zcela souhlasím
1.	Když se něco postaví proti mně, můžu nalézt způsob, jak dosáhnout toho, čeho dosáhnout chci.	1	2	3	4
2.	Když se o to opravdu usilovně snažím, můžu vždy zvládnout i nesnadné problémy.	1	2	3	4
3.	Pro mne je poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si stanovím.	1	2	3	4
4.	Díky zkušenostem a možnostem vím, jak zvládat neočekávané situace.	1	2	3	4
5.	Důvěřuji si plně, že zvládnou neočekávané situace.	1	2	3	4
6.	Když se dostanu do obtíží, pak se můžu plně spolehnout na své schopnosti.	1	2	3	4
7.	Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopný/á vypořádat se s tím.	1	2	3	4
8.	Vynaložím-li na to potřebné úsilí, pak můžu najít řešení pro téměř každý problém.	1	2	3	4
9.	Pokud stojím před něčím novým, vím, jak se s takovou situací vyrovnat.	1	2	3	4
10.	Pokud se vynoří nějaký problém, můžu ho zvládnout vlastními silami.	1	2	3	4

Děkuji za vyplnění a za Váš čas

**PŘÍLOHA III: PRŮVODNÍ TEXT K DOTAZNÍKUM**

Dobrý den,

jsem studentka navazujícího magisterského studia sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Nyní jsem v posledním ročníku a pracuji na své závěrečné diplomové práci. Tématem této práce je Self-efficacy u dětí v domácím vzdělávání (jedná se o vnímanou osobní účinnost, pocit, že člověk je schopen řídit chod dění a zvládat problémy, či svým úsilím dosahovat stanovených cílů a to v různých oblastech života) Obracím se na Vás se žádostí o vyplnění dotazníků, které se vztahují k výzkumné části. Dotazník je anonymní a slouží pouze pro účely této práce a tedy i pro dokončení mého studia. Bude jistě i pro Vás zajímavé zodpovědět si na určité otázky, které jsou v dotazníku uvedeny.

Dotazníky jsou dva, jeden pro rodiče a druhý pro děti ve věku od 8 do 12 let. Dotazník pro rodiče prosím vyplní ten, který se nejvíce podílí na výuce svých dětí. Nemáte-li děti v tomto věku, nemusíte samozřejmě na tento email reagovat.

Dotazníky jsou v elektronické podobě a naleznete je na těchto odkazech:

Dotazník pro rodiče: <http://www.surveio.com/survey/d/L6C5N2C0L4L7X3A4P>

Dotazník pro děti: <http://www.surveio.com/survey/d/F7E4V5P1H4I5Y2I0F>

Pokud by Vaše děti měly s vyplňováním problém nebo něčemu nerozuměly, můžete jim samozřejmě pomoci, pokud možno bez ovlivnění.

Dotazníky nejsou náročné ani dlouhé. Pokud máte známé, kteří také vzdělávají své děti doma, můžete jim třeba odkazy také poslat.

Tímto bych Vám chtěla poděkovat za spolupráci a za pomoc při mém snad zdárném zakončení studia.

Budete-li mít nějaké problémy, nesrovnalosti či otázky k dotazníkům, napište. A pokud by Vás snad zajímaly výsledky mé práce, mohu Vám ji po odevzdání zaslat.

Děkuji

S pozdravem a přáním hezkého dne

Agnesa Vranová



**PŘÍLOHA IV: ŽÁDOST O POVOLENÍ DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ-I.STUPEŇ**

Jméno žadatele (zákonného zástupce žáka):

Adresa žadatele:

Tel. žadatele:

E-mail žadatele:

**Dle § 41 zákona 561/2004 Sb., žádám o povolení individuálního vzdělávání pro mého syna /mou dce-  
ru:**

Jméno a příjmení:

Rodné číslo:

Trvalé bydliště žáka:

Povolení žádám na období:

Důvody pro individuální vzdělávání:

Popis prostorového a materiálně technického zabezpečení vzdělávání a podmínek ochrany zdraví individuálně vzdělávaného žáka:

Další skutečnosti, které mají vliv na průběh vzdělávání žáka:

K žádosti přikládáme:

1. doklady osvědčující splnění požadovaného vzdělání osob, které budou žáka individuálně vzdělávat
2. vyjádření školského poradenského zařízení (podle § 116 školského zákona) tj. Ped.-psych. poradny nebo Spec. ped. centra
3. seznam učebnic a učebních textů, které budou ve výuce užívány (pouze pokud nejde o učebnice uvedené v § 27 odst. 1 školského zákona, tzn. učebnice a učební texty, kterým byla udělena schvalovací doložka MŠMT).

V ..... dne .....

Podpis žadatele:

