

# **Locus of control u dětí z přirozeného a institucionálního prostředí**

Bc. Renata Hončová

---

Diplomová práce  
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Renata Hončová**

Osobní číslo: **H15987**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Locus of control u dětí z přirozeného a institucionálního prostředí**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z teorie sociálního učení, teorie sociální atribuce a mikroprostředí jedince.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníků.**

**Zpracování a vyhodnocení 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:

**BOEKAERTS, Monique, Paul R. PINTRICH a Moshe ZEIDNER. Handbook of self-regulation. San Diego: Academic Press, c2000. ISBN 0-12-109890-7.**

**BRICHČÍN, Milan. Vůle a sebekontrola: teorie, metody, experimenty. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-753-4.**

**HAYES, Nicky. Základy sociální psychologie. Vyd. 7. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0.**

**CHATURVEDI, D. Ruchi. Multiple Intelligence and its Influence on Locus of Control. Journal of Psychosocial Research, roč. 10, 2015, č. 2, s. 277-293. ISSN 0976-3937.**

**LEFCOURT, M. Herbert. Locus of control: Current trends in theory and research. Vyd. 2. New York: Psychology Press, 2014. ISBN 978-0-898-59222-1.**

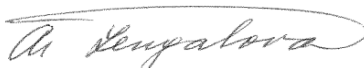
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **14. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 14. listopadu 2016

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, 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 ..... 13. 4. 2017

.....  
.....

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

*(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků 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 vzdělávacího 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 užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku 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 okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce pojednává o konceptu locus of control, který je dán do souvislosti s dětmi z přirozeného a institucionálního prostředí. Teoretická část práce se zabývá faktory tvořícími osobnost jedince. Je popsána struktura osobnosti a její jádro - self. Náplní práce je také charakteristika vývoje dítěte. Jsou uvedeny aspekty sociální psychologie a s nimi spjatá teorie sociální atribuce. Dále je věnována pozornost vlivu prostředí na jedince. Institucionální prostředí se v mnohém liší od přirozeného, tudíž jsou popsána specifika každého z nich. Stěžejním tématem je pojem locus of control, který je rozebírán nejznámějšími autory. V poslední části jsou popsány druhy měření locus of control.

Praktická část zkoumá rozdíly v locus of control ve spojitosti s dětmi z přirozeného a institucionálního prostředí za použití kvantitativního výzkumu. Dále se zaměřuje na souvislost locus of control s věkem a pohlavím dětí z těchto dvou odlišných prostředí.

Klíčová slova:

locus of control, přirozené prostředí, institucionální prostředí, psychologie osobnosti, starší školní věk, teorie sociálního učení, teorie sociální atribuce

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with the locus of control concept that has been put into the context with children from natural and institutional environment. The theoretical part is focused on the factors that create individual personality. It describes the structure and the core of personality - self. The characteristics of child development is also a part of the diploma thesis. The aspects of social psychology tied with the theory of social attribution are also presented. The attention is paid on how environment influences the individual. The institutional environment is much different from natural one, therefore the specifics of each of them are described. The main topic of the theoretical part is the concept of locus of control discussed by the most well known authors. In the last section, different types of the measurements of locus of control are described.

The practical part examines the differences of locus of control in connection with children from natural and institutional environment by using quantitative research. The concept is also given into relationship with the age and gender of children from these two different environments.

Keywords:

locus of control, natural environment, institutional environment, personality psychology, older school age, theory of social learning, theory of social attribution

Chtěla bych poděkovat své vedoucí diplomové práce Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této práce. Mé poděkování také patří všem ředitelkám a ředitelům dětských domovů a základních škol, kteří mi umožnili realizovat výzkumné šetření.

Prohlašuji, že odevzdaná verze 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 OSOBNOST A SOCIALIZACE JEDINCE</b> .....	<b>12</b>
1.1 OSOBNOST A JÁSTVÍ .....	13
1.2 VÝVOJ JEDINCE A OBDOBÍ PUBERTY .....	17
1.3 SOCIALIZAČNÍ FAKTORY.....	19
1.4 SOCIÁLNÍ PERCEPCE .....	21
1.5 TEORIE SOCIÁLNÍ ATRIBUCE .....	22
<b>2 VLIV PROSTŘEDÍ NA OSOBNOST DÍTĚTE</b> .....	<b>25</b>
2.1 PŘIROZENÉ PROSTŘEDÍ - RODINA .....	26
2.1.1 Rodina a současnost .....	27
2.2 INSTITUCIONÁLNÍ PROSTŘEDÍ – DĚTSKÝ DOMOV .....	28
2.2.1 Dětský domov a současnost .....	31
<b>3 LOCUS OF CONTROL</b> .....	<b>33</b>
3.1 UNIDIMENZIONÁLNÍ POJETÍ – J. B. ROTTER .....	34
3.2 MULTIDIMENZIONÁLNÍ POJETÍ – H. LEVENSON .....	37
3.3 METODY MĚŘENÍ LOCUS OF CONTROL .....	39
3.3.1 Obecný LoC .....	40
3.3.2 LoC zaměřený na zdraví jedince .....	41
3.3.3 LoC rozdělený dle věku .....	41
3.3.4 Smíšené dotazníky měřící LoC .....	42
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>43</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>44</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	44
4.2 VÝZKUMNÝ CÍL .....	44
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	44
4.4 POJETÍ VÝZKUMU .....	45
4.5 VÝZKUMNÁ TECHNIKA .....	46
4.6 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	47
4.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	48
<b>5 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT</b> .....	<b>52</b>
<b>6 INTERPRETACE A DISKUZE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>61</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>66</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>68</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>74</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>75</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>76</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.</b>

## ÚVOD

Celý život jedince je spjat s tvořivou činností, ať už se týká čehokoliv. Při této činnosti se jedinec dostává do styku s ostatními lidmi. Mezilidská interakce probíhá již od narození, kdy se začíná utvářet identita dítěte. Osobnost dítěte závisí na mnoha faktorech, které ji ovlivňují. Jedním z těchto faktorů je prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Mnoho dětí se narodí buď to do úplné, nebo neúplné rodiny, ty ostatní bývají vychovávány v náhradní rodinné péči, nebo si je vezmou na starost různé institucionální zařízení. Je zcela zřejmé, že vliv prostředí a lidí, které dítě vychovávají, bude mít na jedince určitý dopad. Myslíme tím, že jedinec z přirozeného a institucionálního prostředí může na svět a sebe samého nazírat odlišným způsobem. Jak již bylo zmíněno, člověk je součástí určitého společenství, které jej ovlivňuje a naopak. Je přirozené, že většina z nás chce v životě něco dokázat, být něčím jedinečný, být užitečný, úspěšný nebo jen prostě prožít spokojený život. Každý z nás si ale úspěch představuje pod něčím jiným a každý z nás kráčí jiným směrem, aby dosáhl svého cíle. Je zřejmé, že každý člověk má jiný charakter, vlastnosti, či nadání, které mu mohou pomoci k vytyčenému cíli. Záleží ale především na odhodlání, motivaci a energii, kterou do svého snažení vloží.

Podle teorie locus of control (LoC) (J. B. Rotter, 1966) si každý člověk vysvětluje jiným způsobem příčiny svého úspěchu či neúspěchu. Podle této teorie jsou někteří lidé přesvědčeni, že si za svůj úspěch či neúspěch mohou pouze oni sami a to díky svému snažení, díky svým vlastním silám – internalisté. Druzí pokládají za rozhodující procesy svého úspěchu či neúspěchu, okolní vlivy, tzn. situaci, čas, lidi, souhru náhod nebo osud, který ovlivnil jejich život – externalisté. Takový styl myšlení samozřejmě ovlivňuje budoucnost jedince. V naší práci nás bude zajímat jaký je rozdíl mezi LoC u dětí z institucionálního a přirozeného prostředí. Pravdou je, že jedinci, kteří vykazují větší míru externality, jsou v životě méně úspěšní než jedinci, co se řadí mezi internalisty. Twenge, Zhang a Im (2004) uvádí ve svém dlouhodobém výzkumu, že dnešní americká mládež věří, že jejich život řídí více okolní dění, než oni sami. Projevují se tak čím dál tím více jako externalisté. Potýkají se častěji se školním neúspěchem, beznadějností, depresí a nízkou sebekontrolou.

Teoretická část práce je rozdělena do třech hlavních kapitol. V První kapitole se budeme zabývat osobností jedince a její strukturou. Dále se dozvíme, jak se sociální učení podílí na vývoji osobnosti. Díky těmto teoriím zjistíme, jak lidé a společnost ovlivňují osobnost jedince. Ve druhé kapitole se budeme zabývat vlivem mikroprostředí na vývoj a osobnost

jedince. Každé dítě vyrůstá v jiném prostředí, tudíž se blíže podíváme, jak toto prostředí utváří lidskou osobnost. Nakonec se zaměříme na jednu z teorií sociální atribuce a tím je locus of control. Dozvíme se, kteří autoři jsou spojováni s teorií LoC a jakými způsoby jej lze měřit.

Praktická část je věnována výzkumu za účelem zjištění rozdílů v úrovni locus of control u dětí z přirozeného a institucionálního prostředí. Jsou stanoveny hypotézy deklarující vzájemné závislosti mezi prostředím, věkem a pohlavím. Ke zjištění významných statistických rozdílů budou použity parametrické metody.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 OSOBNOST A SOCIALIZACE JEDINCE

Každý člověk je jedinečná osobnost se svými unikátními vlastnostmi, způsobem chování, myšlení a celkovým charakterem. Žijeme ve společnosti s ostatními lidmi, a abychom dokázali v takové společnosti existovat a dosáhli v životě svých cílů, musíme se toho mnoho naučit nejen o sobě, ale i o druhých. Než se dostaneme k jádru práce a tím je locus of control je potřeba si vymezit oblasti, které jsou s tímto pojmem spojeny. Jednou z důležitých částí je osobnost jedince, její základní složka-já, vývoj osobnosti a s ní spjatá socializace.

Osobnost se utváří v průběhu celého života jedince, přičemž má na vývoj vliv přírodní prostředí, historický kontext a společenské podmínky prostředí, ve kterém se jedinec vyskytuje. Prostor tedy formuje jedince, ale i jedinec ovlivňuje prostředí. Je důležité si uvědomit, že utváření osobnosti je i závislé na nastavení daného jedince (dědičnost a biologické faktory organismu). U osobnosti jedince nacházíme vlastnosti, které jsou vrozené a představují přirozenou podstatu člověka (primární) a získané vlastnosti, které vznikly právě v průběhu života působením okolních vlivů (sekundární). Ovšem musíme brát ohled na to, že sekundární vlastnosti jedince jsou ovlivněny primárními. (Kohoutek, 2002, s. 49)

Existuje mnoho definicí pojmu osobnost, jen G. W. Allport jich vymezuje kolem 50. Podle něj je osobnost dynamická organizace psychofyzických soustav v jedinci, které určují, jakým způsobem se jedinec dokáže adaptovat na prostředí a jakým způsobem se chová a prožívá. Naproti tomu H. J. Eysenck považuje osobnost za stálý útvar charakteru, temperamentu, intelektu a těla, díky kterému se dokáže svým specifickým způsobem adaptovat na prostředí. J. B. Watson vidí osobnost jako konečný výsledek našich zvyků. Na čem se, ale shodují všichni vědci, je skutečnost, že každá osobnost je jedinečná a odlišná od všech ostatních osobností. Neexistují lidé, kteří by měli stejné chování, stejné vlastnosti, charakter, či myšlení. Podle některých teoretiků se jedinec stává osobností již ve 3 letech jeho života, je to totiž období, kdy u člověka vzniká vědomí já a vůle já chci. (Hart., Hartlová, 2015, s. 380)

Podle psychologie osobnosti si můžeme rozložit osobnost do určitých celků, kterými se psychologie osobnosti zabývá. Tím je vznik a utváření osobnosti, struktura osobnosti a nakonec dynamika osobnosti, na které se podílejí určité faktory chování. Utváření osobnosti se rozumí vývoj jedince jeho elementární složky – ega a s ním souvisejících pojmů self, které se podílí na utváření podstaty lidské psychiky. Struktura osobnosti v sobě pojímá temperament a vlastnosti, které tvoří individualitu jedince. Motivace a postoje jedince jsou součástí dynamického rozvoje osobnosti. (Nakonečný, 2009b, s. 440)

Pro naši práci považujeme za důležité, si nejprve uvést jak se utváří a vzniká osobnost, která představuje podstatu psychologického základu jedince.

## 1.1 Osobnost a jáství

Osobnost je psychologický celek jedince, který má svou stavbu. Nejvýznamnějším autorem, který se zabýval složkami osobnosti, byl Sigmund Freud, který rozložil osobnost do tří složek. Id (ono), ego (já) a superego (nadjá). Id představuje veškerou psychickou energii jedince a je nevědomé. Je to síla, která jej žene dopředu, která představuje skryté touhy jedince, je to jeho podstata. Ego a superego vznikají v průběhu vývoje člověka. Ego se vyvíjí od dětství a platí zde princip reality. Díky egu se chováme, určitým způsobem abychom dosáhli například uspokojení potřeb, či se vyhnuli nepříjemné události. Spočívá v pevném, ale pružném vedení naší osobnosti. Superego je psychickým orgánem, který dítěti přidělila společnost, aby respektovalo požadavky, příkazy či zákazy. Nejdůležitější funkcí superega je svědomí. Je z velké části nevědomé a vede jedince k úsilí o dokonalost. (Říčan, 2010, s. 139-143)

Blíže se zaměříme na fungování já, které je spojeno s otázkami na kolik sami sebe vidíme v reálném světě, jak naplnit svůj potenciál, jak najít svou identitu a poznat kdo vlastně jsem. Vlastní já vychází ze zkušeností, jak chápeme sami sebe a jak okolní svět. Je odrazem hodnocení naší osoby druhými, ale také vlastního poznávání a hodnocení. (Říčan, 2010, s. 184)

Carl Rogers byl jedním z psychologů, kteří rozpracovali teorii já. Rogers nazýval tento pojem self, do češtiny jej překládá jako sebepojetí. Self se podle Rogerse vyvíjí správně jen tehdy, kdy má jedinec kolem sebe od narození pozitivní prostředí s lidmi, kteří jej přijímají a respektují je takoví, jací jsou s jejich city a přáními nezávisle na tom, co po nich žádá okolí. (Říčan, 2010, s. 191)

Hluběji pojem self popisuje Nakonečný, který vnímá self jako konstrukt určitého specifického systému, který je založený na vědomí já, které se vyvíjí spolu se sebepojetím a sebehodnocením. Self nebo také sebejá funguje jako tzv. ego-vztažná tendence, která je zaměřená do dvou směrů. Jedním z nich je ego-obranná reakce, tedy obrana sebepojetí a sebehodnocení ve smyslu zachování života. Druhým směrem se rozumí rovnováha mezi sebepojetím a sebehodnocením jedince a postoji a chováním sociálního okolí. (Nakonečný, 2015, s. 463)

Sebepojetí představuje způsob, jakým jedinec vidí sám sebe. Zahrnuje poznávací, emocionální a snahový komponent. Poznávací část zahrnuje reálné povědomí o jedincových schopnostech a vlastnostech. Emocionální komponent se týká sebeúcty a sebevědomí. Snahová část znázorňuje neostrý předpoklad možného sebeurčení a bývá podmíněna kvalitami prvních dvou složek. (Čačka, 2002, s. 193)

Výsledkem sebehodnocení je určité sebeocenění, které se odvíjí od subjektivního srovnávání se s ostatními spolu s vlastními požadavky na sebe. (Čačka, 2002, s. 212)

Každý člověk nějakým způsobem hodnotí sám sebe (sebepojetí), to znamená, že si přisuzuje určité vlastnosti a z toho plyne jistá pocitová sebereflexe. Podstatou sebepojetí je touha po úspěchu, výkonnosti a naopak vyhýbání se neúspěchu, nebo pocitům viny. Lze tedy obecně říci, že se chceme vyhnout rozporům v sebehodnocení. Máme také potřebu obdržet uznání, úctu, či souhlas od ostatních lidí. Díky těmto potřebám se určitým způsobem chováme a snažíme se kontrolovat sociální prostředí a také sebe (sebekontrola). Tyto egocentrické motivy utvářejí ego-centrický svět lidské psychiky. Tento ego-centrický svět každého z nás se potom odvíjí od toho, s jakými hodnotami se v životě ztotožňujeme. Každý z nás dává různým objektům a událostem různý subjektivní smysl a tak vznikají ego-vztažné významné objekty, věci či bytosti. Tyto významné objekty, věci či bytosti nabývají pozitivní, či negativní hodnoty, podle pozitivních, či negativních zážitků, které jedinec v průběhu života prožívá. Tento ego-vztažný svět zobrazuje subjektivně smysluplné vztahy k vnějšímu světu i k sobě samému. Vyjadřuje postoje jedince (co je dobré, co špatné), jeho psychické vlastnosti (rysy osobnosti a charakteristiky) a také motivy. Z uvedených informací je tedy jasné, že dynamický pohyb ega se odehrává především ve sféře sociálních interakcí jedince. (Nakonečný, 2015, s. 466-467)

Může být matoucí, co tedy znamená pojem ego a co self. Rozdíl těchto dvou pojmů objasňuje Nakonečný. Ego je termín, který má popisný výraz na rozdíl od self který vyjadřuje dynamickou funkci, kterou jsme si výše vysvětlili. Sebejá neboli self vychází ze struktury ega, protože působí při dosahování jeho evalvace a zbraňuje devalvací. Tedy dosáhnutí pozitivního hodnocení ze sociálního okolí a vyhnutí se snížení sebehodnocení. (Nakonečný, 2015, s. 467)

Farková (2008, s. 98) říká, že sebepojetí je tvořeno několika jednotlivými složkami. Jednou z částí, kterou obsahuje pojetí je kognitivní složka, která je popisována sebepoznáním a sebereflexí. Sebereflexe se odvíjí od prožitků z minulosti a současnosti a také na základě

podnětů z vnějšku i z nitra. Další složkou je emociální složka, která představuje především sebehodnocení, které v sobě zahrnuje self-evaluation, a sebeúctu. Poslední složkou je konativní složka, která je zastoupena hlavně seberegulací neboli sebekontrolou.

V průběhu vývoje každý člověk hodnotí skrze druhých lidí sám sebe. Názory druhých na vlastní osobu jsou tedy zvnitřňovány a přecházejí do pocitu self. To co se stává našim self, vyjadřuje to, co si myslíme, že si o nás druzí myslí. Postupem vývoje, ale přestáváme být závislí na tom, co si o nás druzí myslí a naše self se stává poměrně stabilní. (Fialová, 2012, s. 21)

Důvodem proč se zabýváme sebepojetím, vysvětluje Fialová (2012, s. 22). Vypovídá o jedinci samotném, o tom jak se vnímá jako individualita. Týká se schopností, dovedností, vědomostí, úspěchů, vlastností nebo inteligence jedince a podobně. Dalším významem sebepojetí je hodnotící vztah o tom, jaké je jedincovo ideální já, čili čím by chtěl být a jak je vzdálené skutečnému já. Díky sebepojetí lidé regulují své chování, protože chtějí směřovat k určitým cílům. Jiným významem sebepojetí může být možnost ovlivnění, které souvisí s představou, co mohu a co nemohu ovlivnit. Lidé mohou přijímat vnější kontrolu, což znamená, že výsledky závisí na náhodě a vůli jiných, nebo také vnitřní kontrolu, kde jsou výsledky vnímány jako důsledek vlastních činů. Sebepojetí také hraje významnou úlohu při zvládání rolí, čili povinnosti co má jedinec učinit vůči společnosti. Například společnost má rozdílné očekávání u ženy, matky, či studenta.

Dalo by se říci, že většina lidí posuzuje samo sebe v pozitivním smyslu. Existují však jedinci, kteří mají nízké sebepojetí, které můžeme chápat jako nenávisť k sobě samému. Tito lidé zažili většinou velmi nepříjemné situace v období raného dětství. Pro kompenzaci této negativní zkušenosti se často dopouštějí patologického chování. (Nakonečný, 2015, s. 468)

S pojmem self je nejvíce spjatý pojem sebevědomí (self-esteem), které je považováno za důležitou podmínku štěstí, výkonnosti a duševního zdraví. Aby byl člověk, ale úspěšný potřebuje mít nejen zdravé sebevědomí, ale také self-efficacy. (Říčan, 2010, s. 191)

Self-efficacy představuje subjektivní přesvědčení o vlastní zdatnosti. Je tedy součástí sebehodnocení. Lidé, kteří mají vysoké přesvědčení ve vlastní zdatnosti, si kladou obtížné cíle, přičemž jsou přesvědčeni, že jich dosáhnou. Lidé, kteří naopak ve svou schopnost účinně jednat nevěří, si připadají v životě slabí a bezmocní. Když se před nimi vyskytne překážka, mají tendenci rezignovat hned na počátku, protože nevěří, že by ji mohli překonat. (Plháková, 2004, s. 190)



Pojem, který se pojí s tendencí rezignace jedince již v počátcích jeho snažení, se nazývá naučená bezmocnost. Jedná se o tendenci uvažovat o příčinách situací jako o nezměnitelných jevech i přesto když má jedinec dostatečné schopnosti situaci zvládnout. (Farková, 2008, s. 128)

Dle Bandury může hrát právě self-efficacy hlavní roli pro pochopení interakce mezi osobou a jejím sociálním prostředím. Sebedůvěra se poté projevuje ve čtyřech hlavních psychologických procesech. První z nich jsou kognitivní procesy, které se zapojují přímo, vysoká sebedůvěra ovlivňuje myšlení a díky tomu i chování. Lidé s vysokým sebehodnocením si poté mohou dovolit klást vyšší cíle. Motivační procesy určují vytrvalost a schopnost jedince překonávat překážky za uvědomování si možného neúspěchu. Emocionální procesy mají svůj podíl v situaci, kdy si je jedinec vědomý, že může kontrolovat průběh té dané situace. Jestli se tak děje tyto osoby prožívají méně úzkosti a příliš se neobávají možných negativních důsledků. Volní procesy zajišťují způsob, jakým si lidé vybírají složitost úkolů. Je dokázáno, že lidé, kteří nadhodnocují svou schopnost zvládat náročnější úkoly, jsou ve svém konání úspěšnější, než lidé, kteří jsou realističtí ve svých odhadech. (Bandura, 1989 in Farková, 2008, s. 129)

Proces, kterým dosahujeme svých cílů, se nazývá seberegulace. Jedná se zde o to, že člověk se musí neustále určitým způsobem kontrolovat, aby neporušil své zásady anebo život druhých lidí, a stále směřoval určitým směrem. Seberegulace je pojem, který vysvětluje, jak regulujeme své chování a myšlení. Koncept seberegulace je příliš obsáhlý, tudíž si uvedeme základní poznatky. Na seberegulaci chování jedince má vliv jak každý z nás interpretuje situační podmínky určité aktivity. Dále jsou mezi námi individuální rozdíly v citlivosti vůči rozporům mezi cíli, také záleží na tom, jak jsme ochotni dodržovat specifická pravidla chování a sociální normy daného státu, či společnosti ve které žijeme. Jestli jsme schopni snášet nudu nebo přetížení a jak se s takovými situacemi dokážeme vyrovnat, a zda se nevzdáme a usilujeme dále o naše cíle. Také záleží na tom, jak jedinci reagují na svůj úspěch a neúspěch. Potíž je v tom, když jedinec vykazuje zvýšené sebevědomí po neúspěchu a snížené sebevědomí po úspěchu. Někteří jedinci se mnohem více zaměřují na sebe a to pak vede k zvýšené míře uvědomování si například neúspěchu, což může vést k poruše seberegulace. Seberegulace neovládá jen jedinec sám, ale také z části závisí na lidech okolo něj. Při interakci je totiž proces seberegulace vměstnán do sociálního rámce. (Brichcín, 1999 s. 23-25)

## 1.2 Vývoj jedince a období puberty

Jedinec se v průběhu života vyvíjí za různých okolností. Tento vývoj můžeme rozdělit do dvou odlišných procesů a tím je zrání a vzájemné ovlivňování jedince a prostředí. (Čáp, 2007, s. 181)

Zrání představuje proces, který probíhá podle vnitřních zákonů s důrazem na genovou a vrozenou výbavu jedince. Toto zrání se týká anatomických struktur a jejich fyziologických funkcí a elementárních psychických předpokladů. Mezi tyto předpoklady můžeme zařadit například elementární formy vnímání a paměti, vlohy pro rozvinutí schopností, nebo temperamentovou vzrušivost. (Čáp, 2007, 182)

Rychlost zrání je individuální a je to geneticky naprogramovaný proces. Významnými změnami prochází organismus jedince v pubertě. Kdy změna hormonů a vývoj pohlavních orgánů markantně ovlivňuje erotiku člověka a s ní spjatý citový vývoj takto mladého jedince. Ovládá jeho představy, myšlenky, obavy i naděje a tím ovlivňuje celý způsob jeho života. (Říčan, 2010, s. 163-164)

Avšak zrání je neoddelitelné od vzájemného působení jedince a prostředí. Dítě se vyvíjí při interakci s druhými lidmi, sociálními skupinami, jednoduše řečeno ve společnosti. Sociální podmínky mají tedy zásadní význam.

K vývoji jedince dochází také učením. Pro normální vývoj potřebuje jedinec podněty ze svého přirozeného prostředí, jež jeho učení regulují. Veškeré učení se uskutečňuje v sociálním prostředí a bývá cílené. Každý jedinec prochází v průběhu života senzitivními a kritickými obdobími. Senzitivní období je období, ve kterém je jedinec mimořádně otevřený k určitým oblastem učení. Kritické období, představuje jisté body, kterými jedinec v průběhu života musí projít, či si je prožít, něco se naučit, aby jeho vývoj nebyl narušen. A nakonec součástí vývoje vlastní aktivita jedince, který svým přičiněním tvoří svou osobnost. (Říčan, 2010, s. 164-166)

Období od 12 do 15 let označuje Farková (2008, s. 185) za období puberty. S příchodem puberty dochází k emocionálním změnám a s nimi spjatými výkyvy ve školním výkonu. Dále se děti v tomto věku musejí vypořádat s překotnými náladami, které si sami často neumějí vysvětlit. Nejistota jedinců v pubertálním období ovlivňuje jejich postavení ve společnosti i jejich vnitřní svět a představu o tom vnějším. V průběhu tohoto období dochází k emancipaci od rodiny a to za přítomnosti bouřlivých emocí nasměřovaných proti různým

pravidlům, zákazům či příkazům ze strany rodičů. Dítě v pubertálním období tyto výchovné prvky považují za neopodstatněné a často si přejí jiné rodiče, či méně kontroly. Dle autorky ale tímto chováním dávají právě najevo, že kontrolu a vedení potřebují.

Adler (1994, s. 55) popisuje pubertální období jako mimořádně senzitivní období, kde je jedinec citlivý na přijetí vlastní osoby ostatními vrstevníky, rodinou a celkově společností. Když se jedinec opětovně setkává s odmítajícími postoji z okolí, je pravděpodobné, že to u něj vyvolá silné pocity méněcennosti. Adler ospravedlňuje divoké pubertální období dítěte, jako biologický proces jedince, za které jsou odpovědny především změny v pohlavních žlázách. Tyto změny se poté projevují i na duševním stavu jedince. Dítě v pubertálním období se v sobě samo často nevyzná. Z tohoto důvodu se dopouští chyb, které jsou přisuzovány k bouřlivému období puberty.

Anna Freudová (2006, s. 94) tvrdí, že některé teorie v souvislosti se změnami duševního stavu, které zapříčinily biologické změny, se shodují s Adlerovým pojetím. Naproti tomu jiné teorie nevidí důvod proč, by měly být psychické jevy závislé na fyzických procesech. V čem se, ale všichni vědci shodují, je skutečnost, že období puberty je období, kdy mají tyto změny největší vliv na vývoj jedince, protože právě v těchto změnách se nachází počátek pohlavního života jedince, schopnost milovat i vývoj celkového charakteru.

Čačka (2000, s. 221) předkládá vývojové úkoly, které jsou postaveny před každého jedince nacházejícího se v pubertě. Jedním z takových úkolů je dosažení úrovně formálních operací v myšlení, rozvoj emotivity, intenzivní sebeuvědomování, sebepoznávání a sebeformování. Pocit nejistoty se střídá s pocitem kompetence. V tomto věku se děti musejí také rozhodnout, jakým směrem se budou dále ubírat s čímž je spojena volba školy a budoucího povolání.

V pubertálním období se stávají myšlenkové procesy komplexnější. Dochází k používání abstraktních a obecných pojmů. Takový člověk dokáže uvažovat o alternativách, které zkouší a hodnotí. Dokáže vytvářet soudy o soudech a častěji se objevují mravní soudy. (Farková, 2008, s. 186)

V období dospívání dochází k individualizaci, kdy se jedinec snaží odpoutat psychicky od rodičů a být nezávislý. Naopak si chce i zachovat dobré vztahy s rodinou, jelikož mu přináší určitý pocit bezpečí. Pokud nemá jedinec v tomto období možnost se na někoho spolehnout, hrozí zde riziko, že se nikdy zcela neosamostatní a jeho přístup k životu bude nevázaný. To může potom způsobit, že jeho milostné vztahy budou vždy povrchní a neuspokojivé. (Matějček, 2001 in Hogénová a Kalabová, 2013, s. 37)

### 1.3 Socializační faktory

Nejen že se jedinec vyvíjí díky zrání a učení, ale také díky interakci s okolním prostředím, tedy s lidmi. Taková interakce se nazývá sociální učení. Díky sociálnímu učení probíhá proces socializace.

Socializaci si můžeme vymezit tak, že výchozí bio-psychický organismus novorozence je postupně přetvářen v organismus, který je společensky začleněný a kulturními vlivy transformovaný, společensko-kulturně prožívající a jednající. (Helus, 2015, s. 104)

Jedinec díky interakci se sociálním prostředím rozvíjí svou sociabilitu, tedy schopnost navazovat vztahy s jinými lidmi, přebírat určité role, vzory, tedy schopnost sociálního učení. (Kraus, 2014, s. 59)

Sociální učení je nezbytné k tomu, aby jedinec v budoucnu mohl uspokojovat své potřeby. Člověk nemá vrozené způsoby reagování a chování, tudíž si je skrz socializaci, která probíhá na základě sociálního učení, musí osvojit. Sociální učení probíhá za různých okolností. Jednou z nich je imitace, jejíž podstatou je nápodoba, neboli učení se podle modelu, který za své chování obdržel odměnu. Takovým modelem může být například matka, nebo starší sourozenec. Dalším způsobem, jakým dochází k sociálnímu učení, je pravidlo, podle kterého se jedinec opětovně chová v určité situaci. Přesněji řečeno se jedná o pravděpodobnost výskytu chování v určité situaci, která je závislá na očekávání dosažení posílení a hodnoty, která bude pro jedince představovat. V neposlední řadě se lidé učí díky pozorování druhých a podle toho v jaké situaci se nacházejí, jedinec opakuje stejné chování. (Výrost a Slaměník, 2008, s. 55-57)

Dle sociologie představuje socializace dvě hlavní fáze života jedince, které obsahují různý počet socializačních faktorů. Tyto faktory si můžeme znázornit jako sociální skupiny nebo kontexty v nichž se významné procesy socializace uskutečňují. První fází je primární socializace, ke které dochází v novorozeneckém věku. Dětství je považováno za nejintenzivnější období kulturního učení. Děti se v tomto období učí základním vzorům chování a jazyku, což pak tvoří základnu pro další učení. V této fázi je nejdůležitějším socializačním faktorem rodina. Druhou fází je sekundární socializace, kterou se rozumí období, které nastává v pozdějším dětství a pokračuje do dospělosti. (Giddens, 2013, s. 269)

Wiswede (2004) dělí socializaci do čtyř etap. První etapou je primární socializace, která se uskutečňuje v rodině od narození dítěte do vstupu do školy. Tato etapa je shodná s primární

socializací Giddense (2013). Sekundární socializaci představuje, jako období kdy se jedinec střetává se svými vrstevníky ve školním prostředí. Tato druhá etapa obsahuje také veškeré interakce jedince v průběhu vzdělávání, či působení prostředků hromadné komunikace. Terciární socializace je třetí etapou, která probíhá prostřednictvím měnících se okolních skupin v jednotlivých zaměstnáních. Čtvrtou fází socializace nazývá Wiswede kvartální, která odráží problémy adaptace jedince ve stádiu stáří. (Nakonečný, 2015, s. 189)

Primární socializace je nejdůležitější pro normální vývoj jedince. Dochází k němu, jak už bylo řečeno v interakci s rodinou, nejdříve tedy s matkou, která se stává nejdůležitější osobou pro dítě v raném věku. Vytváření oboustranné vazby mezi matkou a dítětem se nazývá attachment, neboli přilnutí. Nedostatečná péče a projevy lásky ze strany matky může vést k citové deprivaci, která může vyústit až ve vážné poruše vývoje dítěte. Jedinec, který neměl dostatek pozornosti od matky, může v dospělosti trpět nižším sebevědomím, úzkostí a neschopností si udržet dlouhodobé vztahy. Takoví lidé mohou mít strach z intimity nebo z odhalování sebe samého. Svoje vnitřní napětí mohou kompenzovat alkoholem či jinými drogami. (Nakonečný, 2015, s. 192)

Výsledkem socializace jsou tzv. produkty, které kvalitativně změní jedince. Mezi tyto produkty nebo výsledky socializace řadíme vytvoření sebevědomí jedince, sebehodnocení a sebepojetí, dále vytvoření sebeúcty, vytvoření seberealizace, dále normativů, hodnot a svědomí. K nezbytné součásti důsledků socializace také patří vytvoření postojů, rolí, sociálních dovedností, sociálních rysů a sociálních motivů. (Farková, 2008, s. 136)

Jak jsme si již zmínili, na jedince v průběhu socializace působí mnoho sociálních prostředí, které mohou být v jednotě, ale také v rozporu. Záleží tudíž na každém jedinci, zda dokáže správně vstřebat informace ze všech těchto prostředí. Když socializace jedince proběhne bez problémů, takto socializovaný jedinec se vyznačuje určitou charakteristikou. Je schopný sám sebe regulovat, tzn. vytyčovat si smysluplné životní cíle, řídit si je a předkládat výsledky. Umí se projevovat umělecky a to v různých oblastech, dokáže si zachovat svoji vnitřní harmonii, je součástí různých společenství a dokáže navázat zdravé mezilidské vztahy. Takový jedinec oplývá jedinečnými životními hodnotami a cíli, které jej povznášejí a pro které je schopen oběti. (Helus, 2007, s. 104)

Jakým způsobem jedinec vstřebává informace z okolí, záleží na tom, jak vnímá a přijímá tyto podněty. Odborně se tento proces nazývá sociální percepce.

## 1.4 Sociální percepce

Sociální percepce je studium, které se zabývá poznáváním člověka člověkem. Studuje, jak si lidé vytvářejí dojmy o charakteristikách a rysech ostatních lidí, jakým způsobem vnímají emoce druhých a jakým způsobem si vysvětlují jejich chování. (Slaměnik a Výrost, 2008, s. 182)

Podle Eysenc a Keane (2008, s. 74) je vnímání jedince ovlivněno jeho vnitřními hypotézami, které si vytvořil díky předešlé zkušenosti, očekáváním, znalostmi a motivačními či emočními prvky.

Z předešlého odstavce vyplývá, že mezi vnímaným objektem a vnímajícím subjektem existuje tzv. sociogenní filtr. Znamená to, že nevnímáme skutečnou objektivní realitu, ale svou subjektivní, kterou si tvoříme podle toho, jaké objekty nebo situace mají pro nás důležitý význam. (Kohoutek, 1998, s. 11)

Hayesová (1998, s. 69-74) předkládá informace, jak si utváříme dojmy o druhých lidech. Často používáme implicitní teorii o osobnostních rysech ostatních. To znamená, že si při utváření prvního dojmu všimneme jednoho určitého povahového rysu a s ním si nevědomky spojíme několik dalších. Vytváříme si vlastní osobní teorie o chování druhých lidí. Dáváme velký důraz na první dojem, podle kterého se nadále řídíme. A v neposlední řadě třídíme druhé lidi, podle jejich charakterových rysů a při zařazování používáme stereotypy. Stereotypizaci můžeme chápat jako klasifikování lidí podle předem daných kritérií na základě povrchných charakteristik. Při stereotypizaci neberou lidé ohled na to, jaký člověk, kterého posuzují ve skutečnosti je.

Na posuzování druhých lidí mají také vliv centrální rysy, kterých si člověk všímá, například srdečnost, či chladnokrevnost. Osoba posuzující druhého člověka je ovlivněna také efektem primárnosti, novosti, rozptýlení, nebo nápadnosti. Efekt primárnosti znamená, že rysy, které jsme zaznamenali jako první, mají větší vliv na formování dojmu než další uváděné rysy. Efekt novosti, je založen na principu, kdy pozdější informace mají větší vliv než ty počáteční. Efekt rozptýlení se projevuje tím, že vnímané informace jsou slabší, když jsou podávány v kontextu s dalšími nesouvisejícími informacemi. U efektu nápadnosti se zjistilo z výzkumu, že si lidé více všímají negativních nebo extrémních rysů osobnosti. (Výrost a Slaměnik, 2008, s. 184-185)

Každý člověk posuzuje ostatní lidi, podle svých osobních měřítek, tudíž neexistuje stoprocentní shoda mezi jednotlivci v názoru na druhé. Pro jednoho člověka může být posuzovaný jedinec sympatický a dobrý člověk, druhý k němu může cítit antipatie a dokonce i nenávisť. Kohoutek (1998, s. 16) k výše zmíněným zákonům percepce dodává, že záleží i na aktuální náladě jedince. Při pozitivním naladění jedinec posuzuje ostatní v kladném směru a v negativním naladění opačně.

## 1.5 Teorie sociální atribuce

V každodenním životě se lidé snaží vysvětlit příčiny chování druhých, ale i příčiny vlastního chování. Uvedeme si tedy důvody, proč mají lidé tendenci uvažovat a připisovat určitý smysl lidskému konání.

Základy atribuční teorie položil Fritz Heider, který viděl základní smysl poznání lidského chování, ve zjištění, jakým způsobem lidé smýšlejí o chování ostatních. Lidská mysl si spojuje pozorovatelné chování s nepozorovatelnými příčinami. Heider rozlišuje mezi vnitřními a vnějšími příčinami, čili atribucí dispoziční a situační. Dispoziční atribucí se rozumí tendence dávat váhu vnitřním příčinám jedince, tedy jeho schopnostem nebo úsilí. Situační tendence dává smysl vnějším vlivům, tedy, že například jedinec uspěl díky tomu, že měl štěstí nebo naopak neuspěl, protože úloha byla příliš obtížná. (Hewstone a Stroebe, 2006, s. 239)

Mareš (2013, s. 544) objasňuje způsob atribuce, jakým si vysvětlují žáci svůj neúspěch. Podle vnější příčiny (situační) přisuzuje žák neúspěch obtížnosti úkolu nebo špatné náhodě. Naopak vnitřní příčiny (dispoziční) vidí v nedostatečné přípravě nebo nedostatečných vlastních schopnostech. Dále taky dělí tyto příčiny na stálé jako je například obtížnost předmětu nebo postoj učitele, a nestálé – únava. Nebo také na neovlivnitelné příčiny – nedostatečné schopnosti, handicap, a ovlivnitelné – vlastní úsilí či vytrvalost. Mareš dále uvádí, že podobně přisuzuje i učitel vlastnosti každému žákovi podle toho, jaké vidí následky jejich chování.

S problematikou se pojí dva základní pojmy a tím je atribuční teorie a kauzální atribuce. Atribuční teorii chápeme jako systematickou oblast sociální psychologie, která objasňuje způsob, jakým si lidé vysvětlují chování. (Hewstone a Stroebe, 2006, s. 238)

Kauzální atribuce je samotný proces, jakým pozorovatel přisuzuje příčiny vlastního chování nebo ostatních. (Hartl a Hartlová, 2010, s. 53)

Důvodem proč lidé takto přisuzují určité příčiny svého chování nebo ostatních je prosté, slouží jedinci k získání pocitu větší kontroly, protože díky těmto teoriím se zdá být pro lidi svět předvídatelnější. (Hewstone a Stroebe, 2006, s. 238)

Weiner rozdělení na vnitřní a vnější atribuci dále rozpracoval na více dimenzí. První z nich je locus of control, který se týká určení místa příčiny k sobě samému, který může být vnitřní nebo vnější, dále pak stabilita v čase a ovlivnitelnost. (Weiner, 1986 in Hewstone a Stroebe, 2006, s. 246)

Formování pojetí světa každého člověka je spojováno s určitými podmínkami, které se nejvíce na tomto pojetí podílely. Jednu z podmínek se zabýval Heider (1958) ve své teorii kauzální atribuce, zaměřené na okolnosti, které ovlivňují názory lidí na povahu příčin vlastního jednání a jednání druhých osob. Do teorie atribuce patří nejčastěji koncepce lokalizace kontroly (LoC). V řadě studií bylo ověřeno, že kategorizace na interní a externí LoC je relativně stabilní v čase a v případě interní lokalizace kontroly představuje aktivní, samostatný a sebevědomý styl zvládání náročných životních situací. Podrobněji se teorii locus of control budeme věnovat ve 3. kapitole.

Teorie atribuce je pro člověka velice důležitá. Závisí na ní sebevědomí jedince, který v důsledku vyhodnocené příčiny situace může vést ke snížení sebevědomí jedince, když považuje neúspěch za nedostatek jeho schopností. (Hewstone a Stroebe, 2006, s. 238)

Kauzální atribuce má vliv i na naši motivaci a emoce. Jestliže dáváme neúspěch za vinu našim schopnostem, je zcela možné, že můžeme pocítit bezmoc a tudíž se dále nebudeme snažit a opět v dané situaci neuspějeme. Na druhou stranu jedinci, kteří přisuzují úspěch svým schopnostem, si budou podle kauzální teorie příště více věřit a budou počítat s tím, že v dané situaci uspějí. Weiner uvádí systém, který znázorňuje jak je kauzální atribuce spojena s emocemi a motivací jedince. Podle něj jedinec prožívá například nepříjemnou událost, kdy neuspěl ve škole, to ovlivní jeho emoce, které jsou závislé na výsledku (zklamání, smutek). Díky této nepříjemné události jedinec uvažuje, proč neuspěl a to může mít určitý vliv na psychiku jedince a jeho budoucí očekávání. Podle toho jakým způsobem si jedinec vyložil danou situaci, se poté určitým způsobem v budoucnu zachová. (Weiner, 1986 in Hewstone a Stroebe, 2006, s. 264)

Osobnost jedince představuje složitý systém mechanismů, kde spolu všechno navzájem souvisí. Jedinec je z části ovlivněn genetickými determinanty a částí výchovou a prostředím, ve kterém žije. I přes nejideálnější podmínky pro život záleží na způsobu myšlení každého



z nás a naši vlastní tvořivosti a interpretaci dění, jak v našem nitru, tak i v okolním světě. Každý žije ve své subjektivní realitě podle svého nejlepšího uvážení. Ne všichni však mají ideální podmínky si svou realitu vytvořit dle svých přání. Mnoho jedinců se musí den co den přizpůsobovat nebo bojovat s nepříznivými podmínkami prostředí do kterého se narodili.

## 2 VLIV PROSTŘEDÍ NA OSOBNOST DÍTĚTE

Tato kapitola nám přinese podstatné informace týkající se vlivu prostředí na osobnost jedince. Existuje mnoho názorů odborníků, kteří se přou, zda má na osobnost jedince a jeho vývoj větší vliv prostředí, či dědičné nebo biologické faktory. Pravdou je, že všechny tyto činitele ovlivňují do určité míry osobnost jedince. Zaměříme se na hlavní dva typy prostředí, ve kterém jedinci našeho výzkumného souboru vyrůstají nebo vyrůstali.

Nejprve si uvedeme pojmy spjaté s působením prostředí na vývoj jedince.

Člověk je složitý organismus, kterého ovlivňují jak vnitřní (dědičnost, genetika), tak i vnější (prostředí, výchova) faktory. V nynější kapitole se pro účely práce zaměříme na vnější faktory.

Výchova je obvykle definována jako cílevědomé a záměrné působení na jedince, které spolupůsobí se začleňováním jedince do společnosti. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 54)

S výchovou úzce souvisí socializace. V Předěšlé kapitole jsme se dozvěděli, aby se jedinec stal člověkem, který je schopný fungovat v lidském společenství, je nutné, aby prošel socializací.

Buchtová (2003, s. 18) uvádí, že přibližně od 39 do 58 procent je jedinec ovlivněn dědičností a zbylá část se utváří v průběhu života učení a vlivem sociálního prostředí.

Jaká osobnost z dítěte vyroste, tedy záleží z velké části na lidech, kteří jej budou vychovávat a s kterými se bude každodenně dostávat do styku. Socializace probíhá v různých prostředích. Takovým prostředím je rodina, škola, zaměstnání, přátelé, nejrůznější organizace a instituce, ale také média a různé sdělovací prostředky.

Jedinec jako sociální bytost je ovlivňován v různých rovinách. Procházka (2012, s. 87) vymezuje tyto čtyři kategorie: mikroprostředí, makroprostředí, exoprostředí a mezoprostředí. Do mikroprostředí spadají rodinné vztahy, ale i vrstevnické, či neformální a formální vlivy pracovního prostředí, které na nás v určité životní etapě budou mít zásadní vliv. Makroprostředí představuje stát, kraj, či území, ve kterém se pohybujeme. Toto území pro nás může být prostorem, kde dosahujeme svých cílů, ale i také svých neúspěchů. Do makroprostředí spadá ekonomika státu, která nás ovlivňuje, také politická situace v zemi, nebo právní vyspělost státu. Exoprostředí uvádí, jak jsou pro každého jednotlivce významné socializační vlivy, které pramení z prostředí lidí nám blízkých, například rodičů, či osobních

přátel. Posledním pojmem je mezoprostředí, které označuje vztahy mezi jednotlivými mikroprostředími a jak jsme schopni se adaptovat na nové prostředí.

Kraus ve svém díle *Základy sociální pedagogiky* vymezuje různé druhy prostředí a to například podle velikosti prostoru, podle obsahu prvků, či podle frekvenci a pestrosti působících podnětů. My si, ale pro tuto práci uvedeme podobnou klasifikaci, jako spatřujeme u Procházky. Kraus třídí prostředí podle prostoru na makroprostředí, regionální, lokální a mikroprostředí. Jak vidíme mikroprostředí i makroprostředí se shoduje nejen názvem, ale i obsahem. Důvodem, proč se většinou používá tato klasifikace je, že mikroprostředí hraje nejdůležitější roli v socializačním procesu jedince. (Kraus, 2008, s. 68 – 70)

Podobným způsobem uvádí Buchtová (2003, s. 22) jakými socializačními vlivy je jedinec ovlivňován. V nejobecnějším měřítku jedince ovlivňují celokulturní vlivy, dále kulturní společenství širších skupin a nejužší vliv mají na jedince malé společenské skupiny a tím je především rodina.

## 2.1 Přirozené prostředí - rodina

Přirozené prostředí zde chápeme jako prostředí, do kterého se jedinec narodil, tedy rodina, která je jeho prvním přirozeným sociálním společenstvím.

Přibližně před sto lety představovala rodina relativně stabilní útvar a stabilita patřila mezi nejdůležitější hodnoty rodiny. Pokud by se v tomto období chtěli partneři rozejít, tehdejší společnost by použila všemožné prostředky, aby jim v tom zabránila. Zákony, společný majetek, společné hospodaření, minimální možnost žen zaměstnat se a uživit děti, náboženské normy i veřejné mínění udržovali manželství v situaci, kdy bylo pro partnery výhodnější zůstat ve svazku manželském. V 50. letech přišla vlna kritiky, která hlásala, že rodina omezuje přirozený vývoj jedince a v důsledku kritiky se objevily snahy o veřejnou výchovu dětí za pomoci různých institucí, jako byly jesle, mateřské školky, družiny či internátní školy. Nemocní a staří členové rodiny byly pod vlivem státu přesouvány z rodin do různých zařízení. V 70. letech vyrostlo hnutí zaměřené na svobodu lidského projevu, přičemž nejsrozumitelněji formulovanou ideologii předložilo hnutí hippies. Bohužel tyto hnutí nepřinesly žádnou alternativu ideální rodiny a tak je tomu i v dnešní době. (Gabura, 2012, s. 17-18)

Rodina funguje jako nejvýznamnější socializační činitel. Je na počátku rozvoje osobnosti a má možnost jedince v rozhodující fázi života ovlivňovat. (Kraus, 2014, s. 79)

Baštecká a Goldmann (2001, s. 170) definuje rodinu jako skupinu jedinců, která je spojena pokrevními vztahy nebo manželstvím, odpovědností a vzájemnou pomocí.

English vymezuje rodinu jako systém nebo skupinu, které něco spojuje, společně se nacházejí v omezeném prostoru, který poskytuje možnost dorozumívat se hlasem nebo gesty. Obsahuje dvě nebo více osob, které na sebe působí a ovlivňují se a v důsledku toho se jim dostává vzájemného zvláštního uznání a uspokojení některých z jejich potřeb. (English, 1974 in Baštecká a Goldmann, 2001, s. 171)

Vztahy v rodině jsou pro člověka a jeho život základní, protože tvoří součást jeho identity.

Každá rodina by měla splňovat určité funkce. Šulová (2011, s. 109-111) jmenuje funkce rodiny. Jednou z nich je biologická a reprodukční, další z nich je materiální a ekonomická funkce rodiny, která má zajistit kvalitní život jedince, přičemž v dnešní době není tuto funkci příliš složité naplnit. Další funkcí je výchovná a socializační, jejichž úlohou je zajistit, aby se z dítěte stala bytost sociální, která je schopná se začlenit do určitých společenství a dokáže regulovat sebe i svůj život směrem k dosahování jejich cílů. Pro dítě je důležité vyrůstat v přítomnosti obou rodičů, aby dostávalo vzor chování obou pohlaví. Poslední funkcí je emocionální, která poskytuje dítěti potřebné zázemí, podporu, pomoc a bezvýhradné přijímání. Dále naplňuje potřebu sdílení zážitků, známosti, důvěrnosti, ale také potřebu společné historie a rituálů.

Kraus (2014, s. 81-83) oproti Šulové vymezuje šest základních funkcí, čili obohatil zmíněné funkce o další dvě a tou je funkce ochranná a relaxační. Další z nich jsou biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomická, socializačně-výchovná a emocionální.

### **2.1.1 Rodina a současnost**

Dnešní rodina oproti rodině v minulosti je v mnoha směrech odlišná. Dnešní rodina se co do velikosti liší. Je trendem vychovávat jedno maximálně dvě děti oproti tehdejšímu životu, kdy rodiny čítaly kolem 5 potomků. Z několikageneračního bydlení se stalo dvougenerační. Přibývá dětí, které se rodí do mimomanželského svazku. Podle Krause (2014, s. 80) je takových dětí třetina.

Je přirozené, že v dnešní době žijí matky samostatně s dětmi a dokážou je uživit. Dochází k velkému množství rozvodů. Dle Hogenová a Kalábová (2013, s. 17) vymizel posvátný

význam rodiny. Pro lidi v dnešní době je důležitější kariéra a proto se rodina mnohdy stává nadbytečnou a představuje určitou překážku v dosahování pracovních úspěchů.

Současná rodina ztrácí původní smysl. Jedná se především o porušení funkce reprodukční a funkce výchovy dětí, dále také ztrácí rodina emocionální oporu, funkci socializační nebo také relaxační. (Sekera, 2010, s. 8)

Podle Krause (2008, s. 83-86) se dnešní rodina vyznačuje určitými rysy. Mezi ně patří demokratizace uvnitř rodiny, určitá izolace od vnějšího prostředí, zmenšování rodiny nebo také dezintegrace. Dezintegraci Kraus vysvětluje jako úbytek společného času, který tráví rodina pohromadě.

Partneři, kteří plánují vstoupit do manželství, tento krok uskutečňují ve vyšším věku, než tomu bylo v minulosti a to na 30 rok života jedince. S tímto faktem souvisí odsouvání rodičovství na pozdější dobu, kde může být rizikem snižování plodnosti a tedy nižší porodnost. Ženské a mužské role v rodině jsou čím dál tím více stírány. Společnost akceptuje dvoukariérové rodiny, kdy oba z rodičů pracují, a péče o dítě je předána jinému člověku. (Šulová, 2011, s. 107-108)

## 2.2 Institucionální prostředí – dětský domov

Institucionální prostředí je pojem, který vychází ze slova instituce, které představuje soubor právně upravených vztahů mezi lidmi. Každá instituce je založena na obecných normách a zásadách jednání. (Hartl a Hartlová, 2010 s. 223)

Do Institucionálního prostředí spadají dětské domovy, jelikož se jedná o uměle vytvořené prostředí, které má jedinci vynahradit jeho přirozené prostředí (rodina).

Škoviera (2007, s. 34) uvádí, že náhradní institucionální výchova je velmi potřebná a to obzvláště u dětí staršího školního věku, kdy se tyto děti už jen zřídka přizpůsobí spontánně vnitřní emoční atmosféře rodiny a jejímu řádu.

Sekera (2009, s. 23) ve své publikaci nastiňuje historii vzniku dětských domovů. Za předchůdce bývají podle něj považovány sirotčince, útulky a také spolkové ústavy. Zřizovateli těchto dětských ústavů byly nejprve charity, časem obce. Až přibližně v době kolem první světové války se jednalo o dětských domovech, zařízení tehdy vstoupila do správy okresní péče o mládež a postupně se začalo budovat několik okresních dětských domovů. Největší přelom nastal v roce 1949, kdy se razantně zlepšilo materiální vybavení zařízení a také sociální a personální podmínky.

Do dětského domova bývají většinou umísťovány děti sociálně hendikepované, z rozpadlé rodiny. Tyto děti mívají často výchovné nebo osobnostní problémy sděluje Sekera (2009, s. 23).

Taxová (1967, s. 38-39) vymezuje příčiny umísťování dětí do dětských domovů na dvě skupiny. Jedna z nich zahrnuje děti, které se staly sirotky nebo jejich rodiče trpí vážným onemocněním, kde musí dlouhodobě pobývat v nemocnici, či jsou jejich rodiče odsouzeni k trestu odnětí svobody. Tyto příčiny nazývá objektivními. Do druhé skupiny patří rodiny, které nejsou schopny zajistit dítěti správnou výchovu a často ani hmotnou péči, tyto příčiny nazývá výchovnými.

Dítě se může dostat do dětského domova z několika důvodů. Jedním z nich je, že vyrůstá v dysfunkční rodině, kde se projevuje násilí, jak už mezi partnery, tak i na dětech nebo seniorech. Domácí násilí může mít formu fyzickou, psychickou nebo také sexuální (mezi manžely). Dochází k němu dlouhodobě a opakovaně v soukromí mimo kontrolu veřejnosti. Takové násilí může vzniknout při nezvládnutém rodičovství, zdravotním postižením v rodině, nebo při problémech se závislostí násilné osoby. Rodina, která je dysfunkční, může být dalším podnětem pro umístění jedince do ústavního zařízení. (Interaktivní katalog, 2013)

Děti, o něž se rodiče nestarají, a žádný jiný způsob výchovy dítěte není žádoucí, nebo dostupný navrhuje sociální kurátor pro děti a mládež ústavní výchovu. Sociální kurátor podává návrh na ústavní výchovu soudu, ale ten může rozhodnout i bez návrhu. (Matoušek a Kroftová, 2003, s. 156)

Zařízeními pro výkon ústavní výchovy jsou: diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. Diagnostický ústav plní především diagnostickou úlohu, kde dítě pobývá maximálně 8 týdnů, než proběhne celkové vyšetření dítěte a soud rozhodne o umístění dítěte do dětského domova nebo výchovného ústavu. Dětský domov se školou přijímá děti od 6 let do doby ukončení povinné školní docházky, které mají nařízenou ústavní výchovu, protože mají závažné poruchy chování nebo vyžadují výchovnou léčebnou péči kvůli duševní poruše. Také přijímá děti s uloženou ochrannou výchovou anebo nezletilé matky a jejich děti, které nemohou být vzdělávány ve škole, jenž není součástí dětského domova se školou. Výchovný ústav pečuje o děti starší 15 let, které vykazují závažné poruchy chování a byla u nich nařízena ústavní výchova, nebo uložena ochranná výchova. Posledním zařízením je Dětský domov, který je stěžejní pro naši práci, proto se mu budeme věnovat detailněji. (ČESKO, 2002)

Dětský domov zajišťuje péči o děti od 3 do 18 let, maximálně do 26 let. Základní organizační jednotkou jsou rodinné skupiny po 6 až 8 dětech. Účelem dětského domova je zajišťování péče o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Tyto děti se vzdělávají ve školách mimo dětský domov. Zařízení dětského domova zajišťuje výchovné, vzdělávací a sociální úkoly. (ČESKO, 2002)

Dětské domovy poskytují dítěti především sociální a výchovné zázemí. Největší počet dětí nacházející se v dětských domovech pocházejí z rozpadlých rodin, jako nechtěné dítě, nebo přímo z kojeneckých ústavů. Přičemž hlavní příčinou pro umístění dítěte do dětského domova bývají sociální problémy, velmi často jsou připojené i osobnostní, výchovné nebo zdravotní problémy. (Jánský, 2014, s. 116)

V dětských domovech a jiných jemu podobných zařízeních musí být zajištěno základní právo každého dítěte na výchovu a vzdělávání v návaznosti na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách. Musí být zde vytvářeny podmínky podporující sebedůvěru dítěte, rozvíjející emocionální stránku jeho osobnosti a umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti. S dítětem podle těchto zákonů musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje jeho osobnosti s ohledem na jeho potřeby a jeho věk. (ČESKO, 2002)

Jánský (2014, s. 117) tvrdí, že se bohužel výše zmíněné požadavky často liší od reality. Je známou skutečností, že úroveň výchovně vzdělávacího systému odráží stav společnosti a ústavní zařízení jsou toho příkladem. Některé splňují požadavky moderního specializovaného zařízení poskytující všestrannou individualizovanou péči při respektování psychických potřeb dětí, jiná v sobě nesou pozůstatky socialistického způsobu řešení problémů.

V každém dětském domově se nachází určitý počet rodinných skupin. Každá rodinná skupina musí mít zřízený obývací pokoj, ložnice pro děti, pokoj vychovatelů, kuchyňku a sociální zařízení. Takové prostředí rodinné skupiny musí být dostatečně vybaveno nábytkem, psacími stoly, židlemi, jídelním stolem a běžným vybavením kuchyně. Každé dítě by mělo mít k dispozici běžné domácí elektrické přístroje, potřeby pro vzdělávání, vybavení pro sport a turistiku a také pro rekreační činnost a cestování. Příprava jídla může probíhat za pomoci dětí, jako to bývá v rodině o víkendech, nebo mohou současně provádět nákup potravin, dle zvláštního předpisu. V průběhu dne i noci se o děti starají vychovatelé, je tedy přítomna noční služba a to zpravidla od 21 do 8 hodin. V zařízení může být zřízena

jedna, nebo více samostatných bytových jednotek určené pro děti připravující se na odchod ze zařízení. Těmto dětem bývá většinou 16 a více let. (ČESKO, 2006)

Jako největší problém můžeme v dětském domově považovat obtíže, s kterými se setkávají děti ukončující ústavní výchovu jako je zajištění samostatného bydlení nebo získání pracovního místa. Nárůst dětí s poruchami chování bývá dalším problémem, s kterými se potýkají tyto zařízení. Rodiny mají minimální zájem o spolupráci s dětským domovem a jako každé zařízení poskytující sociální pomoc se musí vyrovnávat s nedostatkem financí. (Sekera, 2009, s. 24)

### 2.2.1 Dětský domov a současnost

Ústavní výchova je velmi nákladná, a aby byly splněny všechny požadavky na kvalitní výchovu, musí být nároky ekonomů v souladu s pedagogickými nároky. Výsledkem tohoto ideálního stavu je snižování počtu dětí v jednotlivých zařízeních. S ekonomikou souvisí i příchod mužského zastoupení v zařízeních ústavní péče. S postupnou modernizací systému ústavní výchovy dochází k diverzifikaci a přiblížení rodinnému charakteru poskytované péče. Taková transformace z internátních ústavů na rodinné jednotky s sebou nese mnoho pozitiv. Nejde zde tedy jen o snížení celkové kapacity velkých zařízení, ale především vytvoření autonomních rodinných útvarů, které poskytují celkové zázemí malé skupině dětí různého věku, kde se mohou uplatňovat přirozené vztahy pomoci a ochrany, blížící se komunikaci v rodině. V takovém prostředí se může přirozeně rozvíjet schopnost sociální komunikace, včetně rozdělení práv, povinností a odpovědností dítěte. Na základě interakce mezi staršími a mladšími dětmi mohou vznikat a kultivovat se rodičovské postoje a mechanismy ochrany dítěte, které jsou nutné pro pozdější plné začlenění se do společnosti. Z dětských domovů by tak měli odcházet děti připravené samostatně zvládat běžné nároky praktického života, jako například komunikaci s úřady, nebo samostatné hospodaření s financemi. (Jánský, 2014, s. 119)

I když již v roce 2002 proběhla určitá změna ve formě transformace ústavní péče, která změnila velikost výchovných skupin na osm dětí a velikost ústavů spadajících do resortu školství omezila na šest výchovných skupin podle Matouška a Pazlarové (2014, s. 60-61) dětský domov, kde žije pod jednou střešou 48 dětí, není domovem, nýbrž ústavním zařízením. V takovém ústavu je velmi těžké najít správnou angažovanost zaměstnanců, kteří by se mohli v jiném případě stát psychologickými rodiči. Matoušek a Pazlarová tvrdí, že chyba je v organizaci péči, jak už zde bylo zmíněno. Hlavní odpovědnost podle nich nese



státní správa. Vysoké počty dětí v ústavní péči mají souvislost s nedostatečným rozvojem sociálních a zdravotních služeb pro děti a rodiny.

Jánský (2014, s. 120) shrnuje aktuální problémy, příčiny a možnosti řešení ústavních zařízení. Česká republika je jedna z evropských zemí, kde je nejvyšší počet dětí v ústavní výchově. Systém poskytované péče není kvalitní, mnoho případů není včas odhaleno a preventivně řešeno. Je nutné, aby společnost dokázala ocenit náročnou a záslužnou práci lidí, kteří dokážou vytvořit dítěti v institucionální péči takové prostředí a poskytnout vřelý vztah k těmto dětem, které díky nim mohou poprvé prožít vztah důvěry k dospělému člověku.

Díky tomu, že málokteré dítě, které pochází z dětského domova, zažilo hluboký vztah důvěry ke člověku, na rozdíl od dítěte vychovávaného od útlého věku v láskyplné rodině, může v dospělosti trpět různými psychickými poruchami. Mohou mít problémy v navazování kontaktů, udržování dlouhodobých vztahů a dosahování vlastních cílů. Mohou mít problémy s nízkým sebevědomím, které je dáno negativním sebepojetím, jež je ovlivněno přijímáním jedince ostatními. To se pak odráží ve způsobu, jak jedinec nazírá sám na sebe. To znamená, zda vidí sebe samého jako úspěšného jedince, nebo naopak člověka, který se cítí jako neschopná osoba, jež si neví rady s vlastním životem. Takový člověk může hledat příčiny svého neúspěchu v okolí. Způsob jakým si vysvětlujeme následky našeho chování, popisuje teorie locus of control, které věnujeme poslední kapitole teoretické části diplomové práce.

### 3 LOCUS OF CONTROL

Tato kapitola představuje hlavní náplň práce, kde si vysvětlíme koncepci locus of control, uvedeme důležité autory zabývající se problematikou a představíme si další způsoby měření locus of control.

Pojem locus of control poprvé použil Rotter (1954) spolu s koncipováním své teorie sociálního učení (Cakirpaloglu, 2012, s. 152). Tento pojem bývá používán jak v anglickém originále „locus of control“, tak i v českém překladu „místo kontroly“, také „umístění moci“, či „místo řízení“. V této práci budeme pracovat s pojmem locus of control nebo jeho zkráceném tvaru LoC.

Podle kognitivní teorie sociálního učení není lidské chování ovlivňováno aktuálním zpevněním, jak tvrdil Skinner, ale naším vnímáním kontroly, která se odvíjí od subjektivních zážitků jedince. Kassin (2007, s. 552)

Podle Rottera sice lidské chování ovlivňují rozdílné druhy posílení, ale charakter a velikost jejich působení zprostředkovávají vnitřní kognitivní faktory, k nimž patří subjektivní očekávání následků jistého chování a proměnná hodnota zpevnění v odlišných situacích. Pro každého člověka mají odlišné odměny pro ně subjektivní hodnoty. (Rotter 1982 in Plháková, 2004, s. 190)

Locus of control vypovídá o tom, zda si uvědomujeme, jestli máme, či nemáme kontrolu nad vlastním jednáním. Představuje způsob, jak o sobě smýšlíme, tedy jaké je naše sebepojetí. (Nakonečný, 2009a, s. 96)

Teorii locus of control řadíme do konstruktiva, které má několik druhů aspektů fungování. Jedním z nich je self-control. Kde nejde jen o sebekontrolu, ale o sebeovládání. To znamená, že se jedinec snaží dostat své chování pod kontrolu vůle. Kontrolu chování nenacházíme jen v nitru jedince, ale můžeme za něj považovat proces, kterým člověk reguluje nástup událostí. Znamená to, že vnější události můžeme sami ovlivnit našim chováním. (Nakonečný, 2009a, s. 100)

Individuální množství projevů určuje odhad o vlastní výkonnosti a také hodnocení samotné situace. Jedinec, který pochybuje o své výkonnosti, omezuje využívání svých potenciálů a od toho se potom vyvíjí opětovné utvrzení se v očekávání mizivého výsledku. V podobné režii se poté projevuje hodnocení situace, tzn., příznivé hodnocení situace člověka motivuje

a naopak. Dle Rottera při hodnocení vlastní výkonnosti a situace rozhoduje sociální zkušenost jedince. (Cakirpaloglu, 2012, s. 153)

Subjektivní tendence locus of control závisí na učení a získaných zkušenostech, jak jsme se již dozvěděli. Kladný prožitek působí na osobnost jedince příznivě, posiluje jeho sebedůvěru, individuální rozhodování a životní elán. Negativní zkušenost frustruje a ohrožuje sebehodnocení a sebeúctu, což snižuje psychickou energii, ovlivňuje rozhodování, vůli a iniciativnost člověka. Prožívání locus of control představuje získaný psychický sklon. Tento psychický stav lze měřit a představit jako nynější postavení jedince ve spojitosti vnitřního a vnějšího locus of control. (Cakirpaloglu, 2012, s. 153)

Jedno z nejznámějších pojetí, které operuje s pojmy vnitřní a vnější locus of control je Unidimenzionální pojetí, které vymezil J. B. Rotter.

### **3.1 Unidimenzionální pojetí – J. B. Rotter**

Julian B. Rotter se na vysoké škole začal aktivně zajímat o psychologii Freuda a Adlera, nakonec docházel na semináře a individuální meetingy přímo k Adlerovi. Vystudoval jeden z prvních klinických psychologů doktorský program klinické psychologie. Po vojně se dostal na místo akademického učitele a náplní jeho práce se stala teorie sociálního učení a klinická psychologie. Byl zvolen prezidentem americké psychologické asociace zabývající se sociální, osobnostní a klinickou psychologií. (Mearns, 2016)

Práce J. B. Rottera byla z velké části založena na práci Alberta Bandury, který rozpracoval teorii sociálního učení. Hlavní myšlenka Rotterovy teorie sociálního učení je, že osobnost člověka je tvořena interakcí jedince a jeho prostředí. Tudíž neexistuje, aby byla vytvořena osobnost jedince, bez závislosti na prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje. Rotter věří, že se změnou prostředí vzniká i změna osobnosti jedince. Rotter pojímá lidi optimistickým způsobem. Vidí je jako individua, která jsou posouvána vpřed svými cíli. (Mearns, 2016)

Podle Rotterovy teorie locus of control se lidé nacházejí na určitých místech rozsahu, kde jeden pól reprezentuje internalitu a druhý externalitu (vnitřní a vnější LoC). Pro posouzení těchto odlišných orientací sestavil I-E škálu, která představuje výše zmíněné protipóly. V krátkosti lze vysvětlit, že internalisté jsou jedinci, kteří věří, že to co se jim v životě děje, je výsledkem jejich snažení, připravenosti nebo nepřipravenosti, kompetencí, nebo jejich nedostatku. Externalisté na rozdíl od internalistů usuzují, že to co se jim přihodilo je hrou osudu a že záleží na tom, zdali měli štěstí, či nikoliv. (Smékal, 2009, s. 345)

Směr a intenzitu LoC ovlivňuje hodnocení vlastní zdatnosti vůči určité situaci. Neopodstatněné podhodnocení vlastní zdatnosti vyvolává pohyb směrem k vnějšímu locus of control, zatímco reálné hodnocení vlastní zdatnosti má za následek pohyb směrem k vnitřnímu locus of control. (Cakirpaloglu, 2012, s. 153)

S locus of control je spojeno mnoho výzkumů, které dokazují fyzické, psychické a sociální specifika jedince. S vnitřním neboli interním LoC jsou spojováni jedinci, kterým se daří lépe ve škole, jsou produktivnější v práci, vydělávají více peněz, jsou úspěšnější ve svých rozhodnutích (přestat kouřit, cvičit, atd.) a dokážou se lépe vyrovnat s problémy vyskytující se v manželství. Internalisté bývají dle výzkumů spokojenější se svým životem a jsou schopni dosáhnout svých dlouhodobých cílů na rozdíl od externalistů (Findley a Cooper, 1983; Gale a kol., 2008; Miller a kol., 1986; Wang a kol., 2010 in Myers, 2015, s. 46). Locus of control můžeme také připodobnit k přístupu lidí, jakým nazírají na svoje úspěchy či neúspěchy. Například úspěšní sportovci, kteří očekávají dobré výsledky, jsou spíše optimisté na rozdíl od pesimistů, kteří svůj neúspěch svádějí na okolí. (Seligman a kol., 1990 in Myers, 2016, s. 56)

Podle April, Dharani a Peters (2012, s. 132) lidé, kteří vykazují vysokou míru internality se mohou potýkat se stresem způsobeným velkou zodpovědností těchto lidí. Můžou trpět pocitem viny v případě, kdy se jim nepodařilo dosáhnout stanovených cílů, mohou být přespříliš sebekritičtí nebo se mohou cítit nejistí v mezilidských vztazích, díky tomu, že nevěří ve schopnosti druhých.

Lidé s externím locus of control bývají depresivní, mohou se u nich vyskytovat neurotické a tělesné komplikace, protože se hůře vyrovnávají se stresem a nesou těžce odklad uspokojení potřeb (Cakirpaloglu, 2012, s. 154). Baštecká (2015, s. 682) uvádí, že externí LoC je spojen s pasivitou, odcizením a také bezmocností.

Lidé, kteří patří do skupiny externalistů, mají problém stát se internalisty, protože právě nevěří, že změna jejich chování povede k úspěchu v jejich životě. (Marks, 1998, s. 252)

Díky uvedeným informacím by se mohlo zdát, že interní locus of control je žádanějším postojem osobnosti než externí locus of control. Tato domněnka nemusí být ovšem vždy pravdivá. Citlivé a úzkostlivé externalisty může právě jejich externí postoj chránit před zklamáním, jelikož si nekladou náročné cíle, nemůžou být zdrceni velkým neúspěchem, který by mohl být pro ně rozhodujícím. Tito lidé zaujímají ve společnosti většinou okrajové

role, ale i to je může dělat šťastné a to především proto, že patří do určité společenské skupiny, která jim poskytuje pocit bezpečí a sounáležitosti. (Cakirpaloglu, 2012, s. 154)

Locus of control představuje dynamickou charakteristiku osobnosti, která se mění s věkem jedince (Smékal, 2009, s. 345). S postupným vývojem získávají lidé více zkušeností a poznatků a tím méně spoléhají na obecná očekávání a s tím souvisí skutečnost, že se posouvají směrem k internalitě. (Svoboda, 1999, s. 226)

Ačkoliv se s věkem a zkušenostmi lidé přibližují k internímu pólu locus of control, v období puberty nastává výrazný posun směrem k externalitě. Chaturvedi (2015, s. 280) tento jev vysvětluje podle toho, že jedinci v období dospívání jsou si nejisti v mnoha oblastech, týkající se jak sebe samého, tak i společnosti ve které se pohybují. Cítí se, jako kdyby měli méně kontroly nad prostředím, ve kterém žijí.

Může se ale stát, že někteří dospívající jedinci mohou mít problémy se sebevědomím, které dále ovlivňuje jejich locus of control. Jako příklad si uveďme žáky ve škole, kteří mají nízké sebevědomí. Takový žák snadněji podlehně domnění, že není schopen kontroly nad situací, protože je přesvědčen, že jeho vnitřní síly na danou úlohu nestačí. Pocit kontroly je znamením důvěry ve vlastní schopnosti. Žáci, kteří trpí nedostatkem sebedůvěry, zůstávají závislí na podpoře druhých. Tento jev je přirozený pro mladší žáky na rozdíl od dospívajících, kdy jejich závislost na druhých lidech bývá spojována s nízkou sebedůvěrou. Takové děti poté automaticky přičítají moc okolním vlivům, než jakou ve skutečnosti mají, přičemž touto tendencí se vyznačují externalisté. Naopak přijatelná kontrola je vázána s pocitem kontroly nad svým životem. (Vágnerová, 2001, s. 206)

Rotter (1966 in Baštecká, 2015, s. 682) tvrdí, že krajní body pomyslné přímky, kde na jedné straně je externalismus a na druhé internalismus jsou nemožné. Každý člověk má pouze tendenci chovat se určitým směrem. Může tedy v určité situaci vykazovat rozdílný směr, než jaký mu byl naměřen.

Rotterův dotazník obsahuje 29 položek s dichotomickými odpovědi (a/b). Při měření reliability vyšlo najevo, že vnitřní konzistence pro Rotterův LoC dotazník se pohybuje mezi 0,65 a 0,79 a při testu-retestu reliability byla naměřena hodnota 0,49 až 0,83. Při skórování jednotlivých položek se bodují odpovědi v externím směru, tedy čím vyššího výsledku jedinec dosáhne, tím se přibližuje více k externalitě. (Rotter, 1966)

Různé studie naznačují, že škála není bipolárním kontinuem, nýbrž multidimenzionální strukturou, měřící více faktorů než jen internalitu a externalitu. Pravdou je, že Rotter nejprve

navrhnul koncepci, kde externalitu rozdělil do čtyř skupin a to na externalisty, kteří jsou přesvědčeni, že se věci dějí pod kontrolou vlivných lidí, náhodně, díky osudu, a na ty, kteří věří, že je svět příliš komplikovaný, na to aby se dal předvídat. (Marks, 1998 in April, Dharani a Peters, 2012, s. 125)

Rotterův dotazník pro měření locus of control byl využit při mnoha studiích. Například Baron (1974) použil tento typ škály, pro měření toho, jakou zpětnou vazbu vyžadují externalisté a internalisté. Zjistil, že internalisté se dokážou lépe poučit se svých vlastních chyb a dokážou lépe reflektovat své konání, než externalisté, kteří potřebují verbální, či administrativní zpětnou vazbu. Deniz, Tras a Aydogan přišli na to, že locus of control byl ovlivněn přizpůsobivostí a obecnou náladou respondentů. Mink a Watts (1973) vytvořili program, který má dopomoci ke změně externího locus of control na interní. (Halpert, 2011, s. 10-11)

H. Levenson Rotterův původní avšak neuskutečněný záměr rozpracovala ve svém multidimenzionálním konceptu LoC.

### **3.2 Multidimenzionální pojetí – H. Levenson**

Hanna Levenson má za sebou bohatou klinickou praxi, vyučování ale i mnoho vědeckých výzkumů. Vystudovala sociální psychologii, teorii osobnosti, ale také klinickou psychologii v dalším doktorském studiu. Levensonová je mezinárodně uznávanou odbornicí v dynamické, emočně orientované vztahové psychoterapii. Získala certifikát jako terapeutka a supervizorka v téže psychoterapii. V průběhu svého života se stala ředitelkou mnoha center specializujících se na psychoterapii, ale také partnerem asociací zaměřujících se na zdraví psychiky jedince. (Levenson, ©2007)

Její koncepce IPC škály vznikla jako experiment v důsledku reakce na situaci, ve které se Levensonová ocitla. Kvůli špatné administraci jejího studia na vysoké škole, byla donucena studovat další rok navíc. Díky vzniklým problémům se zamýšlela nad příčinami vzniklého problému. Levensonová přišla ke zjištění, že externalita je tvořena dvěma rozdílnými faktory. Levensonová si hlídala své povinnosti, ale ostatní respektive administrativní pracovníci podle ní mohli své činy ovlivnit a mohli je mít pod kontrolou, tudíž svými skutky ovlivnili její život. (Levenson, 1981, s. 15)

Levensonová provedla několik změn v Rotterově konceptu locus of control a vytvořila novou škálu. Jedna ze změn představovala přetvoření unidimenzionálního konstruktů na

multidimenzionální. Zanechala Rotterův koncept internality, ale rozlišila jednotlivé skupiny lidí v externí dimenzi. Tato skupina externalistů je rozdělena na jedince, kteří věří v náhodu nebo osud a druhou skupinu lidí kde, jejich život je řízen díky síle mocných lidí, která symbolizuje přesvědčení, že život je ovlivněn politickými vůdci, rodiči, či bohem. (Levenson, 1973 in Presson, Clark a Benassi, 1997, s. 94)

Další dělení v externím směru je založeno na domněnce, že jedinci, kteří věří v sílu vlivných lidí, si uvědomují, že lidé mohou mít svůj život pod kontrolou, a chovají se a přemýšlí jinak, než lidé, kteří považují svět za nepředvídatelný a neovladatelný, tedy ti, kteří věří v náhodu a osud. (Brosschot Gebhardst a Godaert, 1994, s. 839)

Levensonová uvádí několik důležitých odlišností mezi její škálou a škálou Rottera. Stupnice Levensonové nenutí respondenty si vybrat jednu ze dvou možností, ale používá systém likertova typu, který předkládá úplnější data. Dotazník se zaměřuje na vlastní zkušenost respondenta, než obecně na populaci. Škála Levensonové používá méně dvojsmyslných výrazů, a také nedochází k tak velkému zkreslení výsledků z důvodů sociálních rozdílností respondentů. (Halpert, 2011, s. 13)

Dotazník je tvořen 24 položkami se šesti škálovými odpovědi a to od „rozhodně nesouhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „mírně nesouhlasím“, „mírně souhlasím“, „spíše souhlasím“, „rozhodně souhlasím“. Odpovědi „nesouhlasím“ jsou skórovány od 1 do 3 záporným znaménkem a odpovědi „souhlasím“ kladným. Vyhodnocuje se speciálně podle vzoru, kde určité odpovědi znázorňují internalitu a externalitu do které spadá osud a vlivní lidé. Respondent může maximálně získat 48 bodů v interním směru. (Levenson, 1973 in Presson, Clark a Benassi, 1997, s. 95)

Stupnice Levensonové byla ověřována a z výsledků vyšlo najevo, že jedinec, který dosáhl vysokého skóre ve faktoru osud/náhoda, nemohl být zároveň zařazen do jiné skupiny (internalita, vliv mocných lidí). Tento výsledek potvrzuje užitečnost Levensonové multidimenzionální škály. Z tohoto důvodu je Levensonova škála považována za vydařenou a úspěšně byla přeložena do několika dalších jazyků. Dotazník IPC byl také přetvořen do podoby, aby se dal využít pro měření locus of control například ve sféře lidského zdraví. (Halpert, 2011, s. 14)

IPC škála Hanny Levensonové byla použita v mnoha různých podobách. Můžeme zmínit výzkum Roddenberry a Renk (2010), kteří dospěli k výsledku, který říká, že externí dimenze locus of control konkrétně (P – Powerful others a C – Chance) souvisí s větší mírou stresu.

Mnoho vědců se zaměřuje na faktory, způsobující depresi a jak se s ní vypořádat. Je tedy samozřejmé, že vzniklo mnoho pokusů zjistit jakou má souvislost deprese s umístěním locus of control. Jedni z takových výzkumníků byli Kneipp a Gadzella (1990), kteří se zaměřovali ve svém výzkumu na ženské pohlaví, kde zjišťovali, jestli emoční inteligence souvisí s depresí. Z výzkumu vyšlo najevo, že interní locus of control a emoční inteligence spolu navzájem korelují a zároveň působí jako ochrana proti depresi. Kennedy, Lynch a Schwab (1998) došli k podobným výsledkům při zkoumání depresivních poruch, jako předešní autoři. Ganellen a Blaney (1984) zjistili, že víra v sílu mocných lidí (P – Powerful others) je spojena s depresí, zatímco víra v osud souvisí se stresem, který může vyústit v depresi. (Halpert, 2011, s. 13-15)

### 3.3 Metody měření locus of control

Posledních 40 let se v psychologii stal koncept locus of control jednou z nejrozšířenější studií zabývající se individuálními rozdíly jedince. (Twenge, Zhang a Im, 2004, s. 308)

Z tohoto důvodu si uvedeme další autory a především oblasti, pro které byly vytvořeny různé druhy dotazníků pro měření locus of control. Nejprve je ale nutné, se zamyslet, jakým směrem se vyvíjí locus of control a co je příčinou.

Obecně se předpokládá, že se společnost posouvá směrem k internalitě. Tato domněnka potvrzuje skutečnost, že se lidé stávají individuálnějšími, mají větší kontrolu nad prostředím více než kdy dříve. Máme možnost regulovat porodnost, cestování je méně nákladné a méně nebezpečné a technologie nabízí nekonečné možnosti. Všechny tyto změny podněcují k předpokladu, že se lidé stávají více interními v jejich locus of control. Existuje ale i názor, že se lidé navzájem odcizují, mají sklon své neštěstí svádět na okolí, nevěří svým politickým „vůdcům“. Vyskytuje se velké množství rozvodů, zločinů, sebevražd atd., 24 hodinový přísun aktuálních zpráv ze světa válek, přírodních katastrof, havárií, únosů a teroristických útoků mohou vyvolat přesvědčení, že jsme součástí zmateného a zlého světa, který je absolutně mimo naši kontrolu. Negativní, nekontrolovatelné sociální prostředí je živnou půdou pro externalitu. To vše má dopad na dítě, které se stává méně chráněné od dospělého života a musí se vyrovnávat s negativní situací, kterou zažívá v rodině (rozvod, disharmonie) nebo s vyhlídkami na budoucnost, která ho čeká v této společnosti plné stresorů, které jsme si sami na sebe připravili. Twenge, Zhang a Im (2004, s. 309-31) dospěl k výsledkům, které ukazují, že v porovnání od roku 1960 do roku 2002 vysokoškolští studenti vykazují vyšší míru externality, než tomu bylo na počátku výzkumu. K podobným výsledkům došli i u dětí



ve věku od 9 do 14 let, které od roku 1970 do roku 1990 vykazují vyšší míru externality než v počátečním roce.

Uvedený výzkum byl aplikován na americkou společnost, není tedy nutné, abychom vztahovali tento fakt i na Českou republiku i přesto, že náš životní styl se příliš neliší od amerického. Nicméně by bylo bezesporu užitečné obdobný výzkum praktikovat na našem území.

### 3.3.1 Obecný LoC

Nejznámější škály pro měření locus of control jsme detailně rozebrali, nyní předkládáme informace týkající se dalších způsobů měření locus of control a výzkumy, kde byly použity následující typy dotazníků.

William Homer James je jeden z prvních autorů, který sestrojil měřítko locus of control. James byl studentem Juliana Rottera, i když byl ovlivněn jeho prací, Jamesova stupnice je likertova formátu a je skórována od hodnoty 0, která vyjadřuje naprostý nesouhlas s daným tvrzením k hodnotě 3, která znázorňuje naprostý souhlas. Jeho dotazník má 60 položek a vyskytuje se i ve zkrácené verzi. Všechny položky jsou vyjádřeny v externím směru. Validita Jamesovi škály nebyla testována a to je pravděpodobně důvod, proč výzkumníci docházejí k nekonzistentním zjištěním. Tato škála není příliš využívána, ale i přesto existuje několik studií, kde byl využit tento typ dotazníku. (Halpert, 2011, s. 8-9)

Jako další dotazník měřící locus of control můžeme jmenovat Reid-Ware Three-Factor Internal-External Scale. Tento typ dotazníku nepatří k příliš používaným, ale i přesto si můžeme zmínit výzkum Gilmore a Reid (1978), kteří zjistili, že studenti vykazující vyšší míru internality podávají lepší výsledky při zkouškách, než externalisté. (Halpert, 2011, s. 19)

Zajímavě pojal locus of control Herbert M. Lefcourt (1981), který ve svém dotazníku Multidimensional Multiattributonal Causality Scale rozlišuje čtyři dimenze, podle kterých lidé přisuzují význam svým úspěchům, či neúspěchům. První z nich je internalita/stabilní (připisována dovednostem nebo schopnostem), další je internalita/nestabilní (připisována k úsilí a motivaci). Třetí je dimenze externalita/stabilní (v souvislosti s kontextem) a poslední je externalita/nestabilní (připisována náhodě nebo štěstí). Tato škála byla vytvořena k použití u obecné populace a měla by měřit úspěšnost a potřebu družnosti, tedy afiliaci jedince. Z výzkumu Wang et al. (2010) vyšlo najevo, že dimenze externality je spojena s nižším

skórem u dotazníku měřící seberegulaci učení, čili, jedinci, kteří vykazují externalitu v Multidimensional Multiattributonal Causality scale nedokážou řídit své jednání a vědomě usilovat o dosažení určitého cíle ve škole na takové úrovni jako internalisté. (Halpert, 2011, s. 22)

### 3.3.2 LoC zaměřený na zdraví jedince

Mezi dotazníky zaměřené na locus of control a zdravotní stav jedince patří dotazníky zaměřující se na zubní hygienu, víru, bolest hlavy, deprese, diabetes, alkohol, a mentální zdraví. I když existují specifické dotazníky pro měření locus of control a s ním spjatou deprese, či duševní zdraví, mnoho výzkumníků používá raději obecné dotazníky Rottera, Levensonové a dalších.

Keyson a Janda vytvořili úspěšně dotazník zacílený na dospělou populaci a to zejména na jedince závislé na požívání alkoholu, kteří pravidelně konzumují alkoholické nápoje. Měli za cíl zjistit, zda alkoholici pijí za účelem získat pocit kontroly v sociálních situacích, nebo problém alkoholismu je spojen s nedostatkem kontroly nad sebou samým. Dotazník je tvořen 25 položkami. Někteří autoři obecných nespecifických dotazníků použili právě svoji škálu při zjišťování jakou má souvislost locus of control a alkoholismus. Jedním z nich byl i Rotter. Ovšem jeho typ dotazníku nepřinesl tak užitečné informace jako Drinking Locus of Control Scale. Jelikož na rozdíl od Rottera dokáže predikovat výsledky následné péče u alkoholiků. Abbott (1983) upozoroval změnu směrem k internalitě a to u pacientů, kteří úspěšně reagovali na léčbu. (Halpert, 2011, s. 38)

### 3.3.3 LoC rozdělený dle věku

Do této kategorie patří dotazníky zaměřené především na děti a studenty. Je totiž složité aplikovat dotazník na děti, který je jinak určený dospělým jedincům. Dále zde patří dotazníky zaměřené na studenty a úspěch v akademickém prostředí. Zmíníme jen ty, které shledáváme za nejznámější.

Bialer-Cromwell Children's Locus of Control Scale byl převzat ze dvou disertačních prací od Pharese a Jamese. Tento dotazník obsahuje 23 položek a byl jedním z prvních dotazníků vytvořených za účelem měření locus of control u dětí. Tak jako u ostatních autorů locus of control chtěli zjistit, jestli je dítě schopno samo sebe vidět jako zodpovědnou osobu, která rozhoduje o událostech, které se dějí v jeho životě. A to za pomoci vyjádření pocitů příjemnosti, či nepříjemnosti daných událostí. Účelem dotazníku je také zjistit rozdíly mezi

zdravými dětmi a dětmi s mentálním postižením. Odpovědi jsou dichotomické (ano/ne) a jednotlivé položky mohou být dítěti předčítány. Bialer-Cromwellův dotazník je často kritizován a to za nízkou reliabilitu, podle několika autorů může dojít ke zkreslení výsledků, díky verbálním problémům dětských respondentů. I přesto, však bývá tento dotazník nadále ve značné míře používán. (Halpert, 2011, s. 52)

Dalším používaným dotazníkem je Crandall Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire od Virginia Crandall, Walter Katkovski a Vaughn Crandall (1965). Byl vytvořen za účelem měření akademického locus of control u dětí a adolescentů. Jinými slovy se zaměřuje na to, jakým způsobem si děti vysvětlují svůj vlastní školní úspěch, či neúspěch. Dotazník obsahuje 34 položek a je často využíván v pedagogických výzkumech. Tato škála má dobrou vnitřní validitu a test-retest reliability. Furnham a Steele (1993) zjistili, že dotazník odhalil souvislost mezi locus of control, věkem, pohlavím, velikosti rodiny a inteligencí jedince. (Halpert, 2011, s. 54)

Bonnie R. Strickland a Steven Nowicki Jr. A M. Duke (1971-1974) vytvořili hned několik verzí dotazníků Nowicki-Strickland Locus of Control Scales a to pro předškolní a školní děti, ale také pro dospělé. V našem výzkumu pracujeme s Nowicki-Strickland Locus of Control Scale for Children (CNSIE) tudíž bude o něm pojednáno více v praktické části této práce. I přesto však můžeme zmínit výzkum Suzzio a Soon (2006) kde tito dva autoři zjistili, že jedinci, kteří jsou emocionálně podporováni jejich rodiči, bývají častěji internalisté. (Halpert, 2011, s. 57)

### 3.3.4 Smíšené dotazníky měřící LoC

Mezi další používané dotazníky patří například ekonomický dotazník, který měří locus of control ve spojitosti kontroly nad vlastními financemi a prací v životě jedince. Plunkett a Bueher (2007) v porovnání s přínosy Rotterova dotazníku, zjistili, že Economic Locus of Control Scale překládá přesnější výsledky. Zajímavé informace zjistil Heaven (1990) podle jeho výzkumu jedinci s externím locus of control pravděpodobněji podpoří vládu k zajištění snížení nezaměstnanosti a odstranění jejího negativního dopadu, oproti internalistům, u kterých je méně pravděpodobné, že by podpořili tyto postupy. (Halpert, 2011, s. 90)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Naším výzkumným problémem je, zjistit, jaká je úroveň locus of control u dětí staršího školního věku z přirozeného a institucionálního prostředí. Koncept locus of control ve spojení s dětmi z přirozeného a institucionálního prostředí se zabýváme, protože tato problematika nepatří k příliš častým předmětům výzkumů v České republice na rozdíl od zahraničí. Je tudíž potřeba tuto oblast lépe zmapovat. Locus of control souvisí například se sebezpojetím či sebevědomím, od kterého se pak odvíjí celková spokojenost jedince v životě. Věnujeme se porovnáním LoC dětí z přirozeného a institucionálního prostředí, jelikož přepokládáme že děti z institucionálního prostředí budou mít větší problémy s dosahováním osobního úspěchu, než děti vychovávané v přirozeném prostředí. Tedy, že u jejich výpovědí bude převažovat externalita. Tuto domněnku se tedy budeme snažit ověřit a dále navrhnout případné strategie, které by vedly k posílení interního locus of control.

### 4.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém byl stanoven následovně: Jaký je rozdíl v úrovni locus of control u dětí z přirozeného a institucionálního prostředí?

### 4.2 Výzkumný cíl

Cílem práce je zmapovat locus of control u dětí staršího školního věku, a to u dětí z institucionálního a rodinného prostředí, a následně výsledky mezi sebou porovnat. Hlavním výzkumným cílem je zjistit úroveň locus of control u dětí z přirozeného a institucionálního prostředí.

Za dílčí cíle jsme stanovili zjistit rozdíl v míře externality mezi dětmi v závislosti na prostředí. Dále zmapovat rozdíl v míře externality v souvislosti s pohlavím a věkem dětí z institucionálního a přirozeného prostředí.

### 4.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Pro náš výzkum jsme stanovili následující otázky, k nimž se vážou dané hypotézy. Hlavní výzkumná otázka zní:

**Jaká je úroveň locus of control u dětí z přirozeného a institucionálního prostředí?**

Mezi dílčí otázky patří následující:

**1. Jaký je rozdíl v míře externality mezi dětmi z přirozeného a institucionálního prostředí?**

H<sub>1</sub>: Mezi mírou externality dětí z přirozeného a institucionálního prostředí existuje rozdíl.

**2. Jaký je rozdíl v míře externality v závislosti na pohlaví dětí z přirozeného prostředí?**

H<sub>2</sub>: V závislosti na pohlaví dětí z přirozeného prostředí a mírou externality existuje rozdíl.

**3. Jaký je rozdíl v míře externality v závislosti na pohlaví dětí z institucionálního prostředí?**

H<sub>3</sub>: V závislosti na pohlaví dětí z institucionálního prostředí a mírou externality existuje rozdíl.

**4. Jaký je rozdíl v míře externality dětí z přirozeného prostředí v závislosti na jejich věku?**

H<sub>4</sub>: V závislosti na věku dětí z přirozeného prostředí a mírou externality existuje rozdíl.

**5. Jaký je rozdíl v míře externality dětí z institucionálního prostředí v závislosti na jejich věku?**

H<sub>5</sub>: V závislosti na věku dětí z institucionálního prostředí a mírou externality existuje rozdíl.

#### **4.4 Pojetí výzkumu**

Pro praktickou část diplomové práce jsme zvolili metodu kvantitativního výzkumu pomocí dotazníkového šetření. Kvantitativní výzkum je dle Chrásky (2007, s. 12) metoda cílevědomého konání, díky kterému se pomocí speciálních procesů ověřují a testují hypotézy o vztazích mezi jednotlivými jevy. Kvantitativní výzkum jsme zvolili vzhledem ke zkoumanému cíli, kde zjišťujeme rozdíl v míře externality dětí v závislosti na prostředí, ve kterém vyrůstají. Cílem je tedy shromáždit větší množství dat, které lze mezi sebou porovnávat a zobecnit. Díky kvantitativnímu výzkumu můžeme oslovit více lidí za relativně menší časové náročnosti než jak je tomu u kvalitativního.

## 4.5 Výzkumná technika

Jako výzkumný nástroj jsme použili standardizovaný dotazník Children Nowicki-Strickland Internal-External control scale (CNSIE) (Nowicki and Strickland, 1971). Standardizovaný dotazník představuje profesionálně zpracovaný test, který je validní, reliabilní, praktický, citlivý atd. a byl ověřen na dostatečně velkém vzorku osob. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 284)

Validita dotazníku CNSIE je srovnatelná s výzkumným nástrojem Rottera - Internal-External Control Scale. Dotazník Nowického a Stricklanda spolu s Rotterovým patří k nejpoužívanějším v oblasti zkoumání locus of control. Nowicki a Strickland předkládají, že jejich dotazníky vykazují validitu napříč různými etnickými skupinami a u lidí s různým socio-ekonomickým statusem s vnitřní konzistencí od 0,68 až 0,74. (Hill, 2011, s. 62)

Oficiálně CNSIE dotazník není dostupný v české verzi, tudíž jsme tento dotazník na požádání převzali. (Laštůvková, 2015)

Dotazník se skládá ze 40 otázek, na které lze odpovědět pouze ano - ne. Tento dotazník byl vytvořen pro děti od 8 do 16 let (Hill, 2011, s. 61). Dotazník vyplňováním zabere cca 10 – 15 minut. V hlavičce dotazníku se nachází úvodní slova s instrukcemi k vyplnění. První dvě otázky jsou zaměřené na demografická data respondentů, čili věk a pohlaví, hlavní část dotazníku tvoří dichotomické otázky, které zjišťují locus of control jedince a jsou vyhodnocovány v externím směru. U dotazníků cílené dětem z dětského domova je nahrazen pojem „rodina“, za „rodinná skupina“ nebo „dětský domov“ a pojem „rodiče“ za „tety a strýce“. Konkrétně se tato změna týká položek v dotazníku č. 14, 15, 26, 31, 35, 39.

Na vyhodnocení dotazníku použijeme následující tabulku, která nám uvádí odpovědi vykazující externalitu. Za každou odpověď ve směru externality připíšeme jeden bod. Dohromady může respondent získat 40 bodů v externím směru. Jedinci, kteří se ocitají v bodové linii od 0 do 19 bodů, jsou považováni za internalisty a ti, kteří se pohybují v rozmezí od 21 do 40 bodů, jsou pokládáni za externalisty. Respondenti, kteří dosáhnou 20 bodů, se vyskytují přesně v polovině a nelze jednoznačně určit, jestli se jedná o internalisty nebo externalisty.

Tabulka 1. Odpovědi vykazující externalitu (CNSIE)

ODPOVĚDI VYKAZUJÍCÍ EXTERNALITU (CNSIE)									
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE	ANO	ANO	NE	ANO
11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
ANO	ANO	NE	ANO	ANO	NE	ANO	ANO	ANO	NE
21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.
ANO	NE	ANO	ANO	NE	NE	ANO	NE	ANO	NE
31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.
ANO	NE	ANO	NE	ANO	ANO	ANO	NE	ANO	NE

#### 4.6 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem jsou děti z přirozeného a institucionálního prostředí. V práci se zaměřujeme na děti staršího školního věku, tzn. děti druhého stupně základní školy (12 – 15 let). Dle Vágnerové (2012, s. 254) jde o období pubescence, kdy se projevují změny na psychické úrovni a to změny prožívání a uvažování a také postupné osamostatňování jedince. J. Piaget nazval toto období vývoje stadiem formálních logických operací. Pubescent je schopen systematicky uvažovat, projevuje se u něj potřeba seberealizace, která se rozšiřuje z přítomnosti i na budoucnost a není již zaměřena na aktuální úspěch a uplatnění. (Vágnerová, 2000, s. 217 – 219)

Do základního souboru spadají všechny děti České republiky ve výše zmíněném věkovém rozmezí. Naším cílem je srovnat výsledky výzkumu dětí z přirozeného a institucionálního prostředí. Do našeho výzkumného souboru zařazujeme děti z institucionálního prostředí, a to konkrétně z dětských domovů, a to z toho důvodu, aby byly výsledky srovnatelné s výsledky dětí z přirozeného prostředí. Ze statistické ročenky školství (MŠMT) nám vyplývá, že 2128 dětí pod 15 let je vychováváno v těchto zařízeních, ale neznáme přesný věk.

Výběrovým souborem jsou děti z dětských domovů a z přirozeného prostředí z Ústeckého kraje, ve kterém se nachází nejvyšší počet dětí z dětských domovů do patnácti let a to je 368 dětí. Jedná se tedy o záměrný výběr, protože z důvodu nejvyššího počtu těchto zařízení usuzujeme na výskyt vyššího počtu sociálních problémů na rozdíl od ostatních krajů České republiky. Podle dostupných informací čítal v roce 2014 Ústecký kraj 17 dětských domovů.



Původně mělo být náhodně vybráno 10 zařízení, které měly být osloveny přes ředitele každého z domovů. Nakonec z důvodu nízkého počtu ředitelů dětských domovů, kteří souhlasili se spoluprací na výzkumu, byly osloveny všechny dětské domovy Ústeckého kraje. Děti vyrůstající v přirozeném prostředí jsou dotazovány na základě náhodného výběru 5 základních škol z Ústeckého kraje z každého okresu. Při vylosování základní školy ze stejného města, kde proběhlo výzkumné šetření v dětském domově, byla tato škola vynechána. Oslovení ředitelů těchto škol a dětských domovů probíhá za pomoci elektronické pošty a telefonickou cestou.

#### 4.7 Způsob zpracování dat

Výsledná data jsou zapsána do programu MS Excel, které jsou dále analyzována v programu STATISTICA 12. Odpovědi na hlavní výzkumnou otázku a dílčí otázky jsou znázorněny pomocí tabulek a grafů, tedy popisnou statistikou. Na zpracování hypotéz jsou použity parametrické testy jako je T-test a ANOVA, protože byly splněny předpoklady užití. Následně uvádíme podrobné zpracování dat u každé hypotézy.

1. **Jaký je rozdíl v míře externality mezi dětmi z přirozeného a institucionálního prostředí?** ( $H_1$ : Mezi mírou externality dětí z přirozeného a institucionálního prostředí existuje rozdíl.)
  - Hypotéza č. 1 obsahuje proměnnou kardinální metrickou a tím je míra externality, která může nabýt hodnotu na stupnici od 0-40 bodů v CNSIE dotazníku. Druhou proměnnou je prostředí, které je rozděleno do dvou skupin, a to na přirozené a institucionální. Tato proměnná se nazývá nominální. Protože operujeme pouze se dvěma kategoriemi působícího faktoru, použijeme pro ověření hypotézy T-test.
2. **Jaký je rozdíl v míře externality v závislosti na pohlaví dětí z přirozeného prostředí?** ( $H_2$ : V závislosti na pohlaví dětí z přirozeného prostředí a mírou externality existuje rozdíl.)
  - U druhé hypotézy stanovujeme opět proměnnou kardinální metrickou, a to u míry externality a druhou proměnnou je proměnná nominální, a tím je pohlaví respondentů (chlapec/dívka). Stejně jako u předešlé hypotézy pracujeme se dvěma kategoriemi působícího faktoru, použijeme pro ověření hypotézy T-test.

3. **Jaký je rozdíl v míře externality v závislosti na pohlaví dětí z institucionálního prostředí?** (H<sub>3</sub>: V závislosti na pohlaví dětí z institucionálního prostředí a mírou externality existuje rozdíl.)
  - Hypotéza č. 3 obsahuje dvě proměnné. První z nich je míra externality, která představuje kardinální metrickou proměnnou. Druhou proměnnou je pohlaví respondentů, která má povahu nominální proměnné. Zaobíráme se dvěma skupinami, a tudíž použijeme pro ověření hypotézy T-test.
4. **Jaký je rozdíl v míře externality dětí z přirozeného prostředí v závislosti na jejich věku?** (H<sub>4</sub>: V závislosti na věku dětí z přirozeného prostředí a mírou externality existuje rozdíl.)
  - Čtvrtá hypotéza zahrnuje dvě proměnné. První proměnnou je opět míra externality – kardinální metrická. Druhou proměnnou je věk respondentů z přirozeného prostředí, který je rozdělen do 4 kategorií (12, 13, 14, 15 let). Jedná se o proměnnou ordinální. Na základě těchto údajů použijeme test ANOVA pro ověření hypotéz, protože působící faktor má více jak dvě kategorie.
5. **Jaký je rozdíl v míře externality dětí z institucionálního prostředí v závislosti na jejich věku?** (H<sub>5</sub>: V závislosti na věku dětí z institucionálního prostředí a mírou externality existuje rozdíl.)
  - Poslední hypotéza obsahuje také dvě proměnné. Jednou z nich je kardinální metrická, která představuje míru externality. Druhou proměnnou je proměnná ordinální a tím je věk respondentů z institucionálního prostředí. Pracujeme se čtyřmi kategoriemi, a tudíž použijeme pro ověření hypotézy test ANOVA.

Celkově byla sesbírána data od 169 dětí, z čehož 65 dětí pochází z institucionálního prostředí tedy z dětských domovů (DD). 104 dětí se podílelo na výzkumu z přirozeného prostředí, respektive vyrůstajících v rodině, které byly osloveny přes základní školy (ZŠ). Níže se nachází tabulka s počty vysbíraných dotazníků z jednotlivých ústavů, díky které můžeme vidět, že návratnost dotazníků je 84,1 %. Některé dotazníky byly vyřazeny z důvodu nečitelnosti, či byly vyplněné respondentem starším, nebo mladším než je požadovaný věk. Data byla sesbírána jak v tištěné formě, tak i v elektronické pomoci internetové stránky

Survio.com. Pro zachování anonymity označujeme jednotlivé domovy a školy, které souhlasily s výzkumným šetřením zástupnými čísly.

Tabulka 2. Počet vysbíraných dat

	Vysbíráno	Vyřazeno	Celkem
DD1	13	0	13
DD2	16	6	10
DD3	13	3	10
DD4	9	0	9
DD5	27	4	23
ZŠ1	62	8	54
ZŠ2	61	11	50
<b>Celkem</b>	<b>201</b>	<b>32</b>	<b>169 (84,1 %)</b>

I když bylo využito pro sběr dat dětí základních škol pro výzkum locus of control u dětí z přirozeného prostředí, budeme dále v práci operovat s výrazy rodinné nebo přirozené prostředí (PP) a dětský domov nebo institucionální prostředí (IP). A to z toho důvodu, že děti vyrůstající v dětských domovech také navštěvují základní školu.

Z předešlé tabulky vidíme, že v pěti dětských domovech a dvou základních školách v Ústeckém kraji proběhlo dotazníkové šetření. Demografickými údaji v našem dotazníku je pohlaví a věk dětí. Z dětských domovů se sesbíralo celkem 37 (56,9 %) dotazníků od dívek a 28 (43,1 %) od chlapců. Z dětí vyrůstajících v rodině vyplnilo dotazník 47 (45,2 %) dívek a 57 (54,8 %) chlapců. Níže přikládáme tabulku dětí dle věku.

Tabulka 3. Počet dětí z institucionálního prostředí podle věku

Institucionální prostředí (věk)	Absolutní četnost	Relativní četnost
12 let	14	22 %
13 let	19	29 %

14 let	19	29 %
15 let	13	20 %

Z věkového hlediska se výzkumu zúčastnilo z dětského domova celkem 65 dětí z toho 22 % dětí ve věku 12 let a 29 % dětí ve věku 13 let. Stejně početně zastoupenou skupinou jsou děti ve věku 14 let. 15 letých dětí se zúčastnilo 20 %.

Tabulka 4. Počet dětí z přirozeného prostředí podle věku

Přirozené prostředí (věk)	Absolutní četnost	Relativní četnost
12 let	34	33%
13 let	24	23%
14 let	27	26%
15 let	19	18%

Z přirozeného prostředí se výzkumného šetření zúčastnilo 104 dětí a z toho nejpočetnější skupinou jsou děti 12 let, kterých je 33 %, 13 letých je 23 %, 26 % dětí ve věku 14 let a nejméně početnou skupinu tvoří děti ve věku 15 let.

## 5 ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT

V této části budou prezentovány výsledky z výzkumného šetření. Konkrétně si uvedeme odpovědi výzkumných otázek a k nim přiřazené hypotézy, které budou ověřeny parametrickými testy.

Celkem bylo určeno 5 dílčích otázek, ke kterým se vážou dané hypotézy.

### **HVO: Jaká je úroveň locus of control u dětí z přirozeného a institucionálního prostředí?**

Z tabulky č. 5 sledujeme, že obě dvě skupiny se pohybovaly v průměru 17 bodů v dotazníku locus of control, které značí internalitu. Nikdo z přirozeného ani institucionálního prostředí nedosáhl krajních bodů (0 nebo 40). Nejnižších hodnot bylo dosaženo v přirozeném prostředí a to bylo 7 bodů míry externality a v témž prostředí se vyskytovala i nejvyšší hodnota 29 bodů míry externality. Směrodatná odchylka činí 3,96 u dětí z přirozeného prostředí a 4,21 u dětí z institucionálního prostředí.

Tabulka 5. Locus of control u dětí z přirozeného a institucionálního prostředí

Locus of control					
	N platných	Průměr	Min	Max	Směr. odch.
Přirozené p.	104	17,11	7	29	3,96
Institucionální p.	65	17,26	8	26	4,21

Tabulka 6. Locus of control dětí podle prostředí - četnosti

Locus of control – četnosti						
	Absolutní četnost			Relativní četnost		
	Internalita	Externalita	Neutrální	Internalita	Externalita	Neutrální
Přirozené	75	22	7	72%	21%	7%
Institucionální	44	15	6	68%	23%	9%

Z tabulky číslo 5 vyplývá, že z celkového množství 104 dětí z přirozeného prostředí 72 % z nich se nachází v dimenzi internality, což znázorňuje, že tito jedinci považují za příčinu

svých úspěchu či neúspěchů vlastní snažení a angažovanost ve svém konání. Děti z institucionálního prostředí dosáhly podobných výsledků. 68 % z nich se nachází v interním směru locus of control. 21 % dětí z přirozeného prostředí je považováno za externalisty. 23 % dětí z institucionálního prostředí se nachází v externí dimenzi locus of control. Z tabulky vidíme, že výsledky jsou srovnatelné, jen o 4 % více dětí z přirozeného prostředí dosahuje vyššího skóre na poli internality, než děti z institucionálního prostředí.

### **VO1: Jaký je rozdíl v míře externality mezi dětmi z přirozeného a institucionálního prostředí?**

H<sub>1</sub>: Mezi mírou externality dětí z přirozeného a institucionálního prostředí existuje rozdíl.

H<sub>0</sub>: Míra externality dětí z přirozeného a institucionálního prostředí je stejná.

H<sub>A</sub>: Míra externality dětí z přirozeného a institucionálního prostředí je odlišná.

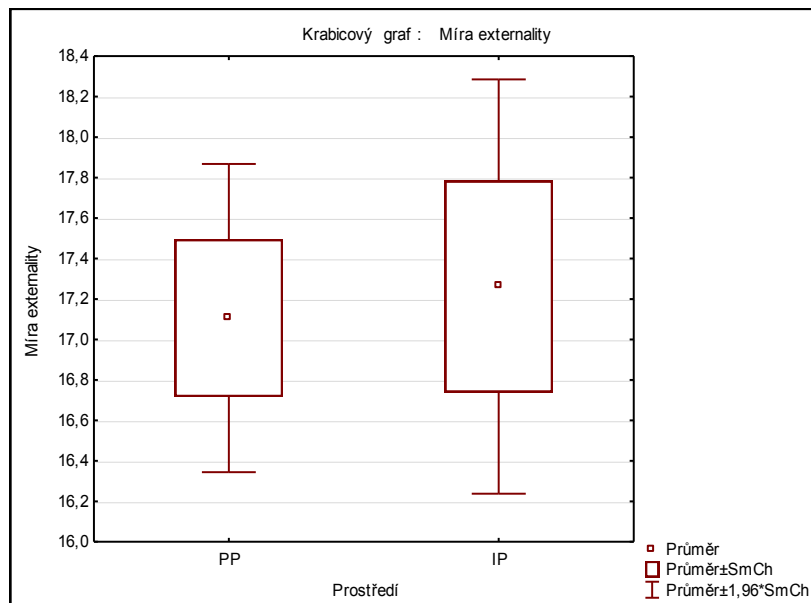
Tabulka 7. Míra externality dětí v závislosti na prostředí

Míra externality	Průměr	Směrodatná odchylka
Přirozené prostředí	17,11	3,96
Institucionální prostředí	17,26	4,21

Z tabulky znázorňující míru externality dětí z přirozeného a institucionálního prostředí vidíme, že děti z přirozeného prostředí dosáhly 17,11 bodů. Děti z institucionálního prostředí se jim téměř vyrovnávají, dosáhly jen o desetinu většího počtu bodů, tedy 17,26. Směrodatná odchylka nabývá hodnot u dětí z dětských domovů 4,21 a u dětí z přirozeného prostředí 3,96.

Pomocí parametrické metody T-testu bylo zjištěno, že neexistuje statisticky významný rozdíl mezi mírou externality dětí z přirozeného a institucionálního prostředí ( $p=0,8$ ). Na základě zjištěných údajů přijímáme hypotézu nulovou. „**Míra externality dětí z přirozeného a institucionálního prostředí je stejná.**“

Výsledky jsou znázorněny v následujícím grafu.



Graf 1. Míra externality dětí v závislosti na prostředí

Graf nám ukazuje jaký je přesný bodový průměr a jaké je skóre větší poloviny dětí z přirozeného a institucionálního prostředí. Vidíme, že obě dvě skupiny dětí se přibližně pohybují ve stejném bodovém rozpětí.

### VO2: Jaký je rozdíl v míře externality v závislosti na pohlaví dětí z přirozeného prostředí?

H<sub>2</sub>: V závislosti na pohlaví dětí z přirozeného prostředí a mírou externality existuje rozdíl.

H<sub>0</sub>: Míra externality u dětí z přirozeného prostředí v závislosti na pohlaví je stejná.

H<sub>A</sub>: Míra externality u dětí z přirozeného prostředí v závislosti na pohlaví je odlišná.

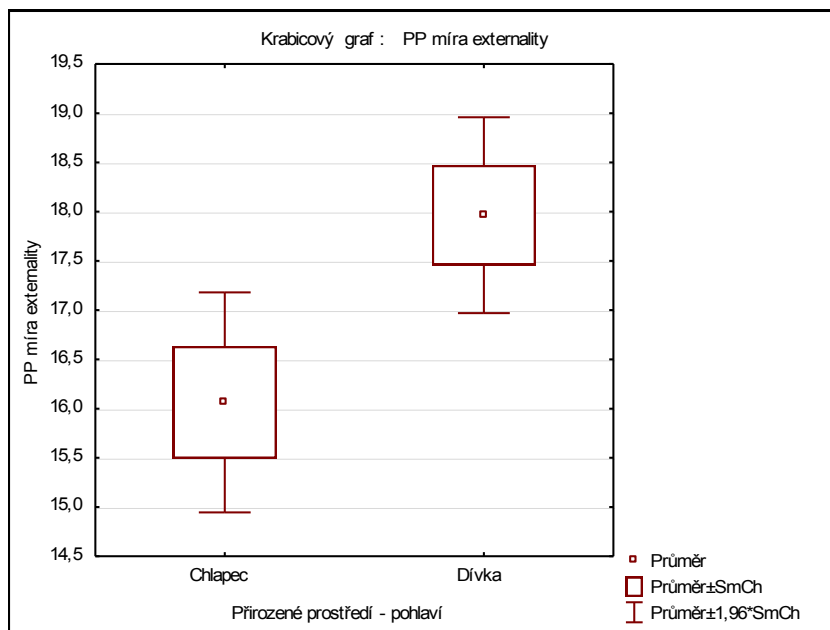
Z následující tabulky (č. 8) vidíme rozdíl mezi mírou externality u dětí z přirozeného prostředí a to v závislosti na jejich pohlaví. Chlapci dosáhli 16,06 bodů a dívky 17,96 bodů. Směrodatná odchylka nabývá hodnot u chlapců 3,91 a u dívek je 3,83.

Tabulka 8. Míra externality dětí z přirozeného prostředí v závislosti na pohlaví

Míra externality - PP	Průměr	Směrodatná odchylka
Chlapci	16,06	3,91
Dívky	17,96*	3,83

\*p<0,05

Pomocí metody t-testu bylo zjištěno, že existuje rozdíl v míře externality v závislosti na pohlaví dětí z přirozeného prostředí ( $p=0,014$ ). Na základě zjištěných údajů přijímáme hypotézu alternativní. „Míra externality u dětí z přirozeného prostředí v závislosti na pohlaví je odlišná.“ Zjistili jsme, že větší míru externality vykazují dívky. Výsledky jsou znázorněny v následujícím grafu.



Graf 2. Míra externality dětí v závislosti na pohlaví – PP

Z grafu můžeme vyčíst, že dívky dosahují vyšších hodnot míry externality než chlapci v přirozeném prostředí. Znamená to tedy, že dívky přisuzují význam okolním vlivům, lidem, náhodě, či osudu v souvislosti s událostmi, do kterých se v životě dostávají.

Tabulka 9. Locus of control dětí z přirozeného prostředí v závislosti na pohlaví - četnosti

Locus of control PP - pohlaví	Absolutní četnost			Relativní četnost		
	Internalita	Externalita	Neutrální	Internalita	Externalita	Neutrální
Muž	39	8	0	83%	17%	0%
Žena	36	14	7	63%	25%	12%



Tabulka č. 9 prezentuje absolutní a relativní četnosti ve skóre v míře externality, kterého dosáhly děti z přirozeného prostředí. Chlapci dosáhli v 83 % bodů odkazující na interní pól kontinua locus of control. Dívky naproti tomu získaly jen v 63 % body, které značí interní dimenzi. Chlapci byli při svých odpovědích jednoznačnější, čili se zde nevyskytuje žádná odpověď se skórem 20 bodů, při kterých nelze určit, zda je jedinec považován za internalistu, nebo externalistu. Dívky na rozdíl od chlapců dosáhly ve 12 % neutrálního výsledku, tudíž nemohly být zařazeny do jedné ze dvou kategorií.

### **VO3: Jaký je rozdíl v míře externality v závislosti na pohlaví dětí z institucionálního prostředí?**

H<sub>3</sub>: V závislosti na pohlaví dětí z institucionálního prostředí a mírou externality existuje rozdíl.

H<sub>0</sub>: Míra externality u dětí z institucionálního prostředí v závislosti na pohlaví je stejná.

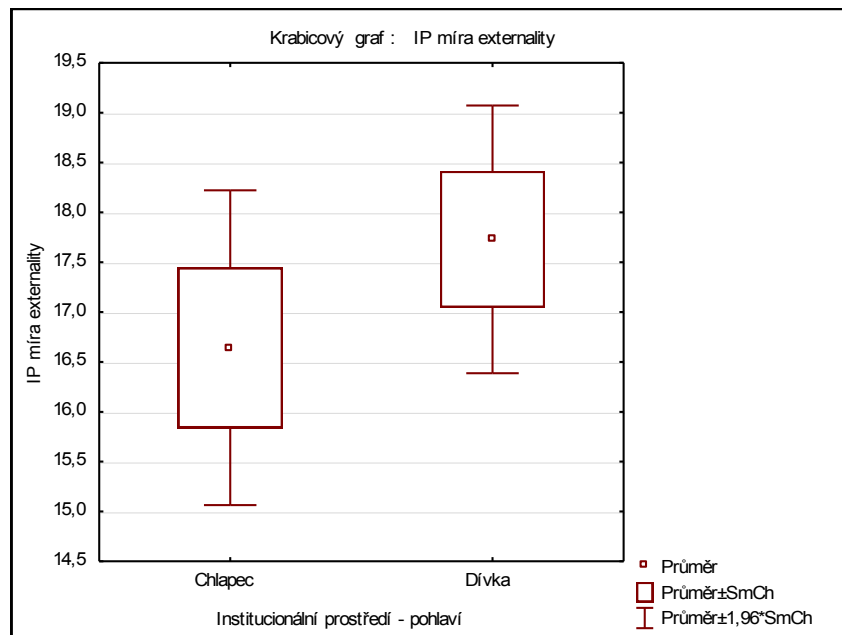
H<sub>A</sub>: Míra externality u dětí z institucionálního prostředí v závislosti na pohlaví je odlišná.

Tabulka 10. Míra externality dětí z institucionálního prostředí v závislosti na pohlaví

Míra externality - IP	Průměr	Směrodatná odchylka
Chlapci	16,64	4,26
Dívky	17,73	4,17

Tabulka znázorňuje průměry bodů v míře externality dětí z institucionálního prostředí v závislosti na pohlaví. Chlapci dosáhli 16,64 bodů na stupnici locus of control při směrodatné odchylce o hodnotě 4,26, a o jednotku více dívky a to 17,73 bodů v míře externality, kde směrodatná odchylka činí 4,17.

Pomocí parametrické metody T-testu bylo zjištěno, že neexistuje statisticky významný rozdíl v míře externality v závislosti na pohlaví dětí z institucionálního prostředí ( $p=0,306$ ). Na základě zjištěných údajů přijímáme hypotézu nulovou. „**Míra externality u dětí z institucionálního prostředí v závislosti na pohlaví je stejná.**“ Výsledky jsou znázorněny v následujícím grafu.



Graf 3. Míra externality dětí v závislosti na pohlaví – IP

V institucionálním prostředí byly naměřeny jen minimální rozdíly mezi pohlavím, které nejsou statisticky významné. (viz. graf číslo 3)

#### VO4: Jaký je rozdíl v míře externality dětí z přirozeného prostředí v závislosti na jejich věku?

H<sub>4</sub>: V závislosti na věku dětí z přirozeného prostředí a mírou externality existuje rozdíl.

H<sub>0</sub>: Míra externality u dětí z přirozeného prostředí v závislosti na jejich věku je stejná.

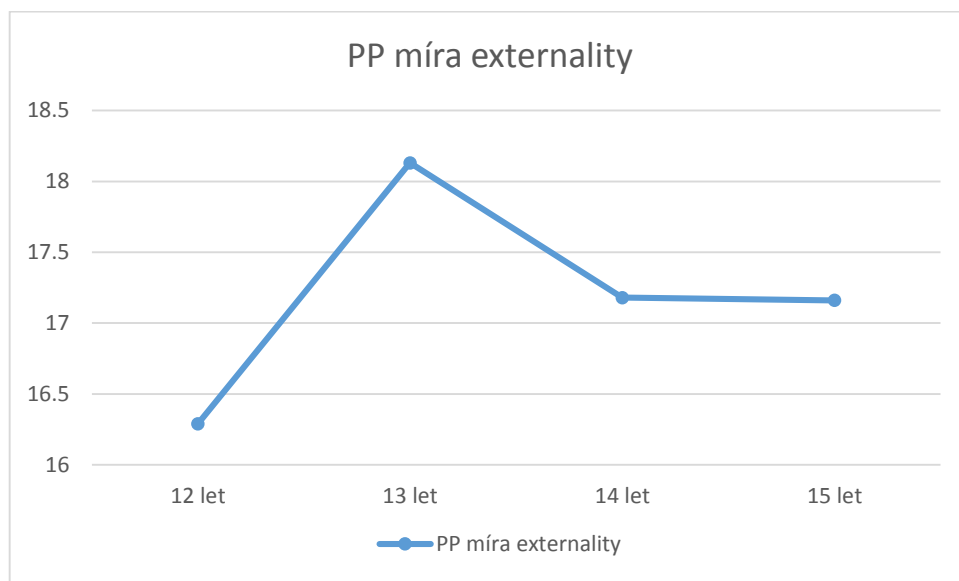
H<sub>A</sub>: Míra externality u dětí z přirozeného prostředí v závislosti na jejich věku je odlišná.

Tabulka 11. Míra externality dětí z přirozeného prostředí v závislosti na věku

Míra externality PP	Průměr	Směrodatná odchylka
12 let	16,29	3,72
13 let	18,13	4,4
14 let	17,18	4,05
15 let	17,16	3,67

Z tabulky č. 11 vyplývá, že děti z přirozeného prostředí ve věku 12 let vykazují nejnižší míru externality z věkového rozmezí 12-15 let. Směrodatná odchylka u dětí 12 let věku činí 3,72. Děti ve věku 13 let dosáhly nejvyšší počet bodů, a tudíž vykazují největší míru externality z daného věkového rozpětí. Konkrétně dosáhly 18,13 bodů se směrodatnou odchylkou 4,4. Děti ve věku 14 a 15 let obdržely téměř totožný počet bodů a to 17,18 a 17,16 bodů. Směrodatná odchylka u dětí ve věku 14 let nabývá hodnoty 4,05 a u dětí ve věku 15 let 3,67. I když vidíme podle tabulky určité rozdíly v míře internality u dětí dle jejich věku, tyto odlišnosti nejsou statisticky významné.

Za využití parametrické metody analýzy rozptylů ANOVA bylo zjištěno, že neexistuje statisticky významný rozdíl v míře externality v závislosti na věku dětí z přirozeného prostředí ( $p = 0,392$ ). Na základě zjištěných údajů přijímáme hypotézu nulovou. „**Míra externality u dětí z přirozeného prostředí v závislosti na jejich věku je stejná.**“ Výsledky jsou znázorněny v následujícím grafu.



Graf 4. Míra externality dětí z přirozeného prostředí v závislosti na věku

Graf číslo 4, který znázorňuje míru externality dětí v závislosti na věku, nevykazuje lineární posloupnost, která by se dala očekávat při měření s věkovou kategorií.

**VO5: Jaký je rozdíl v míře externality dětí z institucionálního prostředí v závislosti na jejich věku?**

H<sub>5</sub>: V závislosti na věku dětí z institucionálního prostředí a mírou externality existuje rozdíl.

$H_0$ : Míra externality u dětí z institucionálního prostředí v závislosti na jejich věku je stejná.

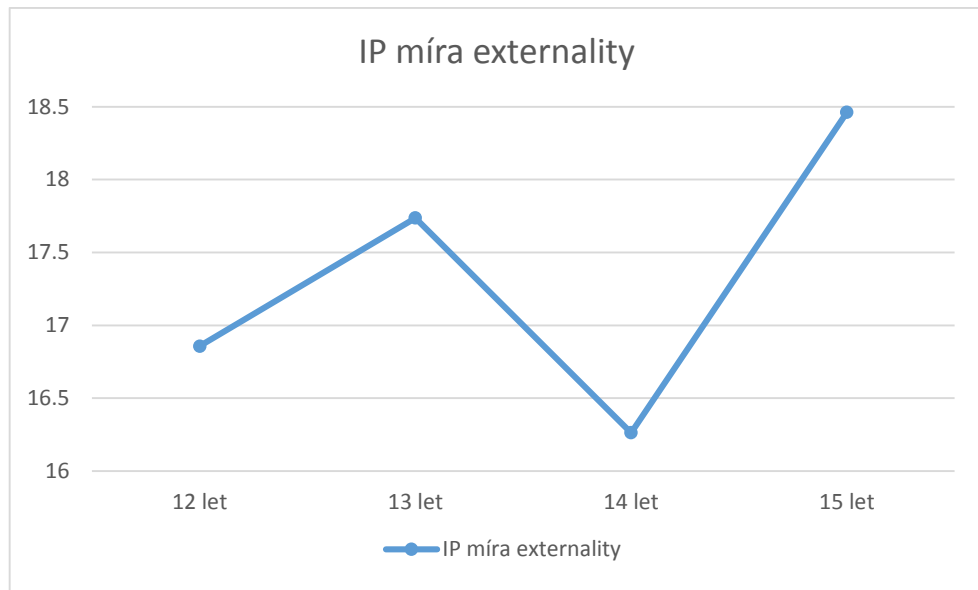
$H_A$ : Míra externality u dětí z institucionálního prostředí v závislosti na jejich věku je odlišná.

Tabulka 12. Míra externality dětí z institucionálního prostředí v závislosti na věku

Míra externality IP	Průměr	Směrodatná odchylka
12 let	16,86	3,9
13 let	17,74	4,2
14 let	16,26	4,92
15 let	18,46	3,41

Tabulka č. 12 prezentuje výsledky míry externality dětí z institucionálního prostředí s odlišnostmi v odpovědích v závislosti na jejich věku. Děti ve věku 12 let dosáhly v průměru 16,86 bodů se směrodatnou odchylkou 3,9. Děti ve věku 13 let získaly 17,74 bodů se směrodatnou odchylkou, která nabývá hodnoty 4,2. Skupina dětí ve věku 14 let dosáhla podobného skóre jako děti ve věku 12 let a to je 16,26 bodů v míře externality. Směrodatná odchylka činí 4,92 u dětí ve věku 14 let. Děti ve věku 15 let dosáhly 18,46 bodů se směrodatnou odchylkou 3,41.

Za využití parametrické metody analýzy rozptylů ANOVA bylo zjištěno, že neexistuje statisticky významný rozdíl v míře externality v závislosti na věku dětí z institucionálního prostředí ( $p=0,485$ ). Na základě zjištěných údajů přijímáme hypotézu nulovou. „**Míra externality u dětí z institucionálního prostředí v závislosti na jejich věku je stejná.**“ Výsledky jsou znázorněny v následujícím grafu.



Graf 5. Míra externality dětí z institucionálního prostředí v závislosti na věku

Graf č. 5 prezentuje vývoj míry externality v závislosti na věku u dětí z institucionálního prostředí. Zde vidíme, že děti ve věku 14 let vychylují pomyslný lineární růst míry externality. Podle statistických výpočtů, však tento vývoj není signifikantně rozdílný. Souhrn informací a odůvodnění výsledků se nachází v části „*interpretace a diskuze*“.

## 6 INTERPRETACE A DISKUZE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole si odpovíme na výzkumné otázky, vysvětlíme si výsledky analýzy a uvedeme možné příčiny vyzkoumaných jevů. Také podáme souhrn informací získaných z analýzy dat, které si uvedeme na konci kapitoly zahrnuté v odpovědi na hlavní výzkumnou otázku.

**VO1: Jaký je rozdíl v míře externality mezi dětmi z přirozeného a institucionálního prostředí?** Předpokladem pro vznik této otázky byla domněnka, že mezi dětmi z přirozeného a institucionálního prostředí budou zjištěny rozdíly v umístění jejich locus of control, a tedy v míře externality. Pomocí parametrické analýzy t-testu jsme ověřovali hypotézu č. 1, která říká, že mezi mírou externality dětí z přirozeného a institucionálního prostředí existuje rozdíl. Z výsledků bylo zjištěno, že mezi dětmi z přirozeného a institucionálního prostředí nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly v míře jejich externality. Důvodů proč námi stanovená hypotéza nebyla přijata, může být hned několik. Předpokládali jsme, že budou objeveny rozdíly u dětí z institucionálního prostředí vzhledem k přirozenému prostředí. Z psychologie osobnosti víme, že pro správný vývoj elementární složky osobnosti dítěte konkrétně složky self, které je následně spjata s úrovní locus of control, přičemž úroveň locus of control závisí také z velké části na učení a získaných zkušenostech (viz s. 36) je nutné, aby byla dítěti poskytována dostatečná péče ze strany rodičů a zejména matky, která jej dále učí sociální dovednostem. Do dětského domova se, ale nejčastěji dostávají děti z nefunkčních rodin, jejich rodiče zanedbávají výchovu dítěte a tím ovlivňují jeho zdravý vývoj. Z tohoto důvodu jsme očekávali, že míra externality u dětí z institucionálního prostředí bude vyšší než u dětí z přirozeného prostředí, které vyrůstaly ve funkční rodině. Proč je ale míra externality dětí téměř totožná? Jedním z předpokladů může být nízký věk našich respondentů, kdy se například nemusejí ještě objevovat rozdíly. Dle poznatků z vývojové psychologie víme, že až v období dospívání se dotváří celkový charakter jedince. Kdy se až po nějaké době projevují odlišnosti v osobnosti, tzn. každé dítě se v období dospívání potýká s podobnými problémy spjatými s psychickými i fyzickými změnami. Výsledky poukazují na nepřítomnost rozdílu mezi prostředím a mírou externality dětí. Je tedy možné, že opravdu prostředí dětského domova nemá vliv na to, jakým způsobem vnímají svůj úspěch nebo neúspěch v životě. Je možné, že existuje určitá norma míry locus of control, kterou vykazují děti ve věku našeho výzkumného vzorku? Z předchozích výzkumů bylo zjištěno, že umístění locus of control záleží na věku respondenta. Tudíž se touto otázkou budeme zabírat v příslušné části této práce, respektive u výzkumné otázky, která se zaměřuje na souvislost mezi věkem respondenta a mírou externality locus of control.

**VO2: Jaký je rozdíl v míře externality v závislosti na pohlaví dětí z přirozeného prostředí?** Druhou otázkou jsme zjišťovali, jaký je rozdíl v míře externality v závislosti na pohlaví dětí vyrůstající v rodinném prostředí. K dané otázce se váže hypotéza, kterou jsme následně přijali. Zjistili jsme tedy, že existují signifikantní rozdíly mezi pohlavím dětí z přirozeného prostředí. Konkrétně bylo zjištěno, že dívky vykazují vyšší míru externality než chlapci. Míra externality dívek tedy nabývá hodnoty 17,96 bodů a míra externality chlapců 16,06 bodů v dotazníku CNSIE. Výsledky četnosti odpovědí respondentů dle pohlaví ukazují, že chlapců, kteří se nachází na poli internality je 83 % a dívek 63 %. Množství výzkumů na téma genderové rozdíly v souvislosti s locus of control, potvrzuje naše výsledky, kde větší míru externality vykazují dívky (Brabander a Boone, 1989). Podle Hochreich (1975) je tato skutečnost dána genderovými stereotypy, kde se ve výzkumu snažil danou domněnku ověřit. Ženy měly předložený dotazník vyplnit v co nejvíce „ženském duchu“ a muži, měli volit odpovědi, podle toho, jak by měl podle společnosti reagovat „správný“ muž. Z výzkumu vyšlo najevo, že ženy získaly takový počet bodů, který značí externalitu a muži internalitu. Je tedy možné, že dívky a chlapci podvědomě odpovídají, tak jak je žádoucí se chovat v roli ženy a muže. Tyto genderové stereotypy jsou do nás od dětství vkládány. Rodiče nás vychovávají takovým způsobem, který je podle nich ideální pro ženské či mužské pohlaví. Musíme, ale podotknout, že dnešní společnost se mění a neustále se vyhlazují rozdíly mezi typickými rolemi mužů a žen.

**VO3: Jaký je rozdíl v míře externality v závislosti na pohlaví dětí z institucionálního prostředí?** Výsledky poukazují na to, že mezi pohlavím dětí z institucionálního prostředí a jejich mírou externality nebyl nalezen statisticky významný rozdíl. Hypotézu nám potvrdila parametrická metoda t-test, pomocí níž byly klíčové jevy analyzovány. Zajímavé je, že mezi pohlavím z přirozeného prostředí byly zjištěny rozdíly, ale u respondentů z institucionálního prostředí nikoliv. Jedním z důvodů, proč se neprojevil signifikantní rozdíl mezi mírou externality dětí z institucionálního prostředí v závislosti na pohlaví, může být způsobeno malým vzorkem respondentů z institucionálního prostředí. Je možné, že při větším počtu respondentů, by se dívky v součtu projevíly jako více externí. Domněnku podporuje skutečnost, že dívky z našeho výzkumného vzorku dosáhly o jednotku vyššího skóre než chlapci v míře externality. Jedním z důvodů, proč se nenašly rozdíly mezi pohlavím dětí z institucionálního prostředí a jejich mírou externality může být způsobeno tím, že děti pocházejí z nefunkčních rodin, jak již bylo zmíněno. Rodiče s nezájmem o dítě nemusí mít tak specifický způsob jednání s dítětem, jak je tomu u fungující rodiny. Takoví rodiče nemusí

praktikovat rozdílný způsob výchovy dívky a chlapce. Může se také stát, že dítě z nefunkční rodiny musí zastávat jak ženskou, tak i mužskou roli, protože rodiče ve své roli selhávají. Důvodem, proč se nenašly rozdíly u respondentů z institucionálního prostředí, ale u respondentů z přirozeného prostředí ano, může být i prostředí sběru dat. Děti z dětských domovů vyplňovaly dotazníky na základě pověření někoho ze zaměstnanců dětského domova, kteří udržují s dětmi blízký vztah. Dalo by se říci, že se tak výzkum uskutečnil v neformálním prostředí. Naproti tomu děti v přirozeném prostředí vyplňovaly dotazníky v rámci výuky, tudíž v jejich pracovním čase za přítomnosti vyučujícího. Prostor, ve kterém proběhl sběr dat, mohlo tedy lehce ovlivnit náladu respondenta a tím i výsledky.

**VO4: Jaký je rozdíl v míře externality dětí z přirozeného prostředí v závislosti na jejich věku?** Předmětem analýzy dat bylo také zjistit, zda existují rozdíly mezi věkovou kategorií dětí z přirozeného prostředí v souvislosti s mírou externality locus of control. Pro ověření rozdílů byla stanovena hypotéza, která byla následně po analýze ANOVA zamítnuta. Zjistili jsme tedy, že mezi věkem dětí z přirozeného prostředí a mírou externality neexistuje statisticky významný rozdíl. Podle odborné literatury se dospívající děti potýkají s větší jak vnitřní, tak vnější nejistotou (viz s. 38). S takovým psychickým naladěním je spojena vyšší míra externality, tudíž by se dalo očekávat, že o mnoho častěji se bude vyskytovat vyšší míra externality u dětí ve věku 15 let oproti 12letým dětem, které teprve vstupují do období dospívání. Tato domněnka, se ale nepotvrdila. Je zcela možné, že věkové rozpětí 12-15 let je příliš malé na posuzování jakéhokoliv posunu na pomyslné přímce locus of control. Je tedy možné, že odlišnosti v míře externality dětí se projevují až s většími věkovými rozdíly. Ve výzkumu pracující s dětmi od 14 do 18 let se našly rozdíly v jejich míře externality, které našel kolektiv výzkumníků (Chubb et al, 1997). Z jejich výzkumů se potvrdila skutečnost, že s věkem klesá míra externality.

**VO5: Jaký je rozdíl v míře externality dětí z institucionálního prostředí v závislosti na jejich věku?** Pro porovnání rozdílů v míře externality mezi dětmi z přirozeného a institucionálního prostředí, bylo středem zájmu také zjištění, jestli existují rozdíly v míře externality mezi dětmi z institucionálního prostředí v závislosti na jejich věku. Za využití metody analýzy rozptylů byla na základě výsledků zamítnuta hypotéza svědčící o rozdílech mezi věkem dětí v závislosti na míře jejich externality z institucionálního prostředí. Dospěli jsme tedy ke stejným výsledkům jako v předešlé výzkumné otázce (č. 4).

**HVO: Jaká je úroveň locus of control u dětí z přirozeného a institucionálního prostředí?** Účelem hlavní výzkumné otázky bylo zjistit jaká je úroveň locus of control u



děti z přirozeného a institucionálního prostředí. Pomocí vypočítání průměru v odpovědích každého respondenta z přirozeného a institucionálního prostředí vyšlo najevo, že úroveň locus of control u dětí z obou prostředí je téměř totožná. Hodnota průměru skóre z jednotlivých prostředí činí u respondentů z přirozeného prostředí 17,11 a u respondentů z institucionálního prostředí 17,26. Počet dětí z přirozeného prostředí nacházející se v interní dimenzi je 72 % a z institucionálního prostředí 68 %. Můžeme tedy odpovědět na hlavní výzkumnou otázku. Úroveň locus of control u dětí z přirozeného i institucionálního prostředí se nachází v dimenzi internality. Znamená to tedy, že nezáleží na tom, jestli děti žijí v dětském domově nebo jich vychovávají jejich rodiče v prostředí rodinném. V obou případech se děti nacházejí přibližně na stejné úrovni locus of control. Obě dvě skupiny dětí mají tendenci přisuzovat výsledky své činnosti interním příčinám. Život dětí v dětském domově, tedy nijak neovlivňuje, respektive nebrání ani nepodporuje míru jejich externality na pomyslné přímce locus of control.

Z pěti stanovených hypotéz jsme přijali jednu. Byl nalezen statisticky významný rozdíl mezi pohlavím dětí z přirozeného prostředí a mírou externality. Oproti chlapcům vyšší míru externality vykazují dívky ( $p=0,014$ ). Nebyly nalezeny významné rozdíly mezi dětmi a jejich mírou externality z jednotlivých prostředí. Mezi věkem dětí z obou prostředí a mírou externality nebyl zaznamenán signifikantní rozdíl. Statisticky významný rozdíl nebyl nalezen ani u dětí z institucionálního prostředí v míře externality v závislosti na jejich pohlaví.

Závěrem můžeme říci, že děti z našeho výzkumného vzorku, jak z přirozeného, tak z institucionálního prostředí se nachází v dimenzi internality locus of control. Je tedy potřeba, aby bylo jejich vnitřní přesvědčení o příčinách jejich úspěchů a neúspěchů dále podporováno, a to jak v rodinném prostředí a dětském domově, tak i v jejich profesním (školním) životě a volnočasových aktivitách. Jak děti z institucionálního, tak i přirozeného prostředí vykazují srovnatelnou míru externality v interní dimenzi locus of control, které odkazují na stejné tendence přesvědčení, kdy věří, že si svůj život vytvářejí díky vlastnímu úsilí. Z výsledků vyšlo najevo, že dívky z přirozeného prostředí vykazují vyšší míru externality oproti chlapcům. I když rozdíl není příliš velký, je statisticky významný. V dnešní době se čím dál tím více stírají rozdíly mezi muži a ženami. V České republice se aktivně zapojuje množství organizací do procesu odstranění genderových rozdílů pomocí různých projektů. Jeden z úspěšných projektů na téma genderové rozdíly proběhl v letech 2012 – 2014 s názvem „Gender je všude kolem nás“ realizovaný ve Středočeském kraji. Do

projektu se zapojilo 10 škol a jejich vedoucí pracovníci ze zmíněného kraje. Projekt přinesl lidem zvýšení povědomí a vytváření pozitivního postoje ke genderové problematice. Také přispěl k motivaci aplikovat získané znalosti v praxi nebo uplatňovat principy rovných příležitostí na školách. Domníváme se, že právě tyto projekty mohou pomoci změnit stereotypní očekávání společnosti na roli muže a ženy, které se pak projektuje do jejich chování a myšlení.

Za limity naší práce považujeme malý vzorek respondentů z institucionálního prostředí, kde by při větším počtu dětí mohly být zjištěny statistické rozdíly mezi pohlavím, anebo rozdíly v míře externality dětí z přirozeného a institucionálního prostředí. Dalším limitem mohl být způsob sběru dat a problematická skupina dětí z institucionálního prostředí, kde musí být pro sběr narušeno soukromí dítěte. Pro další výzkum z oblasti institucionálního prostředí, by bylo vhodnější zmapovat dětské domovy, které by byly ochotny spolupracovat na výzkumném šetření za osobní účasti výzkumníka, který by tak vtiskl vážnost výzkumu do procesu sběru dat.

## ZÁVĚR

Osobní úspěchy i neúspěchy nás provází celým životem. V každém vývojovém období jedince je úspěch posuzován jinými měřítky. S postupným stárnutím se mění naše priority, uvědomujeme si, že je potřeba vložit určitou energii do našich aktivit, abychom dosáhli cíle. Každý z nás se s nástrahy života vyrovnává jiným způsobem. Část lidí je spokojena, dokáže si utvářet život dle svých představ. Někteří jedinci jsou však pasivními pozorovateli svých životů a nechtějí nebo neví, jakým směrem udělat první krok ke změně. Mnozí lidé jsou přesvědčeni, že je například jejich osudem žít, takovým stylem, jakým žijí a nic nemohou ovlivnit. Někteří jsou oddaní ostatním lidem a věří, že ať udělají cokoli, náhoda nebo okolí ovlivní výsledek snažení. Avšak z velké části záleží na vlastním úsilí, které vkládáme do každodenních činností se záměrem uspokojit své potřeby, přání nebo sny. Tématem subjektivního přesvědčení o výsledcích jednání člověka se zabývá teorie locus of control, která byla ústředním námětem diplomové práce.

První část teorie diplomové práce poskytla náhled do psychologie osobnosti jedince, kde byl vyzdvížen základní komponent tvořící osobnost, tedy složka self a její další součásti, jako je např. sebepojetí nebo sebevědomí. Důležité informace poskytla kapitola zahrnující psychologický vývoj jedince v období dospívání, a jak se společnost podílí na ovlivňování vývoje jedince. V podkapitole zabývající se sociální percepcí bylo vysvětleno, jak jedinec vnímá společnost, kterou je obklopen a dále jakým způsobem si vysvětluje chování druhých a následně i své. Další kapitola pojednávala o významu působení mikroprostředí na duševní vývoj jedince. Zmínili jsme si stěžejní druhy prostředí pro naši práci a tou bylo přirozené, tedy rodinné prostředí a institucionální, konkrétně prostředí dětských domovů. Zde bylo popsáno, jak členové úzké společnosti spolu kooperují, a předložili jsme funkce jednotlivých prostředí. Záměrem práce bylo porovnat úroveň locus of control u dětí z obou prostředí, tudíž byla poslední a zároveň zásadní část teoretické práce věnována konceptu locus of control. Bylo vysvětleno, jak odborníci na problematiku chápou teorii locus of control. Zmínili jsme si poznatky z výzkumů týkajících se locus of control a také byly uvedeny způsoby jakými lze locus of control měřit.

Cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit jaká je úroveň locus of control u dětí z přirozeného a institucionálního prostředí. Náš předpoklad, že děti z institucionálního prostředí budou vykazovat vyšší míru externality, než děti z přirozeného prostředí, byl zamítnut. U dětí z obou prostředí byla naměřena podobná hodnota, která odkazuje na interní

locus of control. Míra externality dětí našeho výzkumného vzorku není ovlivněna prostředím, v jakém žijí. Život v dětském domově tedy neovlivňuje úroveň locus of control u dětí. Výsledky poukazují na skutečnost, že děti, které mají od 12 do 15 let, přisuzují výsledky svého chování jejich vnitřním dispozicím. To znamená, že za své chyby a úspěchy přebírají zodpovědnost. Většinou tedy nespolehají na štěstí, osud, nebo vliv ostatních lidí. Tyto děti věří, že pokud se budou snažit, dosáhnou svého cíle.

Z výsledků vyšlo najevo, že dívky z přirozeného prostředí vykazují vyšší míru externality než chlapci z daného prostředí. Podle získaných informací obecně vykazují ženy vyšší míru externality než muži. Zjistili jsme, že to může být způsobeno stereotypní představou společnosti o „správném“ a „přirozeném“ chování jedinců na základě jejich pohlaví. Je tedy potřeba tyto genderové rozdíly odhalit a pracovat na jejich odstranění.

Zajímavé je, že na rozdíl od dětí z přirozeného prostředí, se u dětí z institucionálního prostředí neprojeví významné rozdíly v míře externality v závislosti na jejich pohlaví. Pokud bychom postupovali stejně jako u předešlé informace, kdy genderové stereotypy mají vliv na umístění locus of control, mohli bychom tvrdit, že děti z dětských domovů se neseťkaly se stejným přístupem, vykazující rozdílnosti v chování vzhledem k pohlaví, jako děti z přirozeného prostředí. Pravdou je, že v dětských domovech působí převážná část pracovníků ženského pohlaví, tudíž děti nemají vzor role muže a ženy uznávaný ve společnosti.

Mezi věkovými kategoriemi se nenašly rozdíly, je tedy pravděpodobné, že naše stanovené věkové rozpětí bylo příliš malé pro odhalení rozdílů v míře externality dětí, kde při větším věkovém rozpětí rozdíly odhaleny byly. Jedním z doporučení pro další výzkum může být věkovou kategorii rozšířit, či dále pracovat s těmito dětmi a zjistit, jestli nastal posun v úrovni locus of control, ať už směrem k vyšší externalitě kvůli psychickým výkyvům a výrazné nejistotě v období dospívání, nebo směrem k internalitě vlivem získaných zkušeností.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] APRIL, Kurt A., Babar DHARANI a Kai PETERS. *Impact of Locus of Control Expectancy on Level of Well-Being* [online]. [cit. 2017-03-13]. DOI: 10.5539/res.v4n2p124. ISBN 10.5539/res.v4n2p124. Dostupné z: <http://ccsenet.org/journal/index.php/res/article/view/17726>
- [2] BAŠTECKÁ, Bohumila a Petr GOLDMANN. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 2001, 436 s. ISBN 80-7178-550-4.
- [3] BAŠTECKÁ, Bohumila a Jan MACH. *Klinická psychologie*. Praha: Portál, 2015, 759 s. ISBN 978-80-262-0617-0.
- [4] BRABANDER, Bert. De a Christophe BOONE. Sex Differences in Percieved Locus of Control. *The Journal of Social Psychology* [online]. 1989, 130(2), 271-272 [cit. 2017-04-11]. Dostupné z: <http://web.a.ebscohost.com.proxy.k.utb.cz>
- [5] BRICHČÍN, Milan. *Vůle a sebekontrola: teorie, metody, experimenty*. Praha: Karolinum, 1999, 423 s. ISBN 80-7184-753-4.
- [6] BROSSCHOT, Jos F., Winifred A. GEBHARDT a Guido L. R. GODAERT. Internal, Powerful Others and Chance Locus of Control: Relationships with Personality, Coping, Stress and Health. *Elsevier Science* [online]. University of Utrecht, 1994, 16(6), 839-852 [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: 0191-8869(93)E0042-C
- [7] BUCHTOVÁ, Božena. *Člověk - psychosomatická bytost: k problému lidské sebereflexe*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Ekonomicko-správní fakulta, 2001, 233 s. ISBN 8021027304.
- [8] CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012, 287 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4033-1.
- [9] ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000, 377 s. ISBN 8072390600.
- [10] ČAČKA, Otto. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Vyd. 3., opr. Brno: Doplněk, 2002, 382 s. ISBN 80-7239-107-0.
- [11] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

- [12] ČESKO, Vyhláška č. 438 ze dne 30. srpna 2006, kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních. In: *Zákony pro lidi*. 2006, Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-438>
- [13] ČESKO, Zákon č. 109 ze dne 29. března 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: *Zákony pro lidi*. 2002, HLAVA II. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109/zneni-20140101>
- [14] EYSENCK, Michael W. a Mark T. KEANE. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia, 2008, 748 s. ISBN 978-80-200-1559-4.
- [15] FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, 336 s. ISBN 978-80-86723-64-8.
- [16] FREUD, Anna. *Já a obranné mechanismy*. Praha: Portál, 2006, 119 s. Spektrum. ISBN 80-7367-084-4.
- [17] GABURA, Ján. *Teória rodiny a proces práce s rodinou*. Bratislava: Iris, 2012, 318 s. ISBN 978-80-89256-95-2.
- [18] GIDDENS, Anthony a Philip W. SUTTON. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013, 1049 s. ISBN 978-80-257-0807-1.
- [19] GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011, 256 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2798-1.
- [20] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [21] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 774 s. ISBN 978-80-262-0873-0.
- [22] HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998, 165 s. Studium. ISBN 80-7178-198-3.
- [23] HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973.
- [24] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.
- [25] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.

- [26] HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006, 769 s. ISBN 80-7367-092-5.
- [27] HILL, Russ. *28 Measures of Locus of Control*. [online]. 2011, s. 97. [cit. 2016-12-12]. ISBN 978-09833464-3-2.
- [28] HOCHREICH, D. J. Sex-role stereotypes for internal-external control and interpersonal trust. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* [online]. 1975, č. 43, s. 273 [cit. 2017-04-11].
- [29] HOGENOVÁ, Anna a Helena KALÁBOVÁ. *ÉTOS: rodina ve výchově a sociálních vědách*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2013, 137 s. ISBN 978-80-7372-944-8.
- [30] CHATURVEDI, Dr Ruchi Dubey. Multiple Intelligence and its Influence on Locus of Control. *Journal of Psychosocial Research* [online]. 2015, **10**(2), 277-293 [cit. 2017-04-14]. Dostupné z: <http://web.a.ebscohost.com.proxy.k.utb.cz>
- [31] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [32] CHUBB, Nancy H. a Carl I. Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence* [online]. **32**(125), 5 [cit. 2017-04-18]. ISSN 0001-8449. Dostupné z: <http://web.a.ebscohost.com.proxy.k.utb.cz>
- [33] INTERAKTIVNÍ KATALOG: právo na dětství [online katalog]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2013 [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://katalog.pravonadetstvi.cz/>
- [34] JANSKÝ, Pavel. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 292 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-534-9.
- [35] KASSIN, Saul M. *Psychologie*. Brno: Computer Press, 2007, xxiii, 771 s. ISBN 978-80-251-1716-3.
- [36] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998, 181 s. ISBN 8072040642.
- [37] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002, 544 s. ISBN 80-214-2203-3.
- [38] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

- [39] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [40] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 215 s. ISBN 978-80-262-0643-9.
- [41] LEVENSON, Hanna. *Differentiating among internality, powerful others and chance*. In: LEFCOURT, Herbert M. (ed.), 1981-1984. Research with the locus of control construct (Vol.1). 3. vydání. New York: Academic Press. s. 15-63. [cit. 2017-03-16] Dostupné z: <http://www.hannalevenson.com/locus.pdf>
- [42] LEVENSON, Hanna. *Hanna Levenson, PhD*. [online]. ©2007 [cit. 2017-03-16]. Dostupné z: <http://www.hannalevenson.com/about.html>
- [43] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [44] MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [45] MARKS, I. Lawrence. Deconstructing Locus of Control: Implications for Practitioners. *Journal of Counseling and Development* [online]. Číslo 76. ©2001 [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://web.a.ebscohost.com.proxy.k.utb.cz>
- [46] MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 344 s. ISBN 80-7178-771-X.
- [47] MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny: v kontextu plánování péče*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2014, 214 s. ISBN 978-80-262-0522-7.
- [48] MEARNS, Jack. The Social Learning Theory of Julian B. Rotter. ©2010 – 2016, rev. 10/11/16 [cit. 2017-03-13]. Dostupné z: <http://psych.fullerton.edu/jmearns/rotter.htm>
- [49] MYERS, David G. *Exploring social psychology*. Seventh edition. New York: McGraw-Hill Education, 2015, xviii, 542. ISBN 978-1-259-25158-0.
- [50] MYERS, David G. *Sociální psychologie*. Brno: Edika, 2016, 536 s. ISBN 978-80-266-0871-4.
- [51] NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009a, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
- [52] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009b, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.



- [53] NOWICKI, Jr. Stephen; STRICKLAND, R., Bonnie. *A Locus of Control Scale for Children*. [online]. 1971, s. 18. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED058933.pdf>
- [54] PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 8020010866.
- [55] PRESSON, Paul, K., CLARK, Steven, C. a BENASSI, Victor, A. *The Levenson Locus of Control Scales: Confirmatory Factor Analyses and Evaluation*. [online]. 1997, Svazek. 25, číslo. 1, s. 93 – 104. [cit. 2017-3-16]. Society for Personality Research. Dostupné z: <http://web.a.ebscohost.com.proxy.k.utb.cz>
- [56] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [57] ROTTER, B., Julian. *Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement*. Psychological Monographs: General and Applied, [online]. 1966, Svazek. 80, číslo. 1, s. 28. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: <http://www.soc.iastate.edu/sapp/soc512Rotter.pdf>
- [58] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010, 208 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3133-9.
- [59] SEKERA, Ondřej. *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009, 197 s. ISBN 978-80-7368-728-1.
- [60] SEKERA, Ondřej. *Rodina v nečase*. V Ostravě: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010, 135 s. ISBN 978-80-7368-877-6.
- [61] SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadlení [i.e. zrcadle] vědomí a jednání*. 3., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2009, 523 s. Studium. ISBN 978-80-87029-62-6.
- [62] SVOBODA, Mojmír. *Psychologická diagnostika dospělých*. Vyd. 3., V nakl. Portál 2. Praha: Portál, 1999, 342 s. ISBN 80-7367-050-X.
- [63] ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy: [teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech]*. Praha: Portál, 2007, 143 s. ISBN 978-80-7367-318-5.
- [64] TAXOVÁ, Jiřina. *Výchovné problémy dětských domovů*. Praha: SPN, 1967. Pedagogická teorie a praxe.

- [65] TWENGE, Jean; ZHANG, Liqing; IM, Charles. *It's Beyond My Control: A Cross-Temporal Meta-Analysis of Increasing Externality in Locus of Control*, [online]. 1960-2002. *Personality and Social Psychology Review*. 2004, vol. 8, no. 3, s. 308-319. [cit. 2016-12-12] ISSN:1088-8683. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com.proxy.k.utb.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=9899963b-5522-4ba2-9ed2-5601081b9d76%40sessionmgr104&vid=0&hid=129>
- [66] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 8071783080.
- [67] VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, 304 s. ISBN 8024601818.
- [68] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [69] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ANOVA	analýza rozptylu
atd.	a tak dále
DD	dětský domov
H1	hypotéza č. 1
HVO	hlavní výzkumná otázka
I-E škála	Internality-externality
IP	institucionální prostředí
IPC škála	Internality, Powerful others, Chance
kol.	kolektiv
LoC	locus of control
MS	Microsoft
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PP	přirozené prostředí
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaně
VO	výzkumná otázka
ZŠ	základní škola

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1. Odpovědi vykazující externalitu (CNSIE).....	47
Tabulka 2. Počet vysbíraných dat .....	50
Tabulka 3. Počet dětí z institucionálního prostředí podle věku .....	50
Tabulka 4. Počet dětí z přirozeného prostředí podle věku.....	51
Tabulka 5. Locus of control u dětí z přirozeného a institucionálního prostředí .....	52
Tabulka 6. Locus of control dětí podle prostředí - četnosti .....	52
Tabulka 7. Míra externality dětí v závislosti na prostředí .....	53
Tabulka 8. Míra externality dětí z přirozeného prostředí v závislosti na pohlaví .....	54
Tabulka 9. Locus of control dětí z přirozeného prostředí v závislosti na pohlaví - četnosti.....	55
Tabulka 10. Míra externality dětí z institucionálního prostředí v závislosti na pohlaví.....	56
Tabulka 11. Míra externality dětí z přirozeného prostředí v závislosti na věku.....	57
Tabulka 12. Míra externality dětí z institucionálního prostředí v závislosti na věku.	59

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1. Míra externality dětí v závislosti na prostředí .....	54
Graf 2. Míra externality dětí v závislosti na pohlaví – PP .....	55
Graf 3. Míra externality dětí v závislosti na pohlaví – IP .....	57
Graf 4. Míra externality dětí z přirozeného prostředí v závislosti na věku .....	58
Graf 5. Míra externality dětí z institucionálního prostředí v závislosti na věku.....	60