

Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku

Bc. Klára Tylšarová

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. Klára Tylšarová**
Osobní číslo: **H150176**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti sociálně kognitivní teorie, self-efficacy a osobnosti dítěte předškolního věku.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace smíšeného výzkumu formou dotazníku a rozhovorů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BANDURA, Albert, 1994. Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

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

HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život. Praha: Grada, 2009. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2206-1.

PAJARES, Frank a Timothy C. URDAN (eds.). Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich, Conn.: IAP - Information Age Pub., Inc., 2006. Adolescence and education. ISBN 1-59311-367-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783080.

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

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**

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

Ve Zlíně dne 22. 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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 16.4.2017

..... Tylová

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

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a 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 nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle 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 se zabývá vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku. Teoretická část práce představuje sociálně kognitivní teorii Alberta Bandury, ze které vychází fenomén vnímané vlastní účinnosti. Podává základní teoretické ukotvení vnímané vlastní účinnosti, její zdroje a stručný popis jejího vývoje. Diplomová práce dále nahlíží na charakteristiku předškolního věku v kontextu zvoleného fenoménu a rozebírá problematiku vhodného hodnocení a regulace chování. Také popisuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, ze kterého vycházejí stěžejní oblasti pro výzkum. Praktická část pojednává o výzkumném šetření, které se na základě deskriptivní metody dotazníku snaží zjistit úroveň vnímané vlastní účinnosti u dětí předškolního věku. Konkrétně se zaměřuje na predikci a sebehodnocení dětí v oblasti jemné motoriky a prostorové orientace.

Klíčová slova: vnímaná vlastní účinnost, předškolní věk, predikce, sebehodnocení, jemná motorika, prostorová orientace

ABSTRACT

Abstrakt ve světovém jazyce

The thesis deals with Self-efficacy in preschool children. The theoretical part represents the Social Cognitive Theory by Albert Bandura, from which comes the phenomenon of Self-efficacy. It provides basic theoretical point Self-efficacy, its sources and a brief description of its development. The thesis also looks at the characteristics of preschool children in the context of the chosen phenomenon and analyzes the appropriate assessment and regulation of behavior. It also describes the Framework Education Programme for Preschool Education, which is a basis for priority areas of research. The practical part deals with the research survey, which is based on a descriptive survey method - questionnaire and it seeks to determine the level of Self-efficacy in preschool children. Specifically it focuses on the prediction and self-evaluation of children in the area fine motor skills and spatial orientation.

Keywords: Self-efficacy, Preschool Age, Prediction, Self-evaluation, Fine Motor Skills, Spatial orientation

„Nic si nedělejte z toho, že nikdy neposlouchají, co říkáte,
zamyslete se nad tím, že vás neustále pozorují.“

Robert Fulghum

Děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, podnětné rady a trpělivost. Také bych ráda poděkovala své rodině a příteli za veškerou podporu při studiu.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 SOCIÁLNĚ KOGNITIVNÍ TEORIE A VNÍMANÁ VLASTNÍ ÚČINNOST V KONTEXTU PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	11
1.1 OBSERVAČNÍ UČENÍ.....	12
1.1.1 Související pojmy	14
1.2 VNÍMANÁ VLASTNÍ ÚČINNOST	15
1.2.1 Zdroje vnímané vlastní účinnosti	17
1.2.2 Vývoj vnímané vlastní účinnosti.....	21
2 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V KONTEXTU VNÍMANÉ VLASTNÍ ÚČINNOSTI	26
2.1 HODNOCENÍ A REGULACE CHOVÁNÍ	30
3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	42
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE, OTÁZKY, HYPOTÉZY A OPERACIONALIZACE PROMĚNNÝCH.....	43
4.2 METODY SBĚRU A ANALÝZY DAT	45
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	48
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	49
5.1 VNÍMANÁ VLASTNÍ ÚČINNOST V OBLASTI JEMNÉ MOTORIKY.....	49
5.2 VNÍMANÁ VLASTNÍ ÚČINNOST V OBLASTI PROSTOROVÉ ORIENTACE	59
6 SHRNUÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	68
ZÁVĚR	72
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	73
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	76
SEZNAM OBRÁZKŮ	77
SEZNAM GRAFŮ	78
SEZNAM TABULEK	79
SEZNAM PŘÍLOH	80

ÚVOD

Diplomová práce pojednává o vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku. Problematika vnímané vlastní účinnosti je řešena spíše v souvislosti s vyššími vývojovými obdobími, než je předškolní věk. Především se tento jev zkoumá u dětí školního věku či u populace dospělých. V rámci tohoto fenoménu se věkovou skupinou předškolních dětí zabývá česká autorka, doktorka Simona Horáková Hoskovcová. Ve svých publikacích realizovala výzkum s dětmi předškolního věku, ve kterém potvrzuje teoretická východiska tvrdící, že děti tohoto věku mají vnímanou vlastní účinnost poměrně vysokou. Toto výzkumné šetření zkoumalo děti předškolního věku v samostatných činnostech i v interakci s matkou. Diplomová práce se zaměřuje také na vnímanou vlastní účinnost dětí předškolního věku a to v souvislosti s jejich biologickým a psychickým vývojem. Prostřednictvím výzkumu se pokusíme zjistit úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku v oblasti jemné motoriky a prostorové orientace.

Teoretická část diplomové práce se věnuje fenoménu vnímané vlastní účinnosti. První kapitola rozebírá základní informace o vnímané vlastní účinnosti a také popisuje sociálně kognitivní teorii Alberta Bandury, ze které námi zvolený jev vychází. Konkrétně v této části práce rozebíráme její zdroje a vývoj skrze celý životní proces jedince. Druhá kapitola se zabývá dětmi předškolního věku v kontextu vnímané vlastní účinnosti. Zmíníme stručnou charakteristiku tohoto vývojového období, kde nahlédneme na oblast motorickou, kognitivní, emocionální i socializační. Zabýváme se zejména problematikou hodnocení a regulace chování ze strany dospělých, neboť tyto vnější podněty mají velký vliv na formování vnímané vlastní účinnosti dítěte předškolního věku. Ve třetí kapitole práce nahlédneme na kutikulární dokument, který ustanovuje předškolní vzdělávání. Přiblížíme jednotlivé oblasti Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a blíže si představíme oblasti biologickou a psychologickou, z kterých vycházejí námi zvolené oblasti výzkumu - jemná motorika a prostorová orientace.

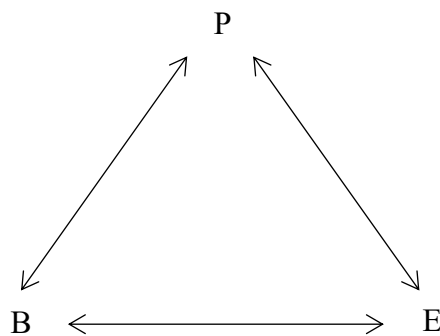
Praktická část pojednává o výzkumném šetření diplomové práce, ve kterém se prostřednictvím deskriptivní metody dotazníku snažíme zjistit úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku v oblasti jemné motoriky a prostorové orientace. Konkrétně se zaměříme na predikci a sebehodnocení dítěte v kontextu vnímané vlastní účinnosti při plnění jednotlivých úkolů ze zvolených oblastí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNĚ KOGNITIVNÍ TEORIE A VNÍMANÁ VLASTNÍ ÚČINNOST V KONTEXTU PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Ústředním tématem této diplomové práce je vnímaná vlastní účinnost. Nicméně nejdříve si představíme **sociálně kognitivní teorii**, z které námi zvolený jev vychází. Autorem sociálně kognitivní teorie je současný kanadský psycholog Albert Bandura s ukrajinsko-polskými kořeny (Albert Bandura, ©2014). Tento teoretický přístup Bandura původně nazýval jako teorii sociálního učení, ovšem v průběhu dalších let toto označení začal považovat za příliš úzké. Zabýval se totiž mechanismy, které převyšovaly rámec učení, a také již existovaly další názvy „teorie sociálního učení,“ které se ovšem svými koncepty výrazně lišily od myšlenek tohoto psychologa. (Janoušek, 1992, s. 385)

Základní ideu sociálně kognitivní teorie Bandura nazývá jako tzv. **triadický reciproční determinismus**. Můžeme jej znázornit jako pomyslný trojúhelník, který ve svých úhlech skrývá tři prvky (triadičnost) - chování, osobnostní vlastnosti člověka a vnější prostředí. Pojem recipročnost poté označuje vzájemnou interakci těchto prvků. Výsledný součin vlivů uvedených tří faktorů představuje pojem determinismus. Tímto modelem se Bandura staví proti jednostranným teoriím chování, které spočívají v tvrzení, že chování člověka je ovlivňováno pouze jeho vnitřními dispozicemi nebo vlivy vnějšího prostředí. (Wiegerová, 2012, s. 10)



Obr. č. 1: Schéma triadického recipročního determinismu (Janoušek, 1992, s. 386)

B (behavior) - chování; P (personal) - osobnostní vlastnosti; E (environment) - prostředí

Člověk tedy není naprosto svobodnou bytostí a není formován pouze prostřednictvím environmentálních vlivů, stejně jako není volným hybatelem vnějšího prostředí (Hoskovicová, 2006, s. 58). Bandurův model chování člověka bere v potaz i to, že jeden prvek může

být během jednotlivých životních momentů dominantnější než ostatní. Pokud se člověk rozhoduje na základě osobního zájmu, vystupuje zde faktor osobních vlastností. Když např. vykonává činnost pro vlastní potěšení, převažuje zase faktor chování. Pokud člověk podlehne tlaku okolí a jedná na základě ostatních, nadřazuje se vliv prostředí. Během celého života si člověk buduje svou vlastní cestu, dokáže na základě svých schopností a chování předvídat následující životní kroky a vybírat, či dokonce vytvářet své obklopující prostředí. Samozřejmě také na jedince vždy působí nespočet náhodných vlivů, které komplikují anticipaci a řízení těchto individuálních životních etap. (Janoušek, 1992, s. 387)

Na zmíněném ovlivňování recipročních vlivů se participují **základní lidské schopnosti**, které si každý jedinec individuálně rozvíjí či nikoli. Mezi tyto schopnosti Bandura řadí **schopnost symbolizace**, díky které je člověk schopen zpracovat a zvnitřnit si prožité zkušenosti. Dále **schopnost myšlenkové anticipace**, pomocí které jedinec dokáže předjímat důsledky svých činů a klást si cíle. A také **schopnost sebereflexe**, která slouží k posuzování svého myšlení. Ovšem nejvíce Bandura klade důraz na dvě základní lidské schopnosti a to na **observační učení** a na **seberegulaci**. (Janoušek, 1992, s. 388) Těmito dvěma důležitým lidským schopnostem v rámci sociálně kognitivní teorie se nyní budeme zabývat detailněji.

1.1 Observační učení

Pojem observační učení můžeme nahradit synonymy jako **zástupné učení**, **učení modelováním** či **nápodobou**. Tato forma učení je nejstarší v celé historii společnosti a vyskytuje se i u zvířat. Napodobováním se člověk učí způsobům života, společenským názorům a postojům, spolupráci, ale i agresi či povýšenosti. Tato forma učení také hraje velkou roli při vzniku společensky nežádoucího chování, především alkoholismu a drogových závislostí. (Čáp, Mareš, 2007, s. 52 - 53) Zmíněným rizikovým chováním jedinců se může zabývat sociální pedagog prostřednictvím terénní práce či reedukační a resocializační péče (Kraus, 2008, s. 199). Vágnerová (2012, s. 163) v rámci observačního učení tvrdí, že „opakování pozorovaného chování je projevem snahy o pochopení různého dění a z toho vyplývajícího přizpůsobení. Je jedním ze způsobů pronikání do světa.“

Bandura tvrdí, že sociální chování ve velké míře není naučené prostřednictvím jeho důsledků, ale je získáváno na základě symbolického modelování. Člověk sleduje, co dělají jiní lidé a jaké má jejich chování následek. Poté si formují kognice o různých vzorcích

chování, což následně může jejich další jednání výrazně ovlivňovat. (Hoskovcová, 2006, s. 58) Tento proces probíhá skrz schopnosti myšlenkové anticipace, kterou jsme zmiňovali v předchozí kapitole. V rámci schopnosti symbolizace se observační učení využívá např. k učení se jazyka a řeči, kterou neustále slyšíme ve svém okolním prostředí. (Janoušek, 1992, s. 388)

Observační učení se skládá ze čtyř dílčích procesů, které se odehrávají mezi chováním modelu a potenciálním napodobováním pozorovatele. **První proces zaměření pozornosti** rozhoduje o tom, zda bude nějaké chování pozorovatelem vnímáno, případně jak intenzivně. Důležitým měřítkem je totiž moc a oblíbenost modelu. Je tedy nepravděpodobné, že by se modely pro nápodobu staly děti, které se ve skupině straní. Naopak oblíbené děti jsou napodobovány velmi často. Při působení v mateřské škole bychom měli brát v úvahu, že oblíbené děti mohou svým chováním velmi výrazně ovlivňovat celý kolektiv. **Druhým procesem je uložení informace do paměti.** Vypozorované chování může být mozkiem zpracováno do jistých dílů, které dále slouží jako instrukce pro další chování. Bandura dokonce hovoří o abstrakci a následné kombinaci těchto dílů, ze kterých mohou pramenit zcela nové způsoby chování. **Motorická reprodukce** neboli již samotné **napodobování** vypozorovaného chování je **proces třetí.** Zde hrají důležitou roli fyzické schopnosti dítěte, na nichž záleží při pokusech o napodobení reálného činu. Zdar či nezdar mohou děti do určité míry posoudit samy, nebo se jim dostává hodnocení od jejich okolí. **Čtvrtým procesem je motivace,** tedy klíčový aspekt v dalších pokusech o napodobované chování. Dítě se bude pokoušet znovu napodobovat určité chování, především pokud je silně motivováno. Tento proces tedy je závislý na odměně od druhých. Nehovoříme však o hmotné odměně, jako spíše o pochvale či uznání. V tomto ohledu bychom jako vychovatelé či pedagogové měli být pozitivní, abychom žádoucí chování posílili. (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2009, s. 39 - 41) Při nezdárných pokusech bychom se rozhodně měli vyvarovat sarkastických či ironických poznámek, neboť děti jim v tomto období nerozumí (Mertin, Krejčová, 2013, s. 76).

Albert Bandura a další psychologové kladou důraz na fakt, že dítě se ve svém okolí setkává s velkým množstvím modelů, díky kterým přijímá různorodé informace. V prvé řadě se jedná o rodiče a sourozence, dále také o blízkou rodinu, učitele, sousedy či dokonce média. Co se týče médií, hovoříme o tzv. **symbolických modelech.** Např. při vzhlížení dítěte k určité animované pohádkové postavě, může snadno docházet k nápodobě jejího chování. V dnešní době se často jedná o chování s agresivními prvky, což je samozřejmě

pro výchovu dítěte nežádoucí. (Hoskovcová, 2006, s. 59 - 60) Roku 1961 Albert Bandura realizoval experiment s názvem „**Bobo Doll**“, v rámci kterého zkoumal dětskou agresi. Konkrétně sledoval chování dětí předškolního věku k nafukovacímu panákovvi. Děti, které viděly, jak se dospělý vzor chová agresivně k tomuto panákovvi, při následném setkání s ním také vykazovaly agresivní počiny. Naopak děti, které neviděly u dospělého agresivní projevy, se k panákovvi chovaly agresivně zřídka. Experiment tedy prokázal, že děti vnímají a snaží se napodobovat chování dospělých. Tím Bandura ovšem bezhlavě netvrdí, že sledování agresivních projevů způsobuje tzv. efekt katarze, tedy uvolňování agrese. Chce především poukázat na fakt, že se děti učí pozorováním druhých, avšak nemusí nutně dojít k reálnému uskutečnění pozorovaných jevů. (Collin, 2014, s. 289 - 290) Jako rodiče, pedagogové, vychovatelé či další osoby, které se podílejí na výchově dětí, bychom aktuální mediální svět jistě neměli brát na lehkou váhu. Už v předškolním věku může děti velmi ovlivnit např. nevhodný dětský seriál a následně se mohou objevit známky agresivního chování. Sociální pedagogika se zabývá rizikových chování a jeho prevencí především od mladšího školního věku. Nicméně se domníváme, že by se mělo více upozorňovat na tuto problematiku i u nižší věkové skupiny. Představený experiment je starý přes padesát let, ale troufáme si říct, že veřejností není moc znám. Za vystihující k tomuto tématu můžeme považovat známý výrok Roberta Fulghuma o dětech: „Nic si nedělejte z toho, že nikdy neposlouchají, co říkáte, zamyslete se nad tím, že vás neustále pozorují.“

1.1.1 Související pojmy

Člověk si pozorované chování druhých lidí dokáže patřičně vysvětlit a přehodnotit, jestliže vnímá i to, co se děje v něm samotném. Hovoříme tedy o **sebehodnocení**, které se začíná hojně rozvíjet právě v předškolním věku dítěte, neboť se dostává do velké vrstevnické skupiny, s kterou se může srovnávat. Sebehodnocení přímo závisí na dosažených zkušenostech a zpětné vazbě z vnějšího prostředí. (Hoskovcová, Suchochlebová Rynťová, 2009, s. 41) Týká se úsudků o sobě samém, zatímco v pozadí máme jakýsi ideál, který si tvoříme porovnáváním se s druhými nebo na základě dané normy. Při sebehodnocení můžeme použít např. otázku „Jsem takový, jaký bych chtěl/měl být?“. (Helus, 2015, s. 87)

Sebehodnocení je základní složkou **sebepojetí** neboli také jáství. Na sebepojetí se můžeme zeptat „Kým jsem?“ či „Jaký jsem?“. Obracíme se do svého nitra, zabýváme se sebou samým. K utváření vlastního „já“ je zapotřebí interakce s druhými lidmi, neboť „prostřednictvím pohledu druhých lidí na nás si ujasňujeme, kým jsme, jací jsme a co

dokážeme“ (Helus, 2015, s. 84 - 86) Sebepojetí můžeme také definovat jako generalizované sebehodnocení jedince. Jedná se o ucelený dojem ze své vlastní osoby, jak si ceníme a vážíme sebe sama, zda si připadáme dostatečně kompetentní. (Wiegerová, 2012, s. 14 - 15) Ve školách stále nejpoužívanější metoda hodnocení výuky může lehce způsobovat ztrátu důvěry v sebe sama. Na mysli máme známkování, tedy rozdělování žáků dle schopností. Tato metoda velmi silně působí na utváření sebepojetí jedince a ve velké míře závisí na skladbě kolektivu. Žák se cítí schopnější, pokud mají ostatní horší známky, či naopak jeho sebevědomí ve své schopnosti klesá, pokud spolužáci získávají lepší hodnocení. Někteří učitelé a nejčastěji také rodiče mají tendence srovnávat žáky mezi sebou a tím více prohlubovat „křehké sebevědomí těch, kteří nejsou tak nadaní nebo připravení“ (Pajares, 2006, s. 348) I to může být jedním z důvodů, proč se v praxi stále více uplatňují alternativní přístupy k výuce a hodnocení. Co se týče předškolního věku, zastáváme názor, že srovnávání dětí ve třídě není správným způsobem hodnocení. Problematikou hodnocení a vhodného regulování chování v kontextu vnímané vlastní účinnosti se zabýváme ve druhé kapitole.

Předpokladem pro zdravé sebehodnocení je jisté řízení sebepojetí neboli **seberegulace**, která je v předškolním věku dětí úkolem především rodičů a pedagogů (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2009, s. 41). Až v určité fázi života přestáváme být odkázáni na ovlivňování od druhých lidí a dokážeme ovládat sami sebe. V rámci seberegulace řídíme své myšlenkové metody, své učení a chování, zvažujeme různé varianty svých činů. Seberegulace se „stává předpokladem osobnostní zralosti, nezávislosti a svébytnosti“ (Helus, 2015, s.20) Schopnost seberegulace umožňuje přijímat vnitřní standardy a utvářet si vlastní hodnocení, na základě kterého člověk usměřuje své chování (Janoušek, 1992, s. 388). Psycholog Čermák (in Jemelka, Valach, 1996, s. 65) tvrdí, že „efektivní seberegulace potřebuje nejenom seberegulační dovednosti, ale i víru ve schopnost dosáhnout osobní kontroly“. Jak jsme již zmínili, i Bandura za hlavní mechanismus seberegulace považuje **vnímanou vlastní účinnost**, kterou si nyní představíme.

1.2 Vnímaná vlastní účinnost

Vnímaná vlastní účinnost je poměrně mladé téma psychologického světa. Jak jsme přiblížili v předchozí kapitole, vychází ze schopnosti seberegulace člověka. Originální anglický název pro tento fenomén je **self-efficacy** a jeho překlad do češtiny má mnoho podob. Důvodem je především věcný koncept, neboť tento pojem se váže na psychologická

specifika Bandurovy teorie a nelze tak pouze převést slova z anglického jazyka do českého. Překlad by měl daný jev dostatečně charakterizovat, aby mu lidé nevěnující se psychologickým teoriím mohli zkusit porozumět. (Wiegerová, 2012, s. 13) Psycholog Janoušek (1992, s. 389) pojem self-efficacy překládá jako „sebeuplatnění“. Urbánek a Čermák (1997) o něm hovoří jako o „sebedůvěře ve vlastní schopnosti“, Binarová a Dařílek (1996) zase jako o „sebeúčinnosti“. Mareš a Gavora (1999) pro předklad používají souloví „osobní zdatnost“. Aktuálně nejvíce angažovanou osobností zabývající se touto problematikou na našem území je psycholožka Simona Hoskovcová. Ta pojem self-efficacy překládá jako „vnímanou osobní/vlastní účinnost“. (Wiegerová, 2012, s. 14) Poslední zmíněný překlad jsme také zvolili jako výchozí pro účely této diplomové práce, neboť dle našeho mínění označení „účinnost“ vyjadřuje, že jedinec dokáže vědomě působit v určité situaci, dokáže být účinný.

Albert Bandura vnímanou vlastní účinnost definuje jako „přesvědčení o vlastních schopnostech dosáhnout určených úrovní výkonu, které ovlivňují události působící na náš život“ (Bandura in Ramachandran, 1994, s. 71). Z této definice vycházejí další autoři, věnující se danému tématu. Janoušek (1992, s. 389) tvrdí, že vnímaná vlastní účinnost „vyplyvá z širšího zázemí lidského činnostního působení“ a odkazuje na triadický reciproční model, v rámci kterého člověk ovlivňuje interakci determinant. Hoskovcová (2006, s. 63 - 64) tento fenomén vymezuje jako „přesvědčení individua, že může mít kontrolu nad událostmi nebo že může ovlivňovat svůj život“.

Vnímaná vlastní účinnost silně působí na myšlenkové vzorce člověka, jeho emocionalitu či jednotlivé činnosti. Čím je úroveň vnímané vlastní účinnosti vyšší, tím si člověk klade větší cíle a nebojí se složitější cesty k jejich naplnění. (Janoušek, 1992, s. 390) Těžké úkoly tak bere spíše jako životní výzvy, nikoli hrozby. Tato míra vnímané vlastní účinnosti má důležitou roli i při zvládání krizových životních situací, které jedince mohou v krajních případech i ohrožovat na životě. Pokud si lidé věří, že mohou danou nepříznivou situaci zvládnout, či ovlivnit chod jejího dění, tak zaujímají aktivní postoj proti těmto negativním jevům a po emocionální stránce se s nimi poměrně dobře vyrovnávají. Naopak nízká míra vnímané vlastní účinnosti činí člověka zranitelnějším. Překážky považuje za nebezpečí, trpí pochybnostmi a přesvědčením, že nepříjemnou situaci nevyřeší. Ztrácí tak víru v sebe sama, raději všechno vzdá a tímto přístupem často i ztrácí podporu od svého okolí. „V řadě studií se ukázalo, že tato charakteristika je mimořádně dobrým obranným faktorem proti stresu.“ (Hoskovcová, 2006, s. 64) Nemělo by se tedy na ni zapomínat ani v sociální

oblasti v rámci copingových strategií, kdy při zvládání krizových situací hraje významnou roli právě osobnost jedince a jeho způsoby reagování na stres (Kopecká, 2015, 159).

Velký vliv má vnímaná vlastní účinnost např. i v profesní oblasti. Jedinec si vybírá další vzdělání buď jako výzvu a cítí se být schopen ji zvládnout, nebo si naopak nevěří a zvolí raději snadnější cestu, aby nezklamal sebe i ostatní. (Pajares, 2006, s. 341) I v předškolním věku se dítě často setkává s možností volby, zda se zaměří na činnost snadnější či složitější. Jejich rozhodnutí je velmi silně ovlivněno vnímanou vlastní účinností, která, jak jsme již zmínili, je v tomto věkovém období utvářena zejména na základě působení rodičů a pedagogů. Správnou podporou sebevědomí a hodnocením dítěte se zabýváme konkrétněji ve druhé kapitole této práce.

1.2.1 Zdroje vnímané vlastní účinnosti

Vnímaná vlastní účinnost se dle Pajarese (2006, s. 344) může budovat na základě **čtyř zdrojů informací**, jimiž jsou:

- „Zážitek ovládnutí nebo zvládnutí nějaké dovednosti (mastery experience),
- zástupná zkušenost (vicarious experience),
- sociální přesvědčování,
- fyziologická reakce.“

Jako nejefektivnější zdroj se jeví **zážitek ovládnutí**, tedy autentická zkušenost se zvládnutím či nezvládnutím nějakého úkolu. Úspěšný počín zvyšuje míru vnímané vlastní účinnosti, neúspěch ji naopak snižuje a vyvolává řadu pochybností o sobě samém. Pokud člověk vynakládá na zdolání překážky své úsilí vytrvale, vnímání vlastní účinnosti se zvyšuje nejúčinněji. (Janoušek, 1992, s. 390) V kontextu pedagogického působení by se pro žáky měly volit činnosti dostatečně náročné, aby je motivovaly, ale nikoli náročné příliš, aby je ochromily (Pajares, 2006, s. 344). V kontextu předškolního věku můžeme zmínit „zónu proximálního vývoje“ sovětského psychologa Vygotského, v rámci které dítě zvládá úkoly s dopomocí ostatních. Vygotskij doporučoval pedagogům využívat náročnosti úkolů právě z této zóny. Upozorňoval, že se často využívá úkolů ze zóny aktuálního vývoje, které dítě zvládá bez problémů a prakticky již dále nerozvíjí své schopnosti. Nebo naopak pedagogové kladou velmi náročné úkoly ze zóny latentního či potencionálního vývoje, které děti nezvládají a demotivují je k dalším činnostem. (Vágnerová, 2012, s. 50 - 51) Sám Komenický hovořil o tom, že „příroda se nepřetěžuje, nýbrž přestává na mále“. Tedy o zásadě při-

měřenosti, kdy činnosti uzpůsobujeme věku dětí a jejich schopnostem. (Komenský, 1948, s. 121) Hoskovcová a Suchochlebová Ryntová (2009, s. 23) dodávají, že občasný neúspěch u předškolních dětí je nutný, aby se pro ně neustálé úspěchy nestaly samozřejmostí.

Cílem vlastní vnímané účinnosti je i to, aby se člověk učil vynakládat určité úsilí a vytrvat, nikoli aby se zaměřoval pouze na výsledek činnosti. Nejde pouze o to uspět, ale spíše o to vydržet, jestliže se úspěch nedostavuje. Jako pedagogové či rodiče bychom měli umět zacházet s chybami a neúspěchy jako s pozitivními jevy, prostřednictvím kterých se můžeme obohatit. A ukazovat tak dětem, že „neúspěchy jsou spíše milníky na cestě, která nakonec vede k úspěchu“. (Pajares, 2006, s. 345 - 346) Jedná se tak o druhý zdroj vnímané vlastní účinnosti, kdy informace přijímáme skrze **zástupnou zkušenost**. Pozorujeme úspěchy a neúspěchy druhých lidí, nejčastěji vrstevníků, neboť u nich předpokládáme rovnocenné schopnosti, což výrazně ovlivňuje naši vlastní vnímanou účinnost. Aneb pokud je toho schopen on, tak já taky. Učení se zástupnou zkušeností vychází z již představeného observačního učení, ovšem nyní nedochází k nápodobě celých vzorců chování, ale podstatou je pouze srovnávání schopností a jejich výsledků. V různých životních etapách člověk může mít nedostatek zkušeností v určité oblasti, a tak je model vrstevníka zvláště užitečný. Neopomínejme ani model autority. Především v dospívání je důležité, aby autorita dokázala přiznat vlastní chybu a ukázala tak, že nikdo není neomylný. (Pajares, 2006, s. 346) Domníváme se, že i při práci s dětmi předškolního věku bychom vlastní chyby neměli přecházet, ale naopak poukázat na ně, umět se nad nimi pousmát a ukázat tak dětem, že každý se může splést a není to důvodem pro pláč. Děti je vhodné ujistit, že chyba nevádí a dá se řešit, abychom v nich podporovali právě správnou zkušenost, že chyba nemusí být příčinou pro smutek či dokonce agresi. Bandura (in Ramachaudran, 1994, s. 72) doplňuje, že pokud člověk vnímá modely jako příliš odlišné, nemá pak jejich chování značný vliv na budovně vnímané vlastní účinnosti. Nicméně je na místě zmínit, že děti předškolního věku ve hře na sociální role ztvárňují nejrůznější modely, i ty agresivní. Nejedná se pouze o vrstevnické role, ale naopak děti často napodobují maminku, tatínka či vojáka. (Vágnerová, 2012, s. 190)

Při těchto hrách v roli u dětí často slycháváme i typické fráze dospělých. Ne nadarmo se říká, že děti slyší pouze to, co chtějí. A mnoho z nás má jistě tu zkušenost, že si děti k interpretaci vybírají pikantní slovíčka. Italská pedagožka Maria Montessori jednou podotkla, že „dospělý člověk musí pečlivě vážit vše, co před dětmi řekne, protože jsou tak ochotné učit se, tak zapálené pro věc“. (Pajares, 2006, s. 349) I slova ve velké míře dokáží

ovlivnit vlastní přesvědčení lidí. Třetím způsobem pro rozvoj vnímané vlastní účinnosti je **sociální přesvědčení**. Verbální i neverbální hodnocení může mít na člověka obrovský vliv a to nejen v pozitivním směru. Pozitivní přesvědčování člověka posiluje, v případě krizové situace je pravděpodobnější, že zmobilizuje své síly a vynaloží větší úsilí k jejímu vyřešení, než v případě negativistického přesvědčování, které způsobuje, že jedinec v první řadě pochybuje a zaobírá se svými nedostatky. (Bandura in Ramachaudran, 1994, s. 72) Hodnocení však musí odpovídat výkonu jedince či situaci. Chvála za neúspěch či naopak kárání za úspěch není dobrým postupem a i děti jej vycítí. Pokud se dítě snaží postavit hračku dle návodu, ve finále postaví něco jiného a rodič či pedagog výkon pochválí, jedná se o nepřiměřenou chválu. Když dítě i přes pár oprav postaví hračku dle návodu správně a rodič zhodnotí, že to trvalo moc dlouho, jedná se o kárání při úspěchu. (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2009, s. 76 - 77) Chválit a podporovat je třeba upřímně a měli bychom vycházet z vynaloženého úsilí chváleného. Německý psycholog Erik Erikson tvrdil, že lidé „se nedají oklamat prázdnou chválou a neupřímným podporováním. Jejich identita získává pravou sílu jen z upřímného a soustavného oceňování skutečných zásluh... Silné ego nepotřebuje být uměle nafukováno, je vůči takovým pokusům dokonce imunní“. (Pajares, 2006, s. 349) Tématem vhodného chválení v kontextu zvyšování úrovně vnímané vlastní účinnosti se zaměřujeme v další kapitole této diplomové práce.

Čtvrtým a posledním zdrojem informací pro budování vnímané vlastní účinnosti je **fyzilogická reakce**. Člověka v rámci procesu hodnocení svých schopností často ovlivňují i jeho fyziologické a emoční stavy. Můžeme zde zařadit např. náladu, úzkost či stres. Skvělá nálada a celkový optimismus má tendence zvyšovat míru vnímané vlastní účinnosti jedince, naopak špatná nálada, sklíčenost či deprese ji snižuje. (Pajares, 2006, s. 351) Podobně jako u předešlých třech zdrojů vnímané vlastní účinnosti, ani u fyziologické reakce nerozhoduje intenzita podnětu nebo emoce, ale způsob, jakým si člověk tento podnět interpretuje. Tedy člověk s vysokým pocitem vlastní účinnosti může silný afektivní podnět vnímat jako „energetický facilitátor výkonu“. Naopak při nízké míře vnímané vlastní účinnosti může člověk tento silný podnět vnímat jako oslabující, budící další pochybnosti o sobě samém. Pro úspěšné budování vnímané vlastní účinnosti je zapotřebí zmírňovat reakce člověka na stresové situace a snažit se měnit jejich případné negativní tendence a chybnou interpretaci zmíněných fyziologických stavů. (Bandura in Ramachaudran, 1994, s. 72) Negativní emoce se totiž následně dokáží množit v další stres či dokonce úzkost, což člověka může až paralyzovat a předem tak zajistit špatný výsledek z dané činnosti. Je tedy

důležité, aby člověk neignoroval své pocity úzkosti, ale snažil se jim porozumět. Jako pedagogové či vychovatelé bychom měli u dětí povzbuzovat pozitivní přístup k životu, optimismus, protože hraje velkou roli v adaptaci dětí na studium či ve vnímání vlastních výsledků. Naopak pesimistický náhled na život přispívá k negativním výsledkům a naučenské bezmocnosti. (Pajares, 2006, s. 352) Pojem naučená bezmocnost se netýká pouze oblasti vzdělávání, spadá i do sociální pedagogiky a může se promítnout v jakékoli oblasti života jedince. Mezi projevy patří apatičnost, pasivita, rezignace, neochota spolupracovat a především zvýšená závislost na druhých. Naučenou bezmocnost tedy není vhodné řešit tak, že se za jedince postaráme o jeho problémy. Naopak bychom se v rámci copingových strategií měli zaměřit na podporu jeho osobnosti. (Kopecká, 2015, 159 - 160) Čímž se vracíme zpět ke zvyšování vnímané vlastní účinnosti jedince a tím i k odolnosti vůči krizovým životním situacím.

Představené zdroje informací vnímané vlastní účinnosti ve velké míře ovlivňují psychické fungování jedince. Především se **jedná o psychické procesy kognitivní, motivační, afektivní a selektivní**. Tyto procesy jsou aktivovány vnímanou vlastní účinností a úzce korespondují s již rozebranými zdroji informací. **Kognitivní procesy** se projevují např. v oblasti stanovování si vlastních cílů. Při vysoké míře vnímané vlastní účinnosti budeme pociťovat více odhodlání a síly k dosažení vyšších cílů. V oblasti pozornosti se zase budeme soustředit na daný úkol, i když nás budou rušit tíživé situace a myšlenky neúspěchů a překážek. Naopak s nízkou mírou vnímané vlastní účinnosti bychom pozornost zaměřili právě na sebe, na své chyby, strach z neúspěchů, čímž bychom snižovali své nároky a kvalitu výkonu ke splnění daného úkolu. (Bandura in Ramachaudran, 1994, s. 72 - 73) Co se týče oblasti postojů, můžeme zde zmínit fenomén „locus of control“. Člověk s nižší mírou vnímané vlastní účinnosti svůj život, své úspěchy a nezdary spíše odkazuje na působení vnějších vlivů. Zatímco při vyšší míře vnímané vlastní účinnosti člověk věří, že směřování jeho života je závislé především na jeho vlastním přičinění. **Procesy motivační** slouží k přesvědčování se o tom, co můžeme a nemůžeme dělat. Při vyšší vnímání vlastní účinnosti je i vyšší úroveň aspirace jedince. Zvyšuje se vytrvalost snažení a odolnost vůči neúspěchu. Motivovaný člověk v případě neúspěchu považuje za příčinu nedostatečné úsilí, nikoli nízkou úroveň svých schopností. (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2009, s. 66) **Afektivní procesy** vycházejí ze zmiňovaných fyziologických reakcí. Jedinec s vyšší mírou vnímané vlastní účinnosti si je vědom, že rizikové situace či hrozby v životě může ovlivnit a nevytváří si tak znepokojivé myšlenky. Naopak ten, kdo si nevěří ve zvládnutí

hrozeb, může prožívat až stavy úzkosti. Poslední **selektivní procesy** odkazují na fakt, že jedinec si může uzpůsobovat své životní prostředí. Na základě úrovně své vnímané vlastní účinnosti přijímají nebo se naopak vyhýbají určitým činnostem a situacím, čímž velmi ovlivňují svůj osobnostní vývoj. Neboť v rámci zdolávání náročných situací si rozvíjí své schopnosti, zájmy i sociální kontakty, anebo naopak nikoli. (Bandura in Ramachaudran, 1994, s. 73 - 75)

1.2.2 Vývoj vnímané vlastní účinnosti

Fenomén vnímané vlastní účinnosti je spojován především s věkovou kategorií školních dětí, dospívajících a dospělých. Dokazuje to velké množství výzkumů, které zkoumají námi probíraný jev právě u zmíněných cílových skupin. Důvodem může být fakt, že vnímaná vlastní účinnost se nejlépe zkoumá prostřednictvím dotazování. Tedy za předpokladu, že respondenti jsou čtenářsky gramotní. Nicméně vnímaná vlastní účinnost se začíná postupně budovat již od narození. Vnímání vlastního „já“ se vyvíjí na základě zkušenosti s prostředím. „Vývoj vnímané vlastní účinnosti se pohybuje od vnímání kauzálních vztahů mezi událostmi přes pochopení působení akce až konečně po vnímání sama sebe jako činitele akce“. (Hoskocová, Suchochlebová Ryntová, 2009, s. 68)

Novorozené dítě vchází do života bez vědomí vlastního „já“. Ovšem následují měsíce průzkumů, kdy si dítě vytváří pocit vlastní účinnosti prostřednictvím prožitých zkušeností. Už v tak útlém věku si dítě uvědomuje, že křikem přivolá matku, nebo zachrastěním hračky vyvolá určitý zvuk apod. Opakováním daných činů a jejich pozorováním se učí, že činy vyvolávají následky. Pro správné vnímání sebe sama a zvyšování zdatnosti při učení se novým reakcím je zapotřebí, aby při nich dítě zažívalo úspěch. V opačném případě, kdy události budou probíhat bez návaznosti na chování dítěte, se toto vnímání kauzálních vztahů zpomaluje. Prostřednictvím rozšiřujících se zkušeností z osobní a sociální oblasti dítě začne chápat, že ono samo je činitelem daných činů. Čímž si zformuje „symbolickou reprezentaci sebe sama jako zřetelného já.“ (Bandura in Ramachaudran, 1994, s. 77)

Vnímání účinnosti se tak mění z kauzality událostí na kauzalitu osobní. V počátcích **batolecího věku**, konkrétněji kolem 18. měsíce života, dítě již dokáže odlišit sebe sama od ostatních pomocí verbálního projevu. O dva měsíce později je schopno popisovat své činy i jejich záměry. Symbolická reprezentace sebe sama se posouvá od vnímání zřetelného já, k vnímání se jako „jedince schopného vytvářet akci“. Nabývání nových zkušeností a tím i rozvoj vnímané vlastní účinnosti v tomto věkovém období má obrovský význam

na vývoj sociálních a kognitivních kompetencí. Největší vliv mají samozřejmě rodiče. Pokud budou vytvářet pro dítě dostatečně podnětné prostředí a dají mu prostor pro vlastní zkoumání, je pravděpodobnější, že si dítě bude osvojovat kognitivní, jazykové a sociální schopnosti a dovednosti rychleji. (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2009, s. 68 - 69)

Na přelomu batolecího a **předškolního období**, tedy kolem třetího roku života se vnímaná vlastní účinnost formuje jako součást sebepojetí jedince. Děti tohoto věku začínají chápat svou vlastní účinnost vůči okolnímu světu. Zejména si postupně uvědomují, že vlastní činy jsou ve velké míře závislé na kvalitě a vlivech vnějšího prostředí. (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2009, s. 68 - 69) Dosud byla hlavním zdrojem poznání vnímané vlastní účinnosti především rodina. Nejruznější rodinná uspořádání mají velký vliv na posuzování vlastní účinnosti. Na základě velikosti rodiny, počtu a pořadí sourozenců, jejich pohlaví i věkových rozdílech vznikají diferencovaná sociální srovnání, která ovlivňují rozvoj vnímané vlastní účinnosti. Např. mladší sourozenci své schopnosti porovnávají ve vztahu k těm starším, tedy dostávají se do nepříznivé pozice, neboť vývoje nejsou schopni se vyrovnat schopnostem o několik let staršího jedince. Sourozenci se tak stávají prvními vrstevníky, kteří ovlivňují vnímanou vlastní účinnost a celkový vývoj dítěte. Ovšem v předškolním věku dítě často vstupuje do širšího společenství, neboť začíná navštěvovat instituce předškolního vzdělávání. Zejména se jedná o mateřské školy. Děti zde navazují velké množství nových vrstevnických vztahů a tím i možností ke srovnávání své účinnosti vůči nim. Oblíbené, zkušené, schopné a aktivní děti se stávají vzorem pro ostatní a vytvářejí tak jakási kritéria pro vlastní porovnávání. Už v tomto věkovém období si děti vybírají kamarády a potencionální vzory na základě podobných zájmů a hodnot. Podporování vzájemných zájmů a vztahů mezi vrstevníky je v předškolním věku velmi důležité i v kontextu správného rozvoje vnímané vlastní účinnosti. Neboť v důsledku narušených či ochuzených vztahů s vrstevníky mohou vznikat překážky pro navazování dalších kontaktů, což má ve velké míře dopad i na vnímání sebe sama a své účinnosti. Děti, které se necítí ve vztahu k vrstevníkům bezpečně a mají nižší míru sebepojetí, se mohou až sociálně stáhnout a izolovat od vnějších kontaktů. Naopak i příliš vysoká míra vlastní účinnosti se může stát problémem a důsledkem sociálního odcizení, neboť např. některé děti se vnímají účinně prostřednictvím využití agresivního chování. (Bandura in Ramachaudran, 1994, s. 77 - 78) Je tedy důležitý dohled autority, která svou přímou instrukcí vůči dítěti dokáže usměrnit dané sociální srovnávání a tím i rozvoj vnímané vlastní účinnosti. Vlastní schopnosti a účinnost se dítě učí odhadovat a porovnávat díky neustálým

zprostředkovaným zkušenostem ze svého sociálního prostředí. Na schopnost dítěte vnímat a hodnotit své činy jsou kladeny velké nároky. Musí se zaměřovat na druh úkolu, situační faktory, charakter činu i produkované výsledky. Zároveň je také potřeba při opakovaných činnostech vyhodnocovat a integrovat úspěchy a neúspěchy vlastních výkonů. (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2009, s. 69 - 70)

Zejména v období **školního věku** dítě velmi ovlivňuje to, jak o svých úspěšných či neúspěšných výkonech uvažuje. Začínají zdůvodňovat vlastní úspěchy i selhání a způsob, jakým tyto důvody vytváří, vychází z předchozího věkového období. Především tedy z hodnocení ze strany rodičů a dalších lidí z okolí dítěte. (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2009, s. 70) Jak správně hodnotit jednání dětí rozebíráme v druhé kapitole této diplomové práce. Na rozvoj vnímané vlastní účinnosti má ve školním období velký dopad i hodnocení ze strany učitelů. V rámci povinného vzdělávání dochází k velkému rozvoji kognitivních schopností a děti si osvojují nové dovednosti v oblasti řešení problémů, které jsou důležité pro sociální soužití. V tomto období si děti budují pocit své intelektové účinnosti a to nejen na základě formálního vyučování, ale také v kontextu interpersonálních vztahů se svými vrstevníky, kdy porovnávají své výkony či si vytváří motivaci. Srovnávání s ostatními spolužáky by ovšem v souvislosti s budováním vnímané vlastní účinnosti mělo být přirozené. Časté stereotypní metody výuky, jako je např. rozdělování dětí do skupin dle jejich schopností, předběžně odsuzují méně nadané žáky k horším výkonům. Frontální výuka totožné látky a srovnávání výsledků plošně ve třídě není vhodné k budování zdravého sebehodnocení. Pro optimální rozvoj vnímané vlastní účinnosti je naopak vhodné využívat individualizovanou výuku, která vychází ze znalostí a dovedností každého jedince. Následné hodnocení a srovnávání pokroků v rámci individualizované výuky provádí jedinec na základě svých vlastních norem nikoli v porovnání s výkonem ostatních. (Bandura in Ramachaudran, 1994, s. 78)

V **adolescenci** se ve velké míře projevují nabyté životní zkušenosti z předchozích let a celková síla vnímané vlastní účinnosti. V tomto období si jedinci osvojují nároky na život dospělých a učí se nést plnou zodpovědnost za sebe samého. Především se jedná o nové poznatky z oblasti emočního partnerství či sexuality. K adolescenci se pojí riskantní chování a experimentování. Tímto způsobem se posiluje pocit vnímané vlastní účinnosti, neboť se jedinec učí zvládat potenciálně problematické situace a nabývá tak dalších potřebných zkušeností. Jako velký životní krok, který je také velmi ovlivněn vnímáním sebe sama, vyvstává volba povolání. (Bandura in Ramachaudran, 1994, s. 79)

Období **dospělosti** můžeme považovat za velký životní milník, neboť je spjato se začátkem produktivní kariéry jedince. Jak jsme již zmínili, vnímaná vlastní účinnosti ve velké míře ovlivňuje profesní život. Spolu s dalšími faktory určuje, jak si jedinec zvládne osvojit základní dovednosti v kognitivní, interpersonální a seberegulační oblasti, na kterých může být daná profese založena. Čím výš vnímá jedinec svou vlastní účinnost, tím bude ve své kariéře úspěšnější. Pro úspěšnou profesní dráhu je totiž důležitý rozvoj dalších schopností a dovedností, jako je motivace, řízení emocí i myšlenkových procesů. V dospělosti se jedinec dostává i do další životní role, role rodiče. Rodičovství s dobrým uvědoměním si vlastní účinnosti je předpokladem k vhodnému provázení potomků danými vývojovými fázemi. Rodiče zvládají často náročná období bez vážnějších problémů, jsou méně náchylní k pocitům stresu, deprese a napětí v partnerském vztahu. Zejména u žen, které zastávají roli matky a zároveň se kvůli ekonomické situaci vrací do zaměstnání, je třeba vysokého vnímání vlastní účinnosti, aby prožívaly pocit duševní pohody a neobjevoval se u nich fyzický a emoční stres. (Bandura in Ramachaudran, 1994, s. 79 - 80)

Pro vývojově poslední období života je charakteristický úbytek schopností ve všech směrech. Ve **stáří** je tedy nutno přehodnocovat vnímání vlastní účinnosti, zejména v kontextu úbytku fyzických schopností. Je třeba své schopnosti poměřovat s totožně starými lidmi, nikoli se srovnávat s mladšími ročníky. Důležité je poukazovat na vlastní seberozvoj a podporovat vlastní účinnost, aby mohli staří lidé vést stále produktivní a smysluplný život. Pokud naopak pocit vlastní účinnosti neustále klesá, jedinec přestává využívat své schopnosti, omezuje škálu svých činností a tím dochází k progresivní ztrátě zájmů, dovedností a tím i smysluplnosti životní etapy. (Bandura in Ramachaudran, 1994, s. 80)

První kapitola diplomové práce pojednávala o konceptu sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury, ze které vychází fenomén vnímané vlastní účinnosti, který je pro tuto práci stěžejní. Vnímaná vlastní účinnost tedy představuje přesvědčení jedince o vlastních schopnostech, které má v životním procesu velký vliv na motivaci, kvalitu fungování a rezistenci vůči nepříznivým životním situacím, stresu a depresím. Vnímaná vlastní účinnost se vytváří na základě zkušeností se zvládnutím určitých situací a zástupných zkušeností, které jsou založeny na pozorování jedinců a jejich úspěšném zvládnání úkolů. Dále na sociálním přesvědčování a na somatických a emočních stavech jedince.

V dnešní době se jedinec setkává s velkým množstvím překážek, zažívá nepříznivé životní situace, potíže i frustrace. Silný pocit vnímané vlastní účinnosti přispívá k odolnosti jedince vůči těmto vlivům a pomáhají mu vytrvat ve svém houževnatém úsilí. V rámci praktické části této diplomové práce zkoumáme úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku. Proto je stěžejní si tuto cílovou skupinu práce blíže vymezit v následující kapitole.

2 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V KONTEXTU VNÍMANÉ VLASTNÍ ÚČINNOSTI

Ve druhé kapitole diplomové práce rozebíráme předškolní věk dítěte. Stručně charakterizujeme vybrané oblasti vývoje jako je oblast motorická, kognitivní, emocionální a oblast socializace. Podrobněji se zabýváme problematikou hodnocení a regulace chování ze strany dospělých. Zmiňujeme význam formativního hodnocení, chvály a jejich správného uplatnění v praxi v souvislosti s budováním sebevědomí dítěte a jeho vnímané vlastní účinnosti. Také nahlížíme na vhodnost regulátorů chování ve výchově dítěte, jako jsou odměny a tresty. Přibližujeme i koncept pozitivního přístupu a vhodné komunikace s dítětem předškolního věku za účelem správného rozvoje jeho osobnosti.

Období předškolního věku dítěte se vymezuje od 3 do 6 až 7 let. Dítě se snaží stabilizovat vlastní pozici ve světě a diferenciovat si vztah k němu. Jeho poznání okolního světa je ve velké míře ovlivněno představivostí. Na psychický proces zpracovávání podnětů a uvažování působí fantazie dítěte a jeho egocentrismus. Ten má účinek i na komunikaci, neboť dítě vnímá prostřednictvím vlastního pohledu, což je pro něj zdrojem určité jistoty. K velké změně a rozvoji nastává v oblasti sociální. Dítě se v rámci nástupu do mateřské školy dostává do širšího vztahu s vrstevníky, kdy se učí prosazování se i spolupráci. Jedná se o důležitou životní fázi v kontextu přípravy na život ve společnosti. (Vágnerová, 2012, s. 177) Zejména ve čtyřech letech dítě dospívá v problematice odpoutání se od rodičů tak daleko, že je vhodné pravidelně jej začleňovat mezi vrstevníky, např. v rámci docházky do mateřské školy. Vrstevníci totiž oponují velkou přitažlivostí a představují pro dítě značnou inspiraci. (Mertin, 2011, s. 153) Erikson (c2015, s. 80) předškolní věk nazývá obdobím iniciativy, kdy dítě velmi zintenzivňuje své činnosti, experimentuje a chce si tak potvrdit své vlastní kvality. Jeho iniciativa by měla být dostatečně podporována. V případě opaku se mohou objevovat pocity viny a může dojít až k rezignaci k určitým činnostem. Docházelo by tedy ke snižování vnímané vlastní účinnosti, dítě by si nevěřilo a raději by zůstávalo pasivní, aby nemohlo nic pokazit. Vhodným hodnocením a podporou dítěte, přispívající ke správnému vnímání vlastní účinnosti, se zabýváme níže.

Předškolní období je charakteristické významnými vývojovými úkoly, mezi které řadíme především zlepšování dovedností dítěte v oblastech motoriky, kognice a řeči (Mertin, 2011, s. 153). K rozvoji schopností dítěte a nabýváním nových dovedností dochází v tomto věkovém období zcela přirozeně, neboť se děti učí prostřednictvím hry a jejich zájem je

směřován ke zkoumání a pozorování lidí v jejich okolí. Předškolní dítě disponuje mimořádnými schopnostmi „pro udržení pozornosti, pro fyzickou a mentální snahu a pro překonání frustrací a bariér“. (Gray, 2016, s. 23) Za zásadní vývojové činitele předškolního věku tedy můžeme považovat hru dítěte, imitaci, identifikaci a neustále rozvíjející se řeč jako nástroj komunikace s okolním světem (Šulová in Mertin, Gillernová, 2010, s. 15).

Vývoj **motorických dovedností** se v předškolním věku rychle zdokonaluje a celkově roste jeho kvalita. Dítě se učí přesným, účelným a plynulým pohybům, také hbitosti a určité elegantnosti motorického projevu. Motorická koordinace je úzce spojena s oblastí vlastní sebeobsluhy. V kontextu vývoje motoriky předškolního dítěte je podstatné zmínit i **jemnou motoriku**. Je potřeba dítěti poskytovat velké množství podnětů sloužících k rozvoji koordinace rukou a prstů. Vhodné jsou např. hry s pískem, plastelínou, s korálky, kamínky či kostkami. V závislosti na dominanci mozkové hemisféry se během čtvrtého roku života dítěte vyhraňuje lateralita, tedy vyhraněnost pravé či levé ruky. V tomto období jsou hry spojené s pohybem u dětí velmi oblíbené a také žádané pro jejich správný rozvoj. (Šulová in Mertin, Gillernová, 2010, s. 13 - 14) Oblastí jemné motoriky se dále zabýváme ve třetí kapitole diplomové práce, kde ji rozebíráme v souvislosti ustanovení v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Co se týče **kognitivních procesů** dítěte předškolního věku, můžeme dle Piageta hovořit o názorném období či období intuitivního myšlení. Myšlení dítěte není založeno na logických zákonech, ale je ovlivněno např. **centrací**, tedy subjektivně podmíněnou redukcí informací. Uvažování je nekomplexní, dítě se zaměřuje na jeden nápadný znak, který považuje za podstatný a ostatní přehlíží. Jak jsme již zmínili výše, v předškolním věku dítě smýšlí **egocentricky**, tedy, že je středem všeho ono samo. Ulpívá na vlastním názoru a ostatní pomíjí. Během tohoto vývojového období také dítě není schopno vnímat trvalost podstaty. Nedokáže pochopit, že objekty mohou podlehnout změně a zase se navracet do původního stavu. Tato schopnost se začíná rozvíjet kolem pátého roku života. (Vágnerová, 2012, s. 177 - 179) Dochází také k postupnému překlenutí **symbolického myšlení** k **příčinnému**. Dítě již dokáže pojmenovat věci kolem sebe a do středu zájmu se dostávají příčinné souvislosti, tedy otázka „proč“. S čímž úzce souvisí i prudký **rozvoj řeči**. V období třetího až šestého roku života se slovní zásoba výrazně rozšiřuje. Dítě si osvojuje základní gramatická pravidla, jako je např. stupňování či skloňování a používá složitější věty. Rozvíjí se také schopnost poslouchání čteného textu. (Šulová in Mertin, Gillernová, 2010, s. 15 - 16) Gray (2016, s. 26) pro zajímavost uvádí, že „mezi druhým a sedmnáctým

rokem života se mladí lidé naučí průměrně 60 000 slov, což znamená téměř jedno nové slovo za hodinu v době, kdy jsou vzhůru.“ Dítě předškolního věku využívá spíše **bezděčné paměti**. Záměrné zapamatování si a následné uchování se objevuje v pěti letech. Paměť v tomto období je mechanická a konkrétní. Dítě si pamatuje spíše prožitek, než jen popis. Proto je vhodné mluvené slovo jako např. básničky doplnit i o pohyb. (Šulová in Mertin, Gillernová, 2010, s. 16 - 17) V rámci oblasti zapamatování si zmíníme **autobiografickou paměť** dítěte. Jedná se o jakousi paměť sociální, neboť je tvořena osobními prožitky a událostmi dítěte, na kterých se podílí a často je i pomáhají formulovat lidé z jeho okolí. Toto zapamatování netvoří význam jen v kognitivním vývoji, ale má i sociální a emoční hodnotu. Dítě si samo uvědomuje, že něco prožilo a má to pro něj určitý význam. Tyto vzpomínky přispívají k vymezení vlastní osobnosti a mají tak pozitivní vliv i na vnímání vlastní účinnosti dítěte. Dlouhodobý vývojový proces myšlení je často ovlivněn nepřiměřeně optimistickým sebehodnocením dítěte. Jejich vnímanou vlastní účinnost tedy můžeme považovat za vysokou. (Vágnerová, 2012, s. 186, 207)

Na začátku předškolního věku postupně dochází ke vstřebávání společenských pravidel soužití, prostřednictvím čehož dítě začíná prožívat nové pocity jako hrdost, pýchu, vinu či stud. Tato pravidla a jejich akceptování tvoří nedílnou součást celoživotního procesu socializace. Ovšem dítě se učí popisovat nové pocity až postupem času. Velkou roli v této **emocionální oblasti** hraje dospělý, který dítěti pomáhá pocity popisovat a napomáhá tak k jejich snadnějšímu rozpoznání. V případě opaku, kdy dítě nemá dostatečnou podporu v rozpoznávání vlastní emocí, může docházet až k deficitu empatie. Což následně může vést k řadě psychiatrických poruch či problémů ve společenském životě. (Gueguen, 2014, s. 37 - 38) Přítomnost a podpora dospělé osoby je potřebná při naplňování dalších emočních potřeb, jako je jistota, zázemí, bezpečí, citový vztah, sociální kontakt či identifikace. Při nabytí vyjmenovaných pocitů dítě získává energii zvědavě zkoumat své okolí a odvalu k samostatnému odpoutávání se od uvedené jistoty a zázemí. Rodinné prostředí dítěte utváří základ chování a prožívání dítěte. Dítě citlivě vnímá okolní emocionální projevy a modely chování, které se budou projevovat v jeho následujících životních etapách např. při budování kvalitních mezilidských vztahů či partnerského soužití. Prožívání emocí je v tomto období intenzivní, krátkodobé, často se mění, ale převládá spíše pozitivní charakter. (Šulová in Mertin, Gillernová, 2010, s. 17 - 18) Dítě se učí rozeznávat citové reakce a chápat jejich příčiny. Ke konci tohoto období si dítě dokáže spojit souvislosti mezi příčinnou emoční reakcí a trvalým aspektem jako jsou např. osobnostní vlastnosti či interpersonální

vztahy. U dítěte předškolního věku se již očekává určité ovládnání negativních projevů chování, zejména zlosti, vzteku či podrážděnosti. Čím více dítě rozumí svým prožitkům, tím lépe je dokáže ovládat. Stává se k sobě kritičtější a uvědomuje si, jaké projevy jsou nežádoucí. Hovoříme tedy o emoční regulaci, která je závislá i na typu temperamentu dítěte. Pro některé dítě může být regulace svých emocí obtížnější než pro druhé. Paralelně s poznáváním vlastních emocí se rozvíjí i schopnost porozumět prožívání ostatních lidí, k čemuž má lepší předpoklad dítě s bezpečným zázemím. Dochází také k uvědomování si sebe sama a rozvoji sebehodnotících emocí. Dítě poznává svou osobnost, své pocity, při úspěších zažívá hrdost nebo naopak hanbu. Jak již bylo řečeno, nový je pro děti i pocit viny, který se objevuje při zvnitřňování si společenských pravidel a jejich porušování. Pocity provinění však signalizují utváření jisté seberegulace, prostřednictvím které začíná dítě regulovat své chování a jednání i v nepřítomnosti kárající autority. V sociálním kontextu emocí dochází k diferenciaci pocitů jako např. lásky, sympatie či soucitu. (Vágnerová, 2012, s. 220 - 222)

Rozvoj emoční a kognitivní stránky úzce souvisí se **socializací** dítěte, v rámci které dítě rozvíjí své sociální vztahy, přejímá společenské normy a připravuje se tak na kvalitní život ve společnosti. Pro zdravý rozvoj vlastní osobnosti, individuaci, je zapotřebí interakcí s okolím. Zejména je velmi významné navazovat vazby s vrstevníky. Jak jsme již zmínili, během kontaktu se svým okolím si dítě rozvíjí kognitivní struktury, myšlení, řeč, motoriku i schopnost porozumět emocím, jak svým, tak ostatních. Přítomnost vrstevníků je pro dítě předškolního věku podstatná především v souvislosti s hrou. Během nich může dítě využívat nejrůznějších rolí a forem chování, které vyzoroval z rodinného prostředí a všimá si následných reakcí. Prožívá také nové situace, během nichž může skupinu kamarádů řídit nebo může být naopak odstrkovan. Pro rozvoj sociálního citění a poznání nových sociálních rolí je vhodný kontakt s dětmi různorodého věku. V roli mladšího se dítě učí podřizovat se starším, prosazovat se či žádat o pomoc. Naopak jako starší se zase učí péči o menší, vyslyšení pomoci, tedy jakési základy prosociálnosti. Budování schopnosti komunikace ve skupině vrstevníků je velmi důležité v kontextu následující povinné školní docházky, kdy jsou děti navzájem mnohem kritičtější. (Šulová in Mertin, Gillernová, 2010, s. 19 - 20) S vrstevníky se dítě předškolního věku setkává především v rámci mateřské školy, jež bývá první institucí, kterou navštěvuje. Toto nové území představuje změnu především v absenci svého intimního teritoria. Jedná se o místo pro všechny, s hračkami pro všechny, kde se dítě učí dělit o všechno. Nástup do mateřské školy je také spjat s poznáním, přijmutím

a respektováním nové dospělé autority a celkově nového a odlišného režimu s určitými pravidly. V kontextu nových sociálních rolí dítě začíná rozeznávat určitou sociální prestiž, neboť pro vrstevníky se může stát vzorem v určité dovednosti. Dítě se učí rozlišovat své chování na základě jednotlivých sociálních rolí, s čímž mohou mít velký problém děti s hyperaktivitou. Nejsou totiž schopny diferencovat dané role, což v důsledku může vyvolávat odmítavé reakce ze strany jejich okolí. Kontakt s vrstevníky je nedílnou součástí života dítěte, kdy dochází k rozvoji jeho vlastností, sociálních dovedností, k uspokojování různých potřeb a především k získávání nových a pro život velmi potřebných zkušeností. K budování a posilování vnímané vlastní účinnosti dítěte může přispívat soupeření s ostatními a tím i zdravé sebezpozorování se, zvládání konfliktů, nutnost spolupráce a s ní spojená seberegulace. Tato diferenciací rolí k vrstevníkům představuje vyšší stupeň v rozvoji socializace. V předškolním věku vznikají i základy prosociálního chování, které je spojeno se zvyšováním vlastní kontroly, především co se týče agresivních projevů. Podmínkou k dosažení stavu sebekontroly je uspokojení základních potřeb, jako je především citová jistota a bezpečí. Nejedná se pouze o zajištění bezpečí z vnější strany dítěte, ale důležitá je i důvěra ve vlastní schopnosti, ve vlastní síly. Pokud se dítě cítí ohroženo a nejistě, existuje větší pravděpodobnost, že se budou projevovat úzkostné až agresivní reakce. (Vágnerová, 2012, s. 224 - 225, 234, 237) Hrozí také vznik rizikového chování, kterým se může zabývat i sociální pedagog např. v rámci diagnostiky a sociální analýzy problémů či výchovného prostředí dítěte během poradenského činnosti (Kraus, 2008, s. 199).

Jak vyplývá z předchozí charakteristiky předškolního věku, v tomto vývojovém období hraje velkou roli vliv rodičů, učitelů mateřské školy a dalších dospělých. V následující podkapitole diplomové práce si proto rozebereme vhodné hodnocení a regulaci chování ze strany dospělých autorit, neboť ve velké míře ovlivňují vnímání vlastní účinnosti dítěte.

2.1 Hodnocení a regulace chování

Chování a jednání dítěte předškolního věku se neustále vyvíjí a nabývá cílenosti. Dochází ke komplexnímu rozvoji osobnosti, tudíž i aktivity a činnosti dítěte se stávají diferencovanější, koordinovanější až s prvky strategie. Často se mohou objevovat tendence předvádění se, aby dítě dosáhlo pozornosti se záměrem získat chválu, obdiv či uznání. Ovšem uspokojení těchto potřeb následně posiluje vnitřní soulad dítěte s pravidly společnosti a vytváří se nové regulační kompetence, které dítě usměřňují k žádoucím cílům. Je však zapotřebí i vnější regulace ze strany dospělých. (Vágnerová, 2012, s. 239)

Regulace projevů dítěte může probíhat prostřednictvím přímých příkazů a zákazů, či nepřímou nápodobou. Dítě předškolního věku má dle Piageta tzv. **heteronomní morálku**, kdy neposuzují, zda něco je či není správné. Jednoduše přijímají za správné to, co dospělí. Jedná se o jakousi konformitu k názorům dospělých, dítě je podřízené vlivu autorit a je si vědomé toho, že by je mělo poslouchat. Tyto přejímané názory a normy chování od dospělých mají velký vliv na rozvoj sebepojetí dítěte. Pozitivní zpětná vazba jako je ocenění či pochvala podporuje vnímanou vlastní účinnost dítěte. Naopak absence pozitivního hodnocení může způsobovat nepotvrzení si vlastní hodnoty a vnímaná vlastní účinnost i celkové sebepojetí dítěte se stává chudší. (Vágnerová, 2012, s. 239 - 241) Je proto více než vhodné snažit se nalézat chválu pro každé dítě a podporovat tak pozitivní zpevnování žádoucího chování. Využívání trestů se jeví jako méně účinné, neboť způsobuje naopak negativní zpevnování. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 34)

Předškolní věk může být charakteristický svou bezstarostností, radostí a spokojeností. Ovšem jak jsme si již nastínili v předchozí kapitole, jedná se také o velmi důležité vývojové období, neboť dochází k socializaci a přípravě na kvalitní a samostatný život. Proto jsou dospělí nuceni usměrňovat dětské spontánní působení určitými požadavky. V případě jakéhokoli činu dítěte jej hodnotíme, poskytujeme mu zpětnou vazbu a sdělujeme mu, jak tato aktivita přispívá k jeho celkovému rozvoji osobnosti. Ovlivňujeme tak jeho sebehodnocení. U dítěte předškolního věku se mohou objevit dva extrémní sebehodnocení. Tedy výrazné podceňování sebe sama, které také odráží velmi nízkou úroveň vnímané vlastní účinnosti. Nebo naopak přeceňování vlastních schopností, kdy je vnímaná vlastní účinnost dětí neúměrně vysoká schopnostem dítěte. Pro správný rozvoj osobnosti je vhodné využívat kladný způsob motivace a chválení. Chvála má v dětském věku zajisté své místo a svou sílu, a měli bychom ji používat ve velkém množství. Ovšem i způsob chválení musí být uzpůsoben, aby bylo dosaženo zamýšleného posílení. Nemůžeme trvale chválit za to samé, musíme sledovat vývojové pokroky dítěte a chválu jim uzpůsobovat. Dítě na začátku předškolního věku tedy chválíme za základní, často jednoduché úkony a naučené nové dovednosti, které jsou naopak pro dítě pětileté dávno zvládnuté a jejich chválení by bylo až nevhodné. V některých případech volíme i tuto chválu již zvládnuté dovednosti a to z důvodu, abychom danou činnost posilovali a dítě ji nezapomnělo. V žádném případě bychom nikdy neměli vyslovit, že nemáme dítě za co pochválit. I kdyby se nám to v dané situaci opravdu tak jevílo, zaměříme se svou pozorností na zájmy a činnost dítěte. Můžeme se dotázat na jeho zážitky, úspěchy, záliby či radostné chvíle. Tento

projev zájmu o dítě je vhodnější než chválení bez rozmyslu. (Mertin, 2016, s. 78 - 81) V dnešní společnosti také převládá názor, že chválení inteligence dítěte přispívá k posílení jeho sebedůvěry. Tedy že neustálé chválení chytrosti pomůže dítěti proti vlastnímu podhodnocování se. Ovšem existuje několik výzkumných prací, které toto tvrzení vyvracejí a dokonce naznačují opak. Neustálým poukazováním na inteligenci dítěte nevyřešíme jeho nízko sebedůvěru a špatné výsledky, naopak se to může stát jejich příčinnou. Psycholožka Carol Dwecková, zabývající se obdobným výzkumem, tvrdí, že při chválení dítěte za jeho inteligenci mu vlastně sdělujeme, že se má snažit působit chytře a neriskovat chyby. Dítě si vytváří dojem, že samotné nedokáže nic ovlivnit. Pouhá inteligence totiž není zárukou úspěchu. Je třeba i konkrétního návodu, jak si v daných činnostech počít. Dle Dweckové je tedy důležité ukázat dítěti, že když se bude snažit a vynaloží při činnosti své síly, postupně se dostaví i úspěch. (Bronson, Merryman, 2009, s. 12 - 15)

Je nesmírně důležité oceňovat nejen výsledek činnosti dítěte, ale především proces k jeho dosažení. Neboť tím chválíme to, jak se dítě snaží a vynakládá své vlastní úsilí a svou ochotu. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 34) Při chválení chytrosti dítěti spíše sdělujeme, že dosažení úspěchu je závislé na jeho intelektuálních schopnostech, které mají nebo nemají. Následně je těžké si osvojit schopnosti nové, o kterých se dítě domnívá, že jsou mimo jeho dosah. Naopak oceňováním snahy poukazujeme na tvrdou práci. Čím více se snažíme a pracujeme, tím více toho dokážeme a tím jsme chytřejší. (Pajares, 2006, s. 350) Měli bychom se vyhnout hodnotícím pochvalám, které se vztahují na vlastnosti dítěte. Mohou totiž vyvolávat pocity úzkosti, nepodporují rozvoj sebedůvěry a mohou dokonce vyvolat až vzdor či konflikt. Dítě předškolního věku může často mít jakési destruktivní představy ohledně členů jeho rodiny. Pokud jej v tu chvíli dospělý pochválí a poukáže např. na jeho milé či hodné chování, dítě skrz své předchozí negativní představy může přepadnout pocit viny, protože ono přeci vůbec není hodné a snaží se to i dokázat pro dospělého nečekanou reakcí. Pokud tedy po pochvale dítěte následují divoké, překvapující reakce, jedná se zřejmě o nesouhlas s ní. (Ginott, 2015, s. 29) Zejména u dítěte předškolního věku bychom měli být obezřetní, jakým způsobem chválu používáme. V tomto období není příliš vhodné využívat tzv. **sumativního hodnocení**, kdy vyjadřujeme úroveň zvládnutí konkrétní dovednosti a případně ho srovnáváme i s ostatními dětmi. Vhodnější je využívat **hodnocení formativního**, které má charakteristiku zpětné vazby. Poskytujeme při něm dítěti informace potřebné k dalšímu zlepšování se v dané dovednosti. Podporujeme tak snahu a učení se dítěte. Je sice podstatné zdůrazňovat to, co se již dítě naučilo, ale neměli

bychom zapomínat na vše ostatní, co se ještě dítě může naučit a v čem se může zlepšovat. Poukazování na pozici dítěte ve skupině v případě srovnávání s vrstevníky nese pouze orientační význam. Konstatujeme pouhé odlišnosti mezi dětmi, čímž ale výkonnost toho slabšího nepodpoříme. Chválení dítěte by se nemělo osamostatnit od jeho úspěchu. Dítě velmi rychle pozná, pokud jej zahrnujeme prázdnou chválou, především pokud chválíme často a téměř za nic. V období předškolního věku je v kompetencích dospělého, aby dítěti zajistil úspěch. Zažití neúspěchu v dítěti vyvolává spíše destruktivní zážitky. Neboť v tomto věku dítě koná to, co je mu příjemné a z čeho má radost. Neúspěch může povzbudit k větší snaze dospělého jedince, ale dítě nikoli. Dítě z úspěchu vnímá určité vnitřní uspokojení, jež můžeme zmařit častým odměňováním materiální odměnou. Riskujeme tím, že dítě se naučí vykonávat činnosti pouze pro získání odměny. Materiální odměny např. v podobě sladkosti jsou v předškolním věku nárazově příhodné, ale stále by mělo převládat pozitivní formativní hodnocení. (Mertin, 2016, s. 75 - 77, 211 - 213)

Využívání **odměn a trestů** jako regulátorů chování dítěte je stále hojně využíváno. Jak jsme nastínili výše, vhodnější formou odměny jako posilovače očekávaného chování je ústní pochvala, nikoli něco materiálního. Často však stačí pouhé kladné hodnocení neverbálním projevem, jako je úsměv či pohlazení. (Nelešovská, 2005, s. 87) Za tzv. sociální odměny můžeme považovat např. zmíněnou pochvalu, projev sympatie či zájmu. Mezi sociální tresty můžeme zařadit odmítání, ignoraci, nesouhlas apod. Stejně jako pochvaly zaměřené na hodnocení dítěte, i tresty mohou spouštět kontraproduktivní reakce, které zkomplikují už tak obtížnou situaci. (Mertin, Gillernová, 2010, s. 129) Trestat můžeme pouhou neverbální komunikací. Dítě předškolního věku dospělého neustále pozoruje a všímá si našeho postoje, gest a hlavně výrazu v obličeji. Také velmi citlivě vnímá, jak jej oslovíme a jakou využíváme hlasitost. Významný český psycholog, zabývající se věkovou skupinou dětí, Václav Mertin popisuje pár pravidel, která by měla být dodržena v případě využívání trestů ve výchově, i když již není jejich zastáncem. Tvrdí, že trestat bychom měli ihned po prohřešku, aby si dítě bylo vědomé, co vlastně provedlo. Trest by měl být úměrný prohřešku a neměl by dítě ponižovat, jinak může dojít k poškozování sebehodnocení dítěte. Dále uvádí, že bychom dítě neměli trestat dvakrát za totožný prohřešek. A je důležité sdělit dítěti potřebné informace o trestu, např. jak a kdy trest skončí. (Mertin, 2015, s. 87 - 88) Trestem pro dítě může být i nekomunikování s ním. Nemluvit s dítětem je stejně nevhodný trest, jako křik na něj či nemožnost vysvětlit své jednání. (Špaňhelová, 2008, s. 89) Využívání trestů ve výchově dítěte předškolního věku není příliš efektivní.

Trest vychází z moci a nadřazenosti trestajícího, narušuje tak blízké vztahy zúčastněných. Vhodnější než trest je využití přirozeného důsledku. Např. pokud si dítě ztratí hračku, je přirozeným důsledkem to, že si nebude mít s čím hrát. Trest v podobě zákazu sledování televize nepředstavuje příčinnou souvislost. (Svobodová, 2010, s. 75) Nejzávažnější jsou tresty tělesné. V dnešní době již nejsou považovány za zákonitý výchovný nástroj, jako tomu bývalo dříve. Ovšem i tak se bití, ponižování či dokonce týrání ve výchově stále objevuje. Dospělí v těchto situacích zapomínají, že jednají s lidskou bytostí. Pravidelné ubližování může způsobit dítěti velkou újmu na jeho vývoji osobnosti. Je velice pravděpodobné, že z týraného dítěte nevyroste zdravý, citlivý, chápající a sebevědomý jedinec. Často u dospělých převládá mínění, že je třeba si nechávat od dítěte odstup, chovat se odměřeně a striktně za účelem zachování a uplatnění své autority. Ovšem praxe napovídá něco jiného. Dítě potřebuje k výchově laskavý přístup, úsměv, legraci a dobrou náladu. (Mertin, 2015, s. 65, 87) Dospělí by v kontextu výchovy dítěte předškolního věku měli oplývat jistým optimismem. Měli by být ve vztahu k dítěti empatičtí, laskaví, tvořiví a schopní odpouštět. Při zkreslených představách dítěte je na dospělém, zda jej bude korigovat, nebo mu dopomůže k úspěchu. Využívání **pozitivní psychologie** ve výchově je možná zdoluhavý proces, ale nese své plody. Ve velké míře podporuje resilienci dítěte a tím i jeho vnímanou vlastní účinnost. (Mertin, 2016, s. 165, 213) Vyvarovat bychom se měli zastrašování dítěte. Využívání strachu jako výchovného způsobu je velmi neefektivní, neboť dítě ztrácí jistotu a stává se zneklidněné. Dítě předškolního věku obklopuje a objevuje spousta neznámých vjemů, které mu samy o sobě strach nahánějí. Dospělý má za úkol dát dítěti pocit jistoty a klidu, nikoli mu tvořit další obavy. (Gueguenová, 2014, s. 200) Nikdy bychom také neměli vyhrožovat tím, že dítě opustíme. Strach z opuštění zejména ze strany rodiče je pro děti velký stresor a spouštěč úzkosti. (Ginott, 2015, s. 127)

Dosud zmíněné chování a jednání dospělého k dítěti úzce souvisí i s komunikací. V předškolním věku dítěte bychom měli využívat **komunikaci citlivou a vnímavou**. Co se týče pedagogické profese, učitel by v rámci svých profesních dovedností měl být vybaven efektivní komunikací a to ať už se jedná o učitele mateřské, základní či střední školy. U komunikace s předškolními dětmi vzniká riziko, že z důvodu zatím nedostatečně zautomatizované slovní zásoby nemusí porozumět určitým sdělením. Měli bychom se tedy vyhnout naléhání a trpělivě vyčkat (Mertin, 2016, s. 112 - 116) V oslovování dítěte a v našich sděleních by se nemělo odrážet naše nadřazení, ale vzájemná rovnost a úcta. Naše výroky by měli být takové, aby se daly pomyslně obrátit, tedy jako by je dítě směřovalo k naší

osobě. (Rezková in Mertin, Gillernová, 2010, s. 61) Jako velice nevhodný způsob komunikace s dítětem se jeví využívání výsměchu, sarkasmu či ironie. I kdyby dospělý chtěl tímto způsobem pouze upozornit na chybu dítěte, jedná se o špatnou formu hodnocení a atak na jeho sebevědomí. Dítě tomuto způsobu komunikace nerozumí, bere jej smrtelně vážně a s velkou pravděpodobností zakusí nepříjemné pocity hanby, ponížení či studu. Navíc se dítě všechny projevy ze strany dospělých učí, tudíž může dojít i k nevědomému napodobování tohoto způsobu chování a bude ve svém okolí hledat pouze chyby a nedostatky, začne působit nepřátelským dojmem. Dítě, které je chváleno a pozitivně přijímáno, mnohem lépe pracuje ve školním i domácím prostředí a je mnohem vytrvalejší než dítě, které je naopak nevhodným způsobem usměrňováno či trestáno. (Mertin, 2015, s. 34 - 36)

Pro správný rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku je potřeba budovat jeho **samostatnost a odpovědnost**. Při běžných činnostech můžeme nechat dítě rozhodovat o jednoduchých úkonech, v případě úkonů těžších jsme na dohled a můžeme jej podpořit, poradit mu. Dítě se učí samo komunikovat a přejímat odpovědnost za své činy, což je nesmírně důležité pro následující období školního věku. Neměli bychom zapomínat na zpětnou vazbu za samostatnou činnost dítěte. Vždy bychom měli hodnotit kladně, případně dítěti vysvětlit a ukázat dítěti, jak to příště zvládnout lépe. Tímto způsobem si dítě rozvíjí své sebevědomí a vnímanou vlastní účinnost. Rozhodně bychom neměli dítě ponižovat a kritizovat, neboť bychom jeho sebevědomí naopak snižovali. (Špaňhelová, 2008, s. 85 - 87)

Dítě předškolního věku zažívá nepřetržitý proces učení. Má přirozenou chuť objevovat svět, proto pozorně sleduje své okolí, zejména dospělé a jejich chování. „Dítě je jako houba, která vstřebává vše, co zažívá.“ V tomto období je velmi důležitá podpora ze strany dospělého. Nemělo by docházet k tlumení pokusů dítěte při tomto objevování světa, trpí tím jeho motivace a touha učit se. (Gueguenová, 2014, s. 42, 187) K úspěšné socializaci dítěte je zapotřebí lásky, bezpodmínečného přijetí ze strany dospělého, ale i vymezení hranic pro bezpečný rozvoj (Mertin, Gillernová, 2010, s. 128).

Druhá kapitola této práce charakterizovala dítě předškolního věku. Přiblížili jsme si stručnou charakteristiku vývoje dítěte v motorické, kognitivní, emocionální a sociální oblasti. Dále jsme se zaměřili na problematiku hodnocení a regulace chování, kde jsme hovořili o významu formativního hodnocení a chvály snahy dítěte v kontextu budování vnímané vlastní účinnosti. Poukázali jsme i na smysl odměn a trestů jako regulátorů chování dítěte.

Hovořili jsme o tom, že tresty nejsou vhodným způsobem zeslabování nežádoucího chování. Zmínili jsme také vhodnou komunikaci ve vztahu dospělého a dítěte předškolního věku a podstatný pozitivní přístup v celkovém výchovném působení na tuto cílovou skupinu.

Zabývali jsme se tedy vhodným a naopak nežádoucím chováním a jednáním ze strany dospělého k dítěti předškolnímu věku. Obecně můžeme říci, že vhodným přístupem, chováním a komunikací podporujeme rozvoj vnímané vlastní účinnosti dítěte. Naopak špatným hodnocením, ponižováním, tresty a dalším nevhodným chováním zpomalujeme budování vnímané vlastní účinnosti dítěte předškolního věku.

Konec předškolního období není vymezen pouze fyzickým věkem dítěte, ale zejména sociálním milníkem, jako je zahájení povinné školní docházky (Vágnerová, 2012, s. 177). Předpokladem pro vstup do základní školy je vyzrálost ve všech oblastech vývoje, kterými se obsáhle věnuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní věk. Tento závazný dokument předškolního vzdělávání si stručně představíme v následující kapitole, neboť jeho vybrané oblasti jsou stěžejní pro výzkumné šetření diplomové práce.

3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Pro účely výzkumného šetření diplomové práce je zapotřebí si představit koncepci závazného dokumentu pro předškolní vzdělávání. V této kapitole si přiblížíme záměry Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Představíme si základní oblasti vývoje dítěte předškolního věku a blíže se zaměříme na oblast jemné motoriky a prostorové orientace, neboť tyto oblasti jsou stěžejní pro praktickou část práce.

Za skutečné vzdělávání mnozí považují až základní školu a vyšší stupně škol. V předškolním vzdělávání se totiž jedinec prakticky neučí nic, co by v dospělosti potřeboval ke svému povolání či soukromému životu. Dítě již umí chodit, tužku se naučí držet v každém případě... A další podobná tvrzení mohou kolovat naší společností. Ovšem musíme si uvědomit, že je tomu právě naopak. Podstatné základy učení si jedinec osvojuje právě v předškolním období. Po celý život navazujeme a rozvíjíme to, co jsme si osvojili v předškolním věku. Není tolik důležité, co se dítě předškolního věku naučí. Významné jsou vztahy, které si dítě buduje směrem k sobě samému, k ostatním lidem, obecně k životu a ke světu, a také ve směru ke vzdělání. (Mertin, 2016, s. 13) Ve společnosti je profese pedagoga mateřské školy velmi zlehčována. Říká se, že pedagog děti pouze hlídá a hraje si s nimi. V určitém slova smyslu je to pravda, pedagog dbá na bezpečnost dětí a prostřednictvím hry je vzdělává. V praxi je ovšem pedagogická náplň složitější a shrnuje ji dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se budeme nyní zabývat. (Kořátková, 2014, s. 159)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) vychází z požadavků Národního programu rozvoje vzdělávání a zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. RVP PV „vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.“ (RVP PV, 2004, s. 6) Stanovuje společný rozsah, který se musí v souvislosti s předškolním vzděláváním zachovávat. Je ovšem dostatečně variabilní pro každou školu, pedagogický sbor i jednotlivého pedagoga. Na základě stanovených pravidel si každá škola vytváří vlastní Školní vzdělávací program. Pedagogové se tak zabývají nejen samotným procesem vzdělávání, ale i jeho plánováním a vyhodnocováním. Vzdělávání dětí předškolního věku probíhá v integrovaných blocích, na základě kterých pedagog poskytuje dítěti přirozeně propojené souvislosti ze všech oblastí, kterými se zabýváme níže. Tento požadavek se promítá v celém vzdělávání, v jeho obsahu, formách i metodách. Pedagog tedy volí

spíše krátké časové činnosti, které střídají pozornost dítěte a jednotlivé oblasti jeho vývoje. (Svobodová, 2010, s. 23 - 28)

RVP PV vymezuje tzv. rámcové cíle, které charakterizují obecné záměry předškolního vzdělávání a tzv. klíčové kompetence, které představují výstupy či obecné způsobilosti, kterých by dítě mělo dosáhnout absolvováním předškolního vzdělávání. Pro tuto diplomovou práci jsou stěžejní dílčí cíle zabývající se konkrétními záměry daných vzdělávacích oblastí. (RVP PV, 2004, s. 10)

Nyní si velmi stručně představíme jednotlivé **vzdělávací oblasti** RVP PV. První je **oblast biologická**, která nese název „Dítě a jeho tělo“. Zaměřuje se na stimulaci a podporu růstu a neurosvalového vývoje dítěte. V rámci této oblasti by měla být podporována především fyzická pohoda dítěte, tělesná zdatnost a pohybové, manipulační a sebeobslužné dovednosti. Dítě by mělo být vedeno k určité zdravotní kultuře a zdravým životním návykům a postojům. Druhá oblast „Dítě a jeho psychika“ se zabývá **psychologickým vývojem** dítěte předškolního věku. Hovoří o podpoře duševní pohody, psychické zdatnosti a odolnosti dítěte. Tato oblast je rozdělována na podoblast věnující se jazyku a řeči, dále na podoblast poznávacích schopností a funkcí, a na sebepojetí, city a vůli. V rámci diplomové práce jsme se zaměřili primárně na tyto dvě první oblasti, ze kterých jsme následně vybrali konkrétní dovednosti pro výzkumné šetření. Budeme se jimi zabývat níže. „Dítě a ten druhý“ je oblast třetí, **interpersonálního** charakteru. Hovoří o vztahu dítěte k někomu jinému. Věnujeme se zde posilováním a obohacováním vzájemné komunikace, a také budováním interpersonálních vztahů. Čtvrtá je oblast **sociálně-kulturní** s názvem „Dítě a společnost“, kde se klade důraz na uvedení dítěte do společnosti. Dítě se učí sociálním i kulturním hodnotám, normám soužití a osvojuje si dovednosti, návyky a postoje potřebné k aktivnímu podílení se na utváření sociálního prostředí. Poslední pátá oblast „Dítě a svět“ se věnuje **environmentální problematice**, zejména budováním základního povědomí o okolním světě a o vlastním vlivu na životní prostředí. Náplní této oblasti je formování odpovědného vztahu dítěte k životnímu prostředí. (RVP PV, 2004, s. 16, 18, 24, 26, 29)

Všech pět oblastí obsahuje popis dílčích vzdělávacích cílů, které charakterizují dovednosti a schopnosti, které pedagog rozvíjí a podporuje. Dále vzdělávací nabídku, tedy výčet základních činností jako inspiraci ke konkrétním výstupům pedagoga. Popis očekávaných výstupů, které definují, co by dítě předškolního věku mělo zvládat na konci tohoto vývojového období. A také rizika, která se mohou objevit a ohrožovat úspěch pedagoga a jeho

vzdělávací záměry. (RVP PV, 2004, s. 16 - 18) Nyní se zaměříme na dvě vybrané oblasti, ze kterých vycházíme v praktické části diplomové práce.

Biologická oblast vývoje dítěte předškolního věku je velmi široká. Zabývá se celkovým fyzickým rozvojem dítěte a jeho pohybovou koordinací, dále jemnou motorikou, sebeobsluhou dítěte a spadá sem i problematika zdravého životního stylu a bezpečí v kontextu vlastního zdraví. (RVP PV, 2004, s. 17) Co se týče motorického vývoje, můžeme jej rozdělit na několik částí. Tedy na hrubou a jemnou motoriku, grafomotoriku, ale také zde můžeme řadit motoriku mluvidel a pohybů očí. (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 5) Ve výzkumném šetření diplomové práce jsme se zaměřili na oblast **jenné motoriky**, která zaštiťuje činnosti konstruktivní, manipulační i grafické. Dítě by mělo mít vyhraněnou laterální, s čímž souvisí správné držení tužky. Dále se dovednosti jemné motoriky projevují např. ve správném napodobení geometrických tvarů, v kreslení, stříhání, skládání mozaiky či různých skládanek, ve skládání konstruktivních stavebnic či navlékání korálků. Jemná motorika se může zdokonalovat i při běžných sebeobslužných činnostech jako je oblékání se, hygiena, úklid apod. (Koťátková, 2014, s. 162)

Psychologická oblast se zabývá efektivním rozvojem všech psychických funkcí dítěte. Jak jsme již zmínili výše, rozděluje se na tři podoblasti. Pro účely diplomové práce se zaměříme na druhou podoblast poznávacích schopností a funkcí, představivosti a fantazie, myšlenkových operací. (RVP PV, 2004, s. 18) Rozvoj schopností této oblasti probíhá při velkém množství činností, např. pozorováním předmětů a jejich charakteristikou, dále poznáváním, experimentováním s materiály a jejich následným tříděním a srovnáváním. Je vhodné také využívat nejrůznější smyslové a didaktické hry. (Koťátková, 2014, s. 164) Škála činnosti je zde velmi široká, neboť i celá oblast zahrnuje značnou část vývoje dítěte předškolního věku. Proto se zaměříme konkrétně na **prostorovou orientaci**, která spadá právě pod uvedenou druhou podoblast poznávacích schopností a funkcí. Orientace v prostoru je důležitá pro každodenní pohyb v okolním prostředí, pro rozvoj pohybových a sebeobslužných činností z předchozí biologické oblasti, a také zapojení se do herních aktivit. Vnímání prostoru je úzce spojeno se zrakovou diferenciací, analýzou a syntézou. Pod vnímání prostoru spadá porovnávání velikostí, rozlišování části a celku či jejich uspořádání. (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 43)

Rozvoj schopností a získávání nových dovedností stanovených RVP PV jsou předpokladem pro úspěšné zahájení povinné školní docházky. Hovoříme o tzv. **školní zralosti**, která představuje takovou úroveň vývoje dítěte, aby bylo schopno účastnit se ve výchovně

vzdělávacím procesu. (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2) Úroveň školní zralosti závisí na dozrávání centrální nervové soustavy, na celkové vyspělosti fyzické i psychické stránky dítěte, dále na jeho zdravotním stavu a také na vnějších požadavcích ze strany školy. Jednotlivé složky školní zralosti definují mnozí autoři různě. Obecně jsou ale vždy zahrnovány tři základní složky zralosti jako je zralost fyzická, psychická a emocionální a sociální. (Tomášová, 2012, s. 10 - 11) Vyzrállost v těchto složkách je zapotřebí z toho důvodu, aby se dítě dokázalo bez obtíží zapojit do skupiny svých vrstevníků, bylo schopno zvládat novou čtyřhodinovou zátěž v podobě vyučování, zůstalo soustředěné a zvládalo dokončit pro něj nezajímavý či náročný úkol (Mertin, 2016, s. 194). V kontextu tématu školní zralosti vyvstává termín **školní připravenost**, který vychází z dosažené úrovně zmíněných složek školní zralosti, ale navíc přihlíží k vlivům vnějšího prostředí. Jedná se zejména o vliv rodiny, z které dítě přejímá specifické hodnoty a normy chování, ale můžeme sem zařadit i návyky a zkušenosti nabyté v rámci docházky do mateřské školy. (Tomášová, 2012, s. 13 - 14) V případě školní nezpůsobilosti, tedy nedostatečné školní připravenosti, kterou prostřednictvím standardizovaných testů stanovuje pedagogicko-psychologická poradna, může dojít k odkladu povinné školní docházky. Cílem tohoto odložení je snaha o zamezení neúspěšnosti dítěte ve vzdělávacím procesu. (Tomášová, 2012, s. 16 - 17)

Na základě předložených teoretických východisek se domníváme, že školní připravenost může být ovlivněna i vnímanou vlastní účinností dítěte předškolního věku. Pokud je dítě vhodně podporováno a vedeno, je to předpokladem ke zvyšování vnímané vlastní účinnosti a tím i k překonávání neznámých činností, k získávání nových zkušeností a rozvoji schopnosti učení se. Vnímaná vlastní účinnost ovlivňuje jedince ve všech etapách jeho života a hraje velkou roli ve vyrovnávání se s náročnými životními situacemi.

Ve třetí kapitole diplomové práce jsme se zabývali ukotvením předškolního vzdělávání v naší republice, tedy Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Stručně jsme si objasnili pět oblastí vývoje dítěte. Konkrétně jsme se zaměřili na jemnou motoriku spadající do biologické oblasti a na prostorovou orientaci vycházející z psychologické oblasti vývoje dítěte. Celý koncept předškolního vzdělávání směřuje ke školní připravenosti a k úspěšnému zahájení povinné školní docházky.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření této diplomové práce pojednává o vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku. V této problematice se zaměřuje na biologickou a psychologickou oblast vývoje dítěte předškolního věku. Konkrétně se snažíme zjistit úroveň vnímané vlastní účinnosti dítěte v oblasti jemné motoriky a prostorové orientace.

Vnímaná vlastní účinnost je na našem území dosud málo probíraným tématem. Výzkumy zabývající se tímto fenoménem se zaměřují především na dospělé, případně děti školního věku, které již jsou gramotné a mohou tak vyplnit dané dotazníky. Problematikou vnímané vlastní účinnosti v kontextu dětí předškolního věku se zabývá česká psycholožka, doktorka Simona Horáková Hoskovcová. Ve svých publikacích zabývajících se psychickou odolností dítěte, představuje vlastní výzkum s dětmi předškolního věku. Vnímanou vlastní účinnost doktorka Horáková Hoskovcová zkoumala na základě úkolů pro děti, jako byly skoky na daný bod, skládání stavebnice dle návodu či reálná situace samostatného nákupu. Úkoly probíhali za přítomnosti a interakce rodiče. Výzkum potvrdil, že pozitivní hodnocení ze strany rodiče koreluje s vyšší úrovní vnímané vlastní účinnosti. A naopak nízká úroveň zkoumaného jevu se projevila v závislosti na negativním hodnocení rodiče. Potvrdila se i obecná tvrzení o pozitivismu a nadšení dětí v tomto věku. Děti si při plnění úkolů naprosto věřily v jejich splnění a jevily se jako nadprůměrně samostatné. Také bylo prokázáno, že dětem s vysokým vnímáním vlastní účinnosti rodiče nabízí různorodé činnosti a dostávají tak příležitost získat zkušenosti i z rizikových situací. Autorka doporučuje děti pozitivně podporovat a nabízet jim podněty k vlastnímu rozvoji, aby si mohly efektivně budovat svou vlastní vnímanou účinnost, neboť tím získávají důležitý základ pro resilienci vůči budoucím životním situacím. Vnímaná vlastní účinnost se totiž postupně stává rysem osobnosti jedince, který lze v dospělosti formovat pouze velmi obtížně. Proto je potřeba kultivovat tento jev již v období předškolního věku, kdy je utvářen zejména během procesů individuace a socializace. (Hoskovcová, 2006, s. 103, 106, 113, 145)

V rámci výzkumného šetření diplomové práce jsme se inspirovali zmiňovaným výzkumem za účelem získání dalších poznatků z oblasti vnímané vlastní účinnosti u dětí předškolního věku z prostředí mateřských škol. Zároveň zkusíme ověřit, zda budou výsledky této práce hovořící o úrovni vybraného fenoménu korespondovat s uvedenými poznatky. Pro účely výzkumného šetření jsme zvolili kvantitativní pojetí výzkumu a zaměřujeme se na biologickou a psychologickou oblast vývoje dítěte předškolního věku, jež jsou stanove-

ny na základě RVP PV. V rámci biologické oblasti se zaměřujeme na jemnou motoriku a v oblasti psychologické na prostorovou orientaci. Získané dovednosti z těchto oblastí tvoří předpoklad pro školní zralost dítěte a úspěšné zahájení školní docházky. Oblasti jsme stanovili na základě jejich přístupného ověřování v praxi. V kontextu jemné motoriky a prostorové orientace je možné vybrat konkrétní reprezentující úkoly, které jsou snadno proveditelné a pochopitelné pro děti předškolního věku, a také se jejich prostřednictvím může projevit úroveň vnímané vlastní účinnosti. Jako nevhodná se jeví např. oblast interpersonální či sociálně-kulturní, neboť zde hrají velkou roli aktuální vnější faktory, které by ve velké míře ovlivňovali vnímání vlastní účinnosti dítěte.

4.1 Výzkumné cíle, otázky, hypotézy a operacionalizace proměnných

Hlavním výzkumným cílem této diplomové práce je zjistit vnímání vlastní účinnosti u dětí předškolního věku. V rámci **dílčích cílů** se konkrétně zaměřujeme na úroveň vnímané vlastní účinnosti v oblasti jemné motoriky a prostorové orientace. Úroveň stanovených oblastí zkoumáme ze dvou hledisek - predikce a sebehodnocení dítěte. Také přihlížíme na nezávislé faktory, jako je pohlaví dítěte a odklad školní docházky. Na základě testování stanovených hypotéz určíme, zda se projeví souvislost proměnných s úrovní vnímané vlastní účinnosti u dětí předškolního věku.

Na základě stanovených cílů jsme zformulovali následující **hlavní a dílčí výzkumné otázky**. Z kauzálních výzkumných otázek vycházejí tyto **hypotézy**:

1. Jaké je vnímání vlastní účinnosti u dětí předškolního věku v oblasti jemné motoriky?

1.1. Jaká je úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku v oblasti predikce jemné motoriky?

1.2. Jaká je úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku v oblasti sebehodnocení jemné motoriky?

2. Jaké je vnímání vlastní účinnosti u dětí předškolního věku v oblasti prostorové orientace?

2.1. Jaká je úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku v oblasti predikce prostorové orientace?

2.2. Jaká je úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku v oblasti sebehodnocení prostorové orientace?

3. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku a jejich odkladem školní docházky?

3.1. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku při predikci a jejich odkladem školní docházky?

H1: Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při predikci se mění v závislosti na jejich odkladu školní docházky.

3.2. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku při sebehodnocení a jejich odkladem školní docházky?

H2: Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při sebehodnocení se mění v závislosti na jejich odkladu školní docházky.

4. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku a jejich pohlavím?

4.1. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku při predikci a jejich pohlavím?

H3: Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při predikci se mění v závislosti na jejich pohlaví.

4.2. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku při sebehodnocení a jejich pohlavím?

H4: Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při sebehodnocení se mění v závislosti na jejich pohlaví.

Jako **nezávislé proměnné** tedy můžeme určit pohlaví dětí předškolního věku a případně jejich odklad školní docházky. **Závislou proměnnou** tvoří jejich úroveň vnímané vlastní účinnosti.

4.2 Metody sběru a analýzy dat

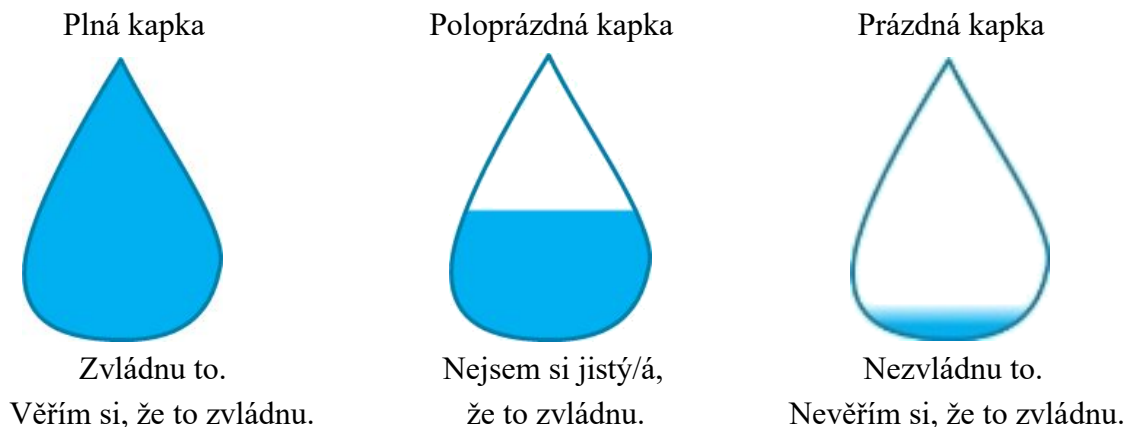
Pro účely diplomové práce jsme zvolili jako metodu sběru dat dotazník. Dle psycholožky Hoskovcové Horákové (2006, s. 87) dosud neexistuje žádný ověřený postup pro výzkum vnímané vlastní účinnosti u dětí předškolního věku. Proto jsme pro zkoumání vybraného jevu sestavili vlastní dotazník (viz příloha č. 1), který je uzpůsoben předpokladu, že předškolní děti neumí číst a psát. Ke zkoumání vnímané vlastní účinnosti u námi stanovené cílové skupiny je zapotřebí postavení dítěte před reálný úkol, aby následně mohlo posoudit, jak si věří v jeho realizování. Nebylo tedy vhodné využít dotazníkové položky hovořící o představě, např. „Představ si, že máš za úkol...“ Z tohoto důvodu se dotazník skládá z osmi konkrétních úkolů, které vycházejí z vývojové psychologie dítěte, metodik pro předškolní vzdělávání a konkretizovaných výstupů RVP PV. Čtyři úkoly se věnují oblasti jemné motoriky a čtyři oblasti prostorové orientaci. Pořadí úkolů je stanoveno tak, aby dítě udrželo svoji pozornost a mělo prostor pro odpočinek. Střídá se tedy vždy úkol zaměřený na jemnou motoriku s úkolem orientovaným na prostorovou orientaci.

Ke každému úkolu je vytvořen záznamový arch pro zápis odpovědí respondentů a výzkumníka. Obsahuje tři položky týkající se daného úkolu, které zkoumají vnímanou vlastní účinnost dítěte. Na první položku dítě odpovídá před provedením úkolu, kdy je s ním pouze seznámeno, názorně jej vidí a může tak posoudit, zda jej zvládne či nikoli. Jedná se tedy o predikci úkolu. Druhá položka představuje sebehodnocení. Dítě odpovídá po realizování úkolu, jak si myslí, že jej zvládlo splnit. Třetí položka je určena výzkumníkovi, aby posoudil, jak dítě zvládlo či nezvládlo daný úkol splnit. Toto hodnocení výzkumníka je potřeba k následnému vyhodnocení předchozích dvou položek, které rozebíráme níže.

Jak jsme již zmínili, děti předškolního věku ve většině případů neumí číst a psát. Bylo proto nutné výroky odpovědí graficky znázornit pro snadné pochopení ze strany dětí. Bandura (in Pajares, Urdan, 2006, s. 313) pro zkoumání vnímané vlastní účinnosti u dětí nedoporučuje využívat grafické škály tvořené „smajlíky“, které se jinak často objevují v různých dětských hodnoceních. Hrozí totiž riziko, že by se děti řídily spíše svými pocity, které může vyvolat právě využití veselého či smutného obličejce, než pocitem vlastní sebejistoty ve splnění daného úkolu.

Sestavili jsme proto originální škálu kapiček (viz níže), kdy plná kapka zastupuje výrok, že dítě úkol zvládne. Poloprázdná kapka představuje středovou hodnotu, nejistotu se zvládnutím úkolu. A prázdná kapka znázorňuje výrok, že dítě daný úkol nezvládne

realizovat, nevěří si. Dítě se při každém úkolu dvakrát vyjadřuje na této škále a označuje tak vnímanou hodnotu svého potenciálu a výkonu.



Obr. č. 2: Grafické znázornění výroků dotazníku







Data realizovaného výzkumného šetření analyzujeme prostřednictvím vlastního specifického porovnání výroků dítěte s hodnocením výzkumníka, následným uspořádání dat a sestavením tabulek četností. Pro účely tohoto porovnání jsme sestavili tabulku bodového vyhodnocení (viz Tab. č. 1), pomocí které se pokusíme zjistit požadovanou úroveň vnímané vlastní účinnosti. Pro získání dat týkajících se skutečné úrovně vnímané vlastní účinnosti dětí v kontextu predikce a sebehodnocení daných úkolů jsme srovnávali jejich vnímanou hodnotu (označenou kapku) s hodnocením výzkumníka, které představuje skutečný výkon dítěte.

V případě, že si dítě věřilo ve splnění daného úkolu, označilo symbol plné kapky a opravdu úkol vyřešilo, získalo 2 body. Jedná se o shodu hodnocení dítěte a výzkumníka. Pokud dítě vyřešilo úkol částečně, získává 1 bod. A při neúspěšném řešení a zároveň vysokém vlastním hodnocení nezískává žádný bod.

Pokud si dítě nebylo jisté svým výkonem, volilo tedy střední hodnotu, symbol poloprázdné kapky, a úkol následně dle hodnocení výzkumníka zvládlo či nezvládlo, nezískává žádný bod. Ovšem pokud dítě úkol zvládlo částečně, shoduje se tak jeho hodnocení s hodnocením výzkumníka a získává 1 bod.

V případě označení symbolu prázdné kapky, kdy si dítě nevěří ve splnění úkolu je princip podobný jako u symbolu plné kapky. Pokud se hodnocení obou stran shodují, tedy

i výzkumník hodnotil výkon dítěte jako nezdařený, získává dítě 2 body. Při částečném splnění úkolu se připisuje 1 bod. A v případě, že dítě úkol zvládlo splnit, nezískává žádný bod, protože hodnocení výzkumníka představuje opak hodnocení dítěte.

		Hodnocení výzkumníka		
				
Hodnocení dítěte		2	1	0
		0	1	0
		0	1	2

Tab. č. 1: Bodové hodnocení

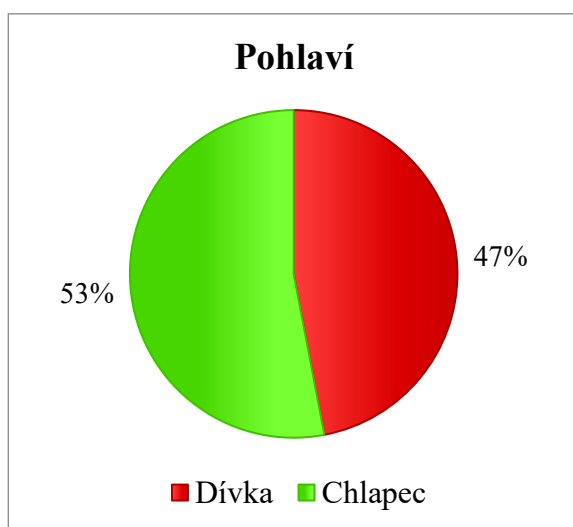
Toto bodové hodnocení je totožné jak pro predikci výkonu dítěte, tak pro jeho sebehodnocení po splnění úkolu. 2 body představují vysokou úroveň vnímané vlastní účinnosti, tedy dítě si je vědomé své účinnosti, svých schopností a dovedností, jak ovlivnit situaci. Hodnota 1 bodu vystihuje střední, průměrnou úroveň daného jevu, kdy si dítě není jisté svou účinností. A 0 bodů představuje nízkou úroveň vnímané vlastní účinnosti, kdy si dítě nevěří, že může danou situaci nějak ovlivnit. Na základě uvedených teoretických východisek práce můžeme tvrdit, že dítě nevěří svým schopnostem zřejmě na základě nevhodného vlivu dospělé osoby.

Ke zjištění středové hodnoty využijeme metody mediánu. K ověření vymezených hypotéz aplikujeme test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Čtyři stanovené hypotézy ověřujeme na všech osmi dotazníkových úkolech.

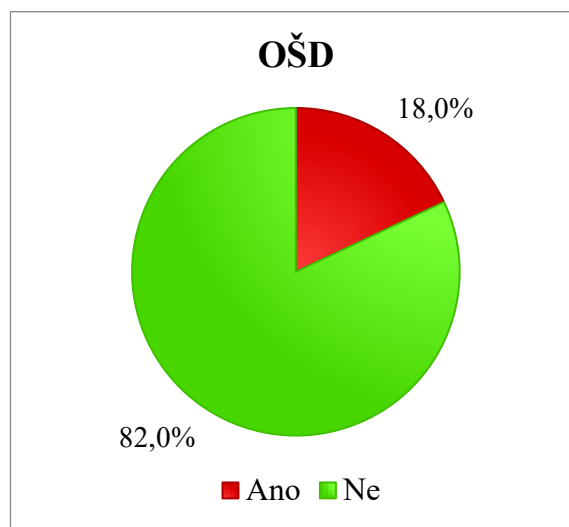
4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor diplomové práce tvoří děti předškolního věku a je stanoven na základě záměrného výběru. Hlavním kritériem pro výběr výzkumného souboru byl věk dětí. Pro účely výzkumného šetření diplomové práce byly vybrány děti ve věkovém rozpětí 5 - 7 let. Jedná se o děti z mateřských škol, u kterých se v následujícím školním roce předpokládá zahájení školní docházky. Do výzkumu jsou také zahrnuty děti s odkladem školní docházky, neboť se snažíme prostřednictvím stanovených hypotéz zjistit, zda existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí a tímto odkladem nástupu do základní školy.

V rámci výzkumného šetření se nám podařilo navštívit čtyři mateřské školy. Výzkumný soubor čítá 76 respondentů z řad dětí mateřských škol, které splňují vytyčená kritéria. Z toho je 36 dívek a 40 chlapců. Co se týče odkladu školní docházky, 14 dětí z celkového počtu 76 má školní docházku odloženou.



Graf č. 2: Pohlaví respondentů



Graf č. 1: Odložená školní docházka

Dotazování se na pohlaví dětí a jejich odklad školní docházky bylo podmínkou pro ověření stanovených hypotéz. V rámci výzkumného šetření se snažíme zjistit, zda existuje souvislost mezi pohlavím či odkladem školní docházky a úrovní vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku. Na základě teoretických východisek se domníváme, že děti s odloženou školní docházkou mají již více životních zkušeností a jejich úroveň vnímané vlastní účinnosti by tedy mohla být vyšší než u mladších dětí bez odkladu.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Analýzu dat výzkumného šetření této diplomové práce jsme z důvodu systematickosti rozdělili do dvou částí, které vycházejí ze stanovených výzkumných otázek. V první části se zaměřujeme na vnímání vlastní účinnosti v oblasti jemné motoriky, ke které byly sestaveny čtyři úkoly s příslušnými záznamovými archy o třech položkách (úkol č. 1, 3, 5, 7 viz příloha č. 1). V druhé části výzkumného šetření se zabýváme vnímanou vlastní účinností v oblasti prostorové orientace. Tvoří ji taktéž čtyři úkoly a záznamové archy se třemi položkami (úkol č. 2, 4, 6, 8 viz příloha č. 1). Jak již bylo zmíněno, respondenty tohoto výzkumného šetření jsou děti předškolního věku, které nejsou schopny vyplnit klasický dotazník složený z písemných otázek a odpovědí. Děti tak odpovídaly na přečtenou otázku prostřednictvím symbolů kapiček.

V rámci stanovených oblastí jsme zkoumali námi zvolený jev vnímané vlastní účinnosti v souvislosti s predikcí a sebehodnocením dítěte. Respondenti se tedy vyjadřovali ke konkrétní dotazníkové položce dvakrát, jednou před splněním úkolu, podruhé po jeho realizaci. Tyto jejich vnímané hodnoty jsme následně porovnali s hodnocením výzkumníka, které představuje skutečný výkon dítěte, a prostřednictvím stanoveného bodového hodnocení převedli na počet bodů. Ten vyjadřuje úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí při plnění daných úkolů.

Analyzovaná data jsme sestavili do tabulek četností a následně graficky znázornili procentuální hodnoty získaných bodů. Data se jeví jako ordinální, proto jsme k určení středové hodnoty použili metodu medián. Pro ověření stanovených hypotéz v rámci všech osmi úkolů jsme využili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

5.1 Vnímaná vlastní účinnost v oblasti jemné motoriky

První část výzkumného šetření diplomové práce se snaží zjistit úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku v oblasti jemné motoriky. Výzkumná část obsahuje čtyři úkoly zaměřené na jemnou motoriku. Konkrétně se jedná o stříhání po čáře, grafomotoriku tedy kreslení po čáře, vytrhávání z papíru a navlékání korálků. Zvolené činnosti vychází z diagnostiky předškolního věku, tudíž byly vybrány za předpokladu, že by je cílová skupina výzkumu měla být schopna zvládnout.

V rámci všech čtyř dotazníkových úkolů první části výzkumného šetření se snažíme zodpovědět následující výzkumné otázky a ověřit z nich vycházející stanovené hypotézy:

1. Jaké je vnímání vlastní účinnosti u dětí předškolního věku v oblasti jemné motoriky?

1.1. Jaká je úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku v oblasti predikce jemné motoriky?

1.2. Jaká je úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku v oblasti sebehodnocení jemné motoriky?

3. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku a jejich odkladem školní docházky?

3.1. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku při predikci a jejich odkladem školní docházky?

H1: Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při predikci se mění v závislosti na jejich odkladu školní docházky.

3.2. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku při sebehodnocení a jejich odkladem školní docházky?

H2: Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při sebehodnocení se mění v závislosti na jejich odkladu školní docházky.

4. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku a jejich pohlavím?

4.1. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku při predikci a jejich pohlavím?

H3: Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při predikci se mění v závislosti na jejich pohlaví.

4.2. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku při sebehodnocení a jejich pohlavím?

H4: Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při sebehodnocení se mění v závislosti na jejich pohlaví.

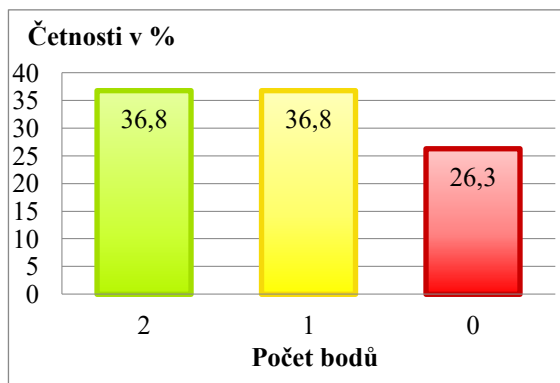
Úkol č. 1

První dotazníkový úkol z oblasti jemné motoriky je **stříhání** po čáře. Děti měly pomocí nůžek rozstříhat dle přerušovaných čar čtyři čtverce se zvířátky. Jak lze zhlédnout v následující tabulce č. 2, při predikci úkolu získal stejný počet 28 dětí po 2 a 1 bod. Žádný bod nezískalo velké množství 20 dětí. Úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí v rámci predikce stříhání je poměrně neurčitá, neboť žádná hodnota nepřesahuje více jak polovinu. Co se týče sebehodnocení po splnění úkolu, zde můžeme vyzorovat vysokou úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí, protože jich více než polovina získala dvoubodové ohodnocení. Totožný počet 28 dětí jako u predikce má 1 bod. Pouze 7 dětí nezískalo žádný bod, který symbolizuje nízkou úroveň daného jevu.

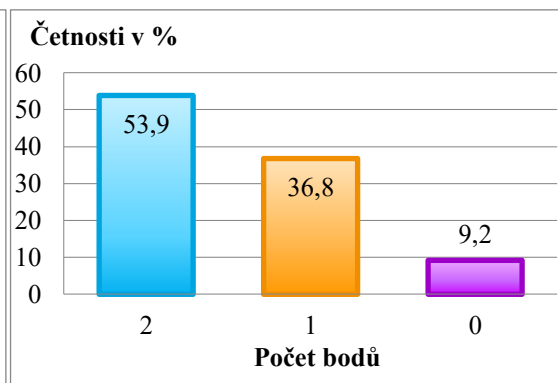
Počet bodů	Predikce		Sebehodnocení	
	Četnost n_i	Relativní četnost f_i	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
2	28	0,368	41	0,539
1	28	0,368	28	0,368
0	20	0,263	7	0,092
Σ	76	1,000	76	1,000

Tab. č. 2: Četnosti vnímané vlastní účinnosti v rámci úkolu č. 1

Na základě předložené tabulky četností můžeme tvrdit, že vnímaná vlastní účinnost dětí je v rámci sebehodnocení vyšší, než při predikci. Toto tvrzení prokazuje i použití metody mediánu, který jako střed dat u predikce určil hodnotu 1 a u sebehodnocení hodnotu 2. Na základě testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku byla kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 2 menší než hodnota testového kritéria pro pohlaví u oblasti predikce i sebehodnocení. Můžeme tak potvrdit obě hypotézy týkající se pohlaví. Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při predikci i sebehodnocení úkolu stříhání se mění v závislosti na jejich pohlaví.



Graf č. 3: Vnímaná vlastní účinnost dětí
v oblasti predikce 1. úkolu



Graf č. 4: Vnímaná vlastní účinnost dětí
v oblasti sebehodnocení 1. úkolu

Úkol č. 3

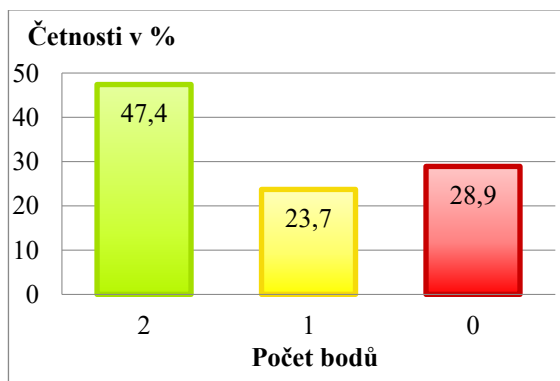
Další dotazníkovou položkou věnující se oblasti jemné motoriky je úkol č. 3, který spočíval v kreslení po čáře neboli v **grafomotorice**. Vytvořili jsme přerušované čáry ve tvaru vlnek, vodorovných a svislých čar. V tabulce č. 3 můžeme vidět, že úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí při tomto úkolu je poměrně vysoká. V rámci predikce získalo 36 dětí 2 body, 18 dětí po jednom bodu a 22 jich nemá ani jeden bod. Co se týče sebehodnocení úkolu, 40 dětí získalo 2 body a shodně 18 dětí má po 1 a 0 bodů.

Počet bodů	Predikce		Sebehodnocení	
	Četnost n_i	Relativní četnost f_i	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
2	36	0,474	40	0,526
1	18	0,237	18	0,237
0	22	0,289	18	0,237
Σ	76	1,000	76	1,000

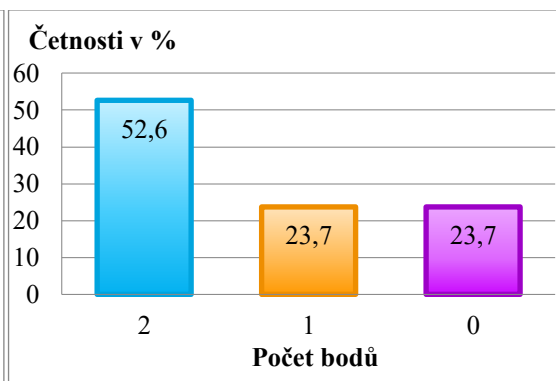
Tab. č. 3: Četnosti vnímané vlastní účinnosti v rámci úkolu č. 3

Medián stanovil střed hodnoty predikce 1 a sebehodnocení 2. Na základě využití této metody bychom mohli tvrdit, že úroveň vnímané vlastní účinnosti při sebehodnocení úkolu je vyšší než při predikci. Nicméně na procentuálním znázornění četností vidíme, že se jedná pouze o minimální rozdíl. Prostřednictvím testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme při testování stanovených hypotéz u úkolu č. 3 našli statisticky významnou souvislost s pohlavím respondentů. Kritické hodnoty na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 2 byly menší než hodnoty testového kritéria. Potvrdily se tak dvě

hypotézy vztahující se k pohlaví dětí. Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku v oblasti predikce a sebehodnocení úkolu grafomotoriky se tedy mění v závislosti na jejich pohlaví. Hypotézy, které se týkají odložené školní docházky, nemohly být ověřeny, neboť více jak 20 % četností mělo hodnotu menší než 5. Nebyly tak splněny podmínky pro vybranou metodu k ověřování hypotéz.



Graf č. 5: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti predikce 3. úkolu



Graf č. 6: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti sebehodnocení 3. úkolu

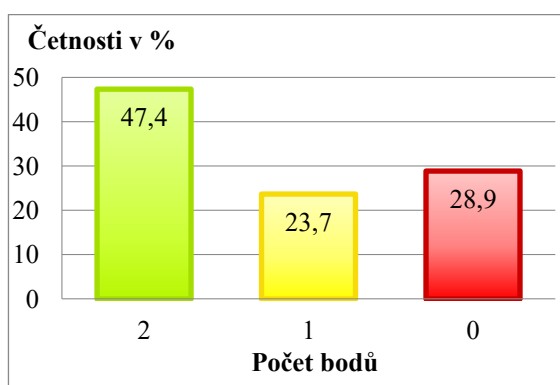
Úkol č. 5

Třetí dotazníková položka oblasti jemné motoriky je tvořena úkolem č. 5. Děti dostaly papír s vytisknutým tvarem oválu a měly jej **vytrhat**. Tabulka č. 4 ukazuje, že vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku v kontextu tohoto úkolu je poměrně vysoká a vyrovnaná. V obou oblastech - predikce i sebehodnocení získala téměř polovina dětí dvoubodové hodnocení. Jak můžeme vidět, tak i následující rozdělení bodů je téměř totožné. 1 bod při predikci a sebehodnocení získalo shodných 18 dětí. Hodnocení 0 body se liší pouze o dva respondenty.

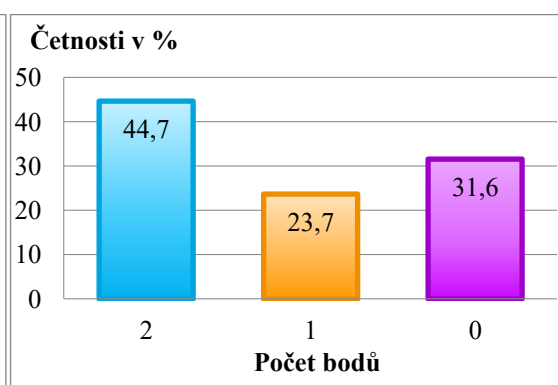
Počet bodů	Predikce		Sebehodnocení	
	Četnost n_i	Relativní četnost f_i	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
2	36	0,474	34	0,447
1	18	0,237	18	0,237
0	22	0,289	24	0,316
Σ	76	1,000	76	1,000

Tab. č. 4: Četnosti vnímané vlastní účinnosti v rámci úkolu č. 5

Vyrovnanost bodového hodnocení vnímané vlastní účinnosti potvrdila i metoda mediánu, která pro oblast predikce i sebehodnocení určila jako střed hodnotu 1. Úroveň zkoumaného jevu tedy nemůžeme jednoznačně stanovit ani jako vysokou, ani jako nízkou. Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku v rámci ověřování čtyř stanovených hypotéz nenalezl žádnou statisticky významnou souvislost. Kritické hodnoty na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 2 byly větší než vypočtené hodnoty testového kritéria. Odklad školní docházky ani pohlaví jako nezávislé proměnné tedy nijak významně neovlivňují vnímanou vlastní účinnost v oblasti predikce a sebehodnocení úkolu vytrhávání.



Graf č. 7: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti predikce 5. úkolu



Graf č. 8: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti sebehodnocení 5. úkolu

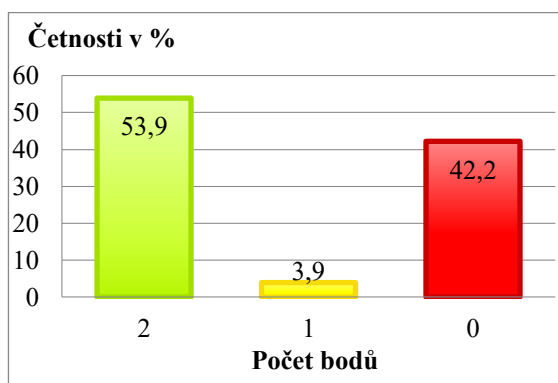
Úkol č. 7

Čtvrtý dotazníkový úkol č. 7 první části výzkumného šetření, která se zaměřuje na jemnou motoriku, byl postaven na dovednosti **navlékání korálek**. Děti měly za úkol na tenký silon navléct několik korálek. Jak můžeme vidět v tabulce níže, při predikci úkolu získalo 41 dětí ohodnocení 2 bodů, což by vypovídalo o vysoké úrovni vnímané vlastní účinnosti. Nicméně kontrastních 0 bodů získalo velké množství 32 dětí, tedy rozdíl pouze o 9 dětí. Úroveň zkoumaného jevu je tedy v rámci predikce navlékání korálek rozcházející, objevují se obě krajnosti. Co se týče sebehodnocení, zde jsou výsledky jednoznačnější. 60 dětí, což na grafickém znázornění je téměř 80 % výzkumného souboru, získalo dvoubodové ohodnocení. Pouze 3 děti mají 1 bod a 13 dětí bod žádný. Při sebehodnocení úkolu spočívajícím v navlékání korálek se vnímaná vlastní účinnost projevila jako velmi vysoká.

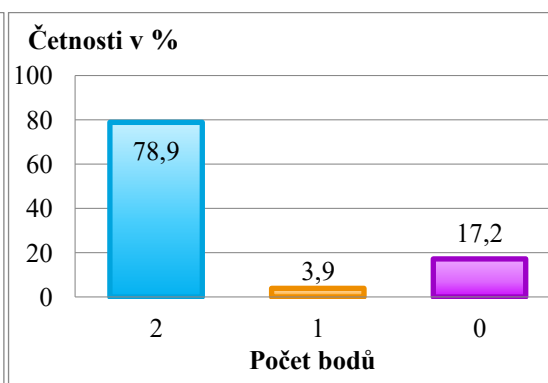
Počet bodů	Predikce		Sebehodnocení	
	Četnost n_i	Relativní četnost f_i	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
2	41	0,539	60	0,789
1	3	0,039	3	0,039
0	32	0,422	13	0,172
Σ	76	1,000	76	1,000

Tab. č. 5: Četnosti vnímané vlastní účinnosti v rámci úkolu č. 7

Vyšší úroveň vnímané vlastní účinnosti v rámci predikce a sebehodnocení potvrzuje i medián, který stanovil střed totožně hodnotou 2. Stanovené hypotézy nemohly být v rámci tohoto sedmého úkolu ověřeny, neboť nebyly splněny podmínky pro užití testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Již uvedené četnosti v tabulce č. 5 uvádějí velmi nízké hodnoty. Kontingenční tabulka tak obsahovala nulové hodnoty, které se neslučují s využitím daného testu k ověření hypotéz.



Graf č. 9: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti predikce 7. úkolu



Graf č. 10: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti sebehodnocení 7. úkolu

První část výzkumného šetření této diplomové práce se zaměřovala na vnímanou vlastní účinnost dětí předškolního věku v oblasti jemné motoriky. Tato část byla vymezena na základě první výzkumné otázky a jejích specifikací:

1. Jaké je vnímání vlastní účinnosti u dětí předškolního věku v oblasti jemné motoriky?

1.1. Jaká je úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku v oblasti predikce jemné motoriky?

1.2. Jaká je úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku v oblasti sebehodnocení jemné motoriky?

Vnímanou vlastní účinnost dětí předškolního věku v oblasti jemné motoriky můžeme dle předložených výsledků hodnotit jako poměrně vysokou. Konkrétně u **predikce** se domníváme, že je úroveň zkoumaného jevu na pomezí střední a vysoké hodnoty. Při predikci prvního úkolu stříhání se totiž úroveň zkoumaného fenoménu projevila jako průměrná. Děti si nebyly jisté svou účinností, nevěděly, zda jsou schopny tento úkol ovlivnit či nikoli. V dalších dvou úkolech grafomotoriky a vytrhávání tvaru získala téměř polovina respondentů dvoubodové ohodnocení a úroveň vnímané vlastní účinnosti můžeme považovat jako vyšší. Děti si byly spíše vědomy své účinnosti, což ovšem neznamená, že úkol splnily úspěšně. Naopak pokud bychom měli zmínit např. při úkolu vytrhávání jejich vnímanou hodnotu, tedy označení symbolu kapky ještě před porovnáním s hodnocením výzkumníka a následném bodovém vyhodnocení, tak 25 dětí zvolilo symbol poloprázdné kapky, tedy nebyly si jisté ve splnění úkolu. A 40 dětí si nevěřilo vůbec a označilo tedy symbol prázdné kapky. Vysoká úroveň vnímané vlastní účinnosti se projevila tak, že se jejich vnímaná hodnota predikce shodovala s hodnocením výzkumníka. Predikce posledního úkolu, kdy děti navlékaly korálky, nepřinesla jednoznačné tvrzení. 52 % respondentů získalo v hodnocení 2 body, které představují vysoké vnímání vlastní účinnosti. Nicméně 42 % jich nezískalo bod žádný. Jedná se tak o velký bodový protiklad a nemůžeme jednoznačně určit úroveň daného jevu. U jedné části dětí je úroveň velmi vysoká a u druhé naopak velmi nízká.

Co se týče úrovně vnímané vlastní účinnosti v oblasti **sebehodnocení** jemné motoriky, považujeme ji za velmi vysokou. V rámci tří úkolů ze čtyř byla středová hodnota pomocí

metody medián stanovena jako 2. Vypovídá o tom i procentuální vyjádření četností získaných dat. Dvoubodové hodnocení při prvním úkolu získalo 54 % respondentů, při druhém úkolu této části výzkumného šetření (dotazníkový úkol č. 3) to bylo 53 %. U třetího úkolu (dotazníkový úkol č. 5) získalo 2 body 44 % respondentů a u čtvrtého (dotazníkový úkol č. 7) čítá dvoubodové ohodnocení 78 % respondentů. Pokud bychom měli i zde zmínit četnosti vnímaných hodnot respondentů, tedy jejich původní označení symbolu kapky, můžeme hovořit o pozitivním sebehodnocení. 52 dětí si věřilo, že zvládlo úkol stříhání a označilo symbol plné kapky. U grafomotoriky a navlékání korálek se jednalo totožně o velké množství výzkumného souboru 60 dětí. Co se týče úkolu vytrhávání tvaru z papíru, zde si 47 dětí nevěřilo, že úkol zvládlo splnit a označilo symbol prázdné kapky. Ovšem jak jsme zmiňovali u predikce jemné motoriky, označení prázdné kapky nepředstavuje nízkou úroveň vnímané vlastní účinnosti. Nízká vnímaná hodnota dětí (prázdná kapka) se ve velké míře shodovala s hodnocením výzkumníka. Děti si nevěřily, že úkol splnily a výzkumník je také nepovažoval za zdařilý. To vypovídá o vysoké úrovni vnímané vlastní účinnosti. Děti si v rámci sebehodnocení jemné motoriky jsou velmi dobře vědomy, jaké úkoly zvládají a jaké jim způsobují potíže.

U všech čtyř dotazníkových úkolů první části výzkumného šetření jsme prostřednictvím testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku ověřovali stanovené hypotézy.

3. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku a jejich odkladem školní docházky?

3.1. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku při predikci a jejich odkladem školní docházky?

H1: Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při predikci se mění v závislosti na jejich odkladu školní docházky.

3.2. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku při sebehodnocení a jejich odkladem školní docházky?

H2: Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při sebehodnocení se mění v závislosti na jejich odkladu školní docházky.

4. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku a jejich pohlavím?

4.1. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku při predikci a jejich pohlavím?

H3: Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při predikci se mění v závislosti na jejich pohlaví.

4.2. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku při sebehodnocení a jejich pohlavím?

H4: Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při sebehodnocení se mění v závislosti na jejich pohlaví.

Cílem bylo zjistit, zda se úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku mění v závislosti na jejich odkladu školní docházky či pohlaví. Pro každou věcnou hypotézu jsme formulovali i hypotézu nulovou a alternativní, kdy nulová hovoří o neexistenci statisticky významné souvislosti mezi závislými a nezávislými faktory a alternativní naopak tvrdí, že tato statisticky významná souvislost existuje. Ze čtyř věcných hypotéz, které jsme testovali v rámci čtyř úkolů, jsme našli následující statisticky významné souvislosti:

- Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při predikci úkolu stříhání se mění v závislosti na jejich pohlaví.
- Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při sebehodnocení úkolu stříhání se mění v závislosti na jejich pohlaví.
- Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při predikci úkolu grafomotoriky se mění v závislosti na jejich pohlaví.
- Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při sebehodnocení úkolu grafomotoriky se mění v závislosti na jejich pohlaví.

Nezávislý faktor pohlaví dětí předškolního věku má tedy významný vliv na jejich úroveň vnímané vlastní účinnosti v oblasti jemné motoriky. Pro nezávislý činitel odložené školní docházky jsme nenalezli žádnou statisticky významnou souvislost. Ovšem bylo to v některých případech způsobeno nesplněním podmínek pro použití testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

5.2 Vnímaná vlastní účinnost v oblasti prostorové orientace

Druhá část výzkumného šetření se zabývá vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku v oblasti prostorové orientace. Jako v první části výzkumu, i zde jsme vybraný jev zjišťovali v rámci predikce a sebehodnocení dětí. Respondenti proto odpovídali před a po plnění zvolených úkolů.

Výzkumné šetření druhé části je tvořeno čtyřmi úkoly, jedná se tedy o stejný počet úkolů jako v části orientované na oblast jemné motoriky. Počet úkolů byl vybrán rovnoměrně z toho důvodu, abychom je mohli vzájemně prostřídat, a aby respondenti předškolního věku mohli lépe soustředit svoji pozornost. Co se týče konkrétních úkolů směřované k prostorové orientaci, zvolili jsme úkoly jako je určování následujícího obrázku v řadě, skládání písmen, kde hrálo velké roli jejich prostorové otočení. Dále úkol na určování lišícího se obrázku v řadě a nakonec skládání tangramů, tedy geometrických tvarů dle předlohy v daný obrazec.

V rámci těchto dotazníkových úkolů druhé části výzkumného šetření zodpovídáme následující výzkumné otázky a ověřujeme z nich tyto stanovené hypotézy:

2. Jaké je vnímání vlastní účinnosti u dětí předškolního věku v oblasti prostorové orientace?

2.1. Jaká je úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku v oblasti predikce prostorové orientace?

2.2. Jaká je úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku v oblasti sebehodnocení prostorové orientace?

3. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku a jejich odkladem školní docházky?

3.1. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku při predikci a jejich odkladem školní docházky?

H1: Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při predikci se mění v závislosti na jejich odkladu školní docházky.

3.2. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku při sebehodnocení a jejich odkladem školní docházky?

H2: Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při sebehodnocení se mění v závislosti na jejich odkladu školní docházky.

4. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku a jejich pohlavím?

4.1. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku při predikci a jejich pohlavím?

H3: Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při predikci se mění v závislosti na jejich pohlaví.

4.2. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku při sebehodnocení a jejich pohlavím?

H4: Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při sebehodnocení se mění v závislosti na jejich pohlaví.

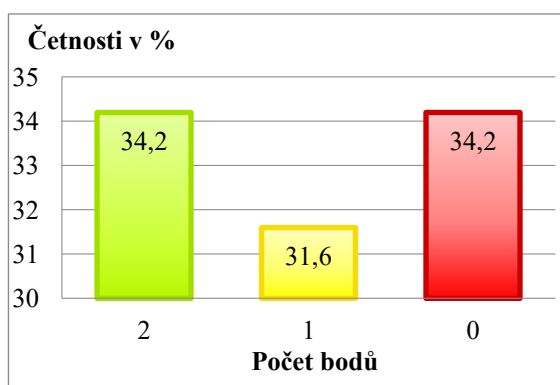
Úkol č. 2

První dotazníkovou položkou věnující se oblasti prostorové orientace je úkol č. 2, kdy děti určovaly, **jaký obrázek zvířátka bude následovat v řadě**. Tabulka č. 6 zobrazující četnosti získaných bodů vypovídá o tom, že úroveň vnímané vlastní účinnosti není jednoznačně prokazatelná jak v oblasti predikce úkolu, ani během jeho následného sebehodnocení. Při predikci plnění úkolu získalo 2 a 0 bodů shodně 26 dětí. Téměř totožnému počtu 24 dětí připadá 1 bod. Velmi podobná je situace i v rámci sebehodnocení, kdy 26 dětí obdrželo po 2 a 1 bodu. 24 jich dle tabulky četností nezískalo ani jeden bod.

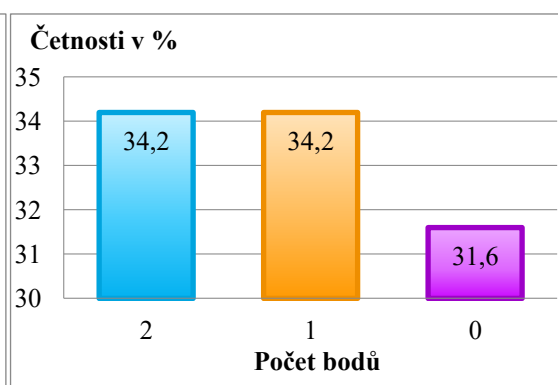
Počet bodů	Predikce		Sebehodnocení	
	Četnost n_i	Relativní četnost f_i	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
2	26	0,342	26	0,342
1	24	0,316	26	0,342
0	26	0,342	24	0,316
Σ	76	1,000	76	1,000

Tab. č. 6: Četnosti vnímané vlastní účinnosti v rámci úkolu č. 2

Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti predikce a sebehodnocení při určování obrázku v řadě je poměrně vyrovnaná. Medián stanovil shodně střed na hodnotě 1 u predikce i sebehodnocení. Na základě využití této metody můžeme považovat úroveň vnímané vlastní účinnosti při predikci úkolu za téměř totožnou s úrovní zkoumaného jevu při sebehodnocením. Prostřednictvím testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme při testování stanovených hypotéz u úkolu č. 2 nenalezli žádnou statisticky významnou souvislost. Kritické hodnoty na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 2 se jeví větší než hodnoty testového kritéria. Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku v oblasti predikce a sebehodnocení úkolu určování následujícího obrázku v řadě se nemění v závislosti na jejich pohlaví ani odkladu školní docházky.



Graf č. 11: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti predikce 2. úkolu



Graf č. 12: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti sebehodnocení 2. úkolu

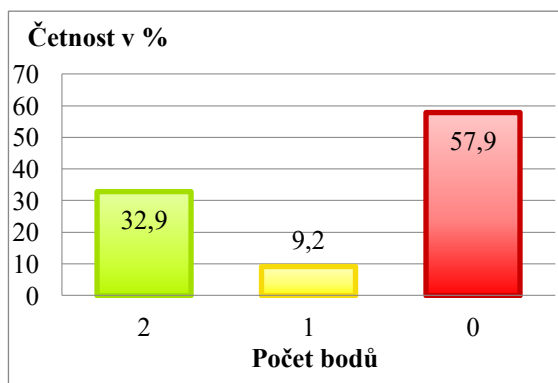
Úkol č. 4

Úkol č. 4 spadající do druhé části výzkumného šetření zabývající se prostorovou orientací je založen na **seřazování písmen**. Nejednalo se však o jejich poznávání, cílem bylo rozlišovat detaily jednotlivých písmen dvou slov, správně je otočit a umístit dle předlohy. Z tabulky četností můžeme vyčíst velký kontrast mezi predikcí a sebehodnocením dětí. Při predikci tohoto úkolu získalo 25 dětí 2 body, 7 dětí 1 bod a 44 dětí žádný. Úroveň vnímané vlastní účinnosti v oblasti predikce seřazování písmen můžeme považovat za nízkou. Děti si nebyly v rámci daného úkolu jisté svou účinností. Co se týče sebehodnocení úkolu, vzniká zde opět velký rozdíl mezi dvěma a nula body, nicméně v opačném sledu. Počet dětí, které získaly 1 bod, je totožný s předchozí predikcí. Žádný bod nemá pouze 11 dětí. A 58 dětem byly připsány 2 body, což je 76 % výzkumného souboru. Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku se tedy z předchozí nízké úrovně u predikce úkolu razantně změnila a u sebehodnocení se jeví jako velmi vysoká.

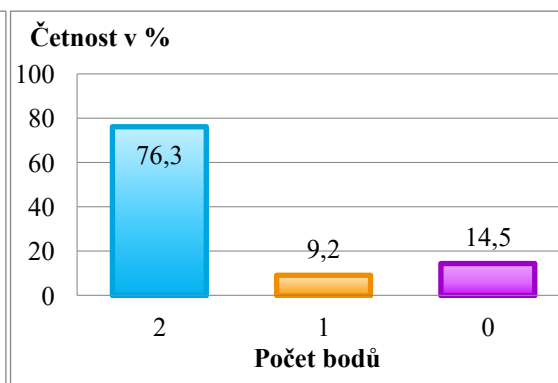
Počet bodů	Predikce		Sebehodnocení	
	Četnost n_i	Relativní četnost f_i	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
2	25	0,329	58	0,763
1	7	0,092	7	0,092
0	44	0,579	11	0,145
Σ	76	1,000	76	1,000

Tab. č. 7: Četnosti vnímané vlastní účinnosti v rámci úkolu č. 4

Stanovené tvrzení založené na porovnání hodnot prostřednictvím tabulek četností potvrzuje i metoda medián. Ta stanovila u predikce úkolu seřazování písmen středovou hodnotu 0 a u sebehodnocení hodnotu 2. Můžeme tedy tvrdit, že úroveň vnímané vlastní účinnosti výzkumného souboru je v oblasti predikce úkolu poměrně nízká a při sebehodnocení úkolu naopak nabývá vysokých hodnot. Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku u tohoto úkolu nepotvrdil žádnou statisticky významnou souvislost. Kritické hodnoty na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti byly větší než hodnoty testového kritéria. Nezávislé faktory, jako je odložená školní docházka a pohlaví respondentů, tak neovlivňují jejich úroveň vnímané vlastní účinnosti.



Graf č. 13: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti predikce 4. úkolu



Graf č. 14: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti sebehodnocení 4. úkolu

Úkol č. 6

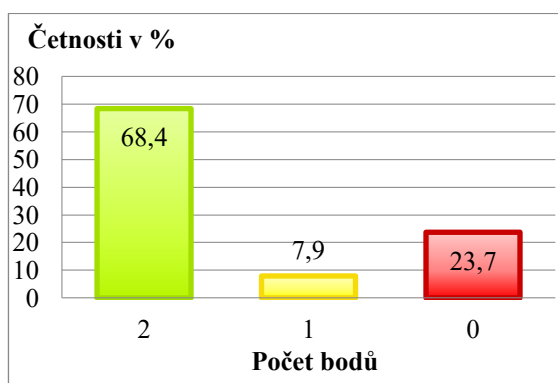
Třetí úkol v pořadí druhé části výzkumu spočíval v **určování obrázku, který nepatřil do řady**. Děti měly vymezit, jaký obrázek se liší od ostatních v řadě. Tabulka č. 8 předkládající získané četnosti naznačuje vysokou úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku při tomto úkolu. V rámci jeho predikce totiž 52 dětí získalo hodnotu 2 bodů,

pouhých 6 dětí získalo 1 bod a 18 dětí nedisponuje ani jedním bodem. V oblasti sebehodnocení nemají žádný bod pouze tři respondenti a 6 jich získalo 1 bod. 2 body získalo velké množství 67 dětí. Jedná se o 88 % výzkumného souboru.

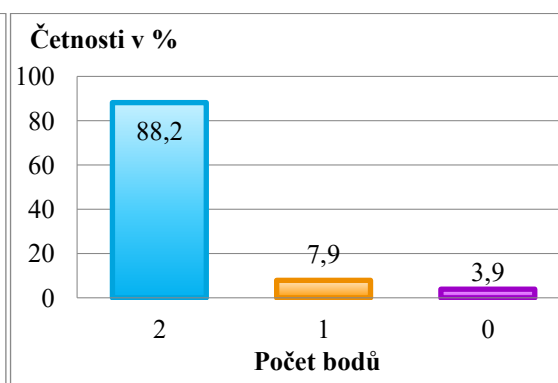
Počet bodů	Predikce		Sebehodnocení	
	Četnost n_i	Relativní četnost f_i	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
2	52	0,684	67	0,882
1	6	0,079	6	0,079
0	18	0,237	3	0,039
Σ	76	1,000	76	1,000

Tab. č. 8: Četnosti vnímané vlastní účinnosti v rámci úkolu č. 6

Na základě předložených hodnot z tabulek četností a mediánu, který jako střed stanovil shodně hodnotu 2 pro oblast predikce i sebehodnocení, můžeme tvrdit, že úroveň vnímané vlastní účinnosti respondentů tohoto výzkumného šetření u úkolu určování lišícího se obrázku je velmi vysoká. Avšak nízké hodnoty u jednobodového a nulového hodnocení způsobily porušení podmínek pro využití testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. V kontingenční tabulce se totiž vyskytly nulové četnosti, které nejsou slučitelné s aplikací tohoto testu k ověření stanovených hypotéz.



Graf č. 15: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti predikce 6. úkolu



Graf č. 16: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti sebehodnocení 6. úkolu

Úkol č. 8

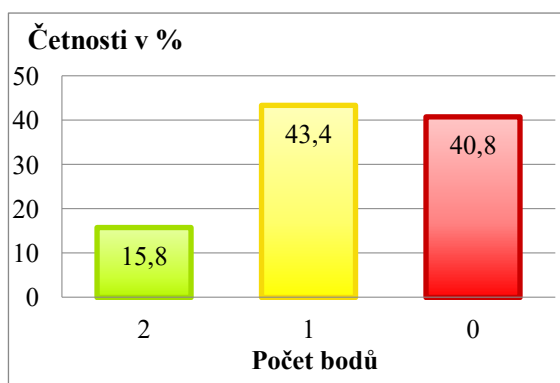
Poslední položkou dotazníku a čtvrtým úkolem druhé části tohoto výzkumného šetření jsou tzv. tangramy. Původem se jedná o velmi starou čínskou hru skládání geometrických tvarů v nejrůznějších obrazcích. V rámci dotazníkového šetření měly děti za úkol poskládat

obrázek dle předlohy z nejrůznějších geometrických tvarů. Pouze 12 z nich se podařilo při predikci úkolu získat ve stanoveném bodovém hodnocení 2 body. Rozdíl pouze ve dvou respondentech je u jednobodového a nultého hodnocení, kdy 33 dětí disponuje 1 bodem a 31 jich nemá žádný bod. Při sebehodnocení zůstává počet respondentů stejný v rámci hodnocení 1 bodem, tedy 33 dětí. 2 body získalo 23 dětí a bez bodu je jich 20.

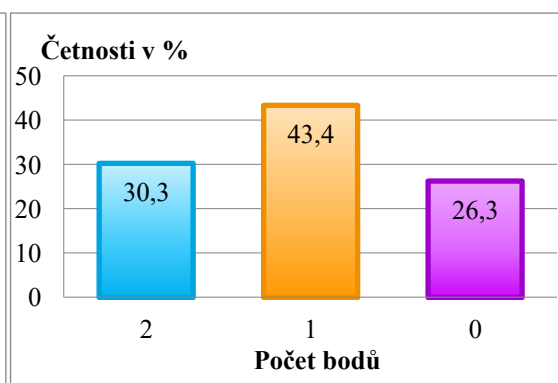
Počet bodů	Predikce		Sebehodnocení	
	Četnost n_i	Relativní četnost f_i	Četnost n_i	Relativní četnost f_i
2	12	0,158	23	0,303
1	33	0,434	33	0,434
0	31	0,408	20	0,263
Σ	76	1,000	76	1,000

Tab. č. 9: Četnosti vnímané vlastní účinnosti v rámci úkolu č. 8

Medián stanovil střední hodnotu 1 u predikce i sebehodnocení. Vnímaná vlastní účinnosti osmého úkolu se nachází ve středové úrovni. Děti předškolního věku si tak nebyly jisté svou účinností při skládání tangramů. Na základě testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme našli statisticky významnou souvislost s pohlavím respondentů u predikce úkolu. Hodnota testového kritéria byla větší než kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 2. Můžeme tedy tvrdit, že vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku v oblasti predikce úkolu skládání tangramů se mění v závislosti na jejich pohlaví.



Graf č. 17: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti predikce 8. úkolu



Graf č. 18: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti sebehodnocení 8. úkolu

Druhá část výzkumného šetření diplomové práce se zabývala vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku v oblasti prostorové orientace. V rámci této oblasti jsme odpovídali na druhou výzkumnou otázku a její specifikace:

2. Jaké je vnímání vlastní účinnosti u dětí předškolního věku v oblasti prostorové orientace?

2.1. Jaká je úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku v oblasti predikce prostorové orientace?

2.2. Jaká je úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku v oblasti sebehodnocení prostorové orientace?

Vnímanou vlastní účinnost dětí předškolního věku v oblasti prostorové orientace můžeme na základě analýzy dat považovat za průměrnou. Co se týče **predikce** prostorové orientace, hodnotíme úroveň vnímané vlastní účinnosti jako střední. Předpověď prvního úkolu druhé části, který spočíval v určení obrázku následujícího v řadě, byla velmi vyrovnaná. Procentuální vyjádření bodového hodnocení se totiž pohybuje v rozmezí 32 - 34 % pro všechny tři stupně hodnocení (0 - 1 - 2 body). I medián ověřil střed na hodnotě 1. U predikce druhého úkolu (dotazníkový úkol č. 4) byly výsledky jednoznačnější. 58 % respondentů nezískalo ani jeden bod. Tudiž můžeme úroveň vnímané vlastní účinnosti při úkolu seřazování písmen pokládat za nízkou. Toto tvrzení potvrdil i medián určením středové hodnoty 0. V dalším dotazníkovém úkolu (č. 6) měly děti rozlišit obrázek nepatřící do řady. Zde získalo 68 % respondentů dvoubodové ohodnocení. Můžeme tedy tvrdit, že vnímaná vlastní účinnost v rámci tohoto úkolu je na vysoké úrovni. Poslední úkol v oblasti predikce bylo skládání tangramů. Medián určil střed na hodnotě 1. Procentuální rozdělení je 16 % pro hodnocení 2 body, 43 % respondentů získalo jeden bod a 14% jich nemá žádný. Úroveň zkoumaného fenoménu můžeme vnímat jako spíše jako průměrnou. Celkové hodnocení vnímané vlastní účinnosti v oblasti predikce je tedy založeno na její úrovni získané skrz jednotlivé dotazníkové úkoly. Vyskytuje se zde dvakrát úroveň střední, jednou úroveň nízká i vysoká.

V rámci **sebehodnocení** vnímané vlastní účinnosti v oblasti prostorové orientace jsme prostřednictvím analýzy dat došly k výsledkům dvakrát vysoké a dvakrát střední úrovně daného jevu. Při hodnocení prvního úkolu - určování následujícího obrázku v řadě, se úroveň vnímané vlastní účinnosti jeví jako průměrná. Rozdělení bodů je velmi podobné tomu

z oblasti predikce. 34% respondentů má po 2 a 1 bodu, 32 % jich nezískalo bod žádný. Úkoly č. 4 a č. 6 předkládají zmíněné vysoké úrovně námi zvoleného jevu. 76 % dětí získalo u seřazování písmen 2 body. U určování lišícího se obrázku v řadě získalo dvoubodové hodnocení dokonce 88 % respondentů. Pro zajímavost můžeme uvést i vnímané hodnoty dětí, tedy původní označení symbolů kapek. Při čtvrtého úkolu si 64 dětí věřilo, že jej splnilo. A při šestém úkolu to bylo dokonce 71 dětí. V rámci sebehodnocení těchto dvou úkolů směřujících k oblasti prostorové orientace si děti velmi věřily, že jej splnily. Ale také se jejich sebehodnocení shodovalo s jejich skutečným výkonem, který posuzoval výzkumník. Osmý dotazníkový úkol, skládání tangramů, vymezuje úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí jako průměrnou. 30 % respondentů získalo 2 body, 43 % z nich připadá jednobodové ohodnocení a 26 % nedisponuje žádným bodem. Domníváme se tedy, že děti si jsou během úkolů věnující se prostorové orientaci střídavě vysoko a středně vědomy své účinnosti.

Všechny čtyři dotazníkové úkoly druhé části výzkumného šetření jsme využili k ověřování stanovených hypotéz skrze test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

3. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku a jejich odkladem školní docházky?

3.1. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku při predikci a jejich odkladem školní docházky?

H1: Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při predikci se mění v závislosti na jejich odkladu školní docházky.

3.2. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku při sebehodnocení a jejich odkladem školní docházky?

H2: Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při sebehodnocení se mění v závislosti na jejich odkladu školní docházky.

4. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku a jejich pohlavím?

4.1. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku při predikci a jejich pohlavím?

H3: Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při predikci se mění

v závislosti na jejich pohlaví.

4.2. Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku při sebehodnocení a jejich pohlavím?

H4: Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při sebehodnocení se mění v závislosti na jejich pohlaví.

Záměrem bylo zjistit, zda nezávislé faktory jako odklad školní docházky a pohlaví ovlivňují úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku. Čtyři stanovené hypotézy jsme testovali na čtyřech úkolech oblasti prostorové orientace. Statisticky významnou souvislost s pohlavím respondentů jsme našli prostřednictvím potvrzení alternativní hypotézy pouze u predikce dotazníkové položky č. 8:

- Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při predikci úkolu tangramy se mění v závislosti na jejich pohlaví.

Nezávislý faktor odložené školní docházky dle výsledků výzkumného šetření nemá prokazatelný vliv na úroveň vnímané vlastní účinnosti respondentů v oblasti prostorové orientace. V rámci ověřování hypotéz jsme totiž potvrdili v souvislosti s tímto činitelem pouze nulové hypotézy. U dotazníkové položky č. 6 také došlo k porušení podmínek pro využití testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, neboť bylo více jak 20 % teoretických četností menších než 5.

6 SHRNU TÍ A DOPORU ČENÍ PRO PRA XI

V ýzkumné šetření této diplomové práce se zabývalo vnímanou vlastní účinností dětí předškolního věku. Bylo rozčleněno na základě vymezených výzkumných otázek do dvou částí, které se zaměřovaly na oblast jemné motoriky a prostorové orientace v životě dítěte.

V **první části výzkumného šetření**, která rozebírala oblast jemné motoriky, se vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku projevila poměrně vysokou úrovní. Predikce dotazníkových úkolů ze strany dětí měla bodové hodnoty o něco nižší než jejich následné sebehodnocení. U předpovědi dvou úkolů ze čtyř se úroveň zkoumaného jevu projevila jako vysoká, nicméně u dalších dvou nešla jednoznačně vymezit či nabývala průměrných hodnot. Úroveň vnímané vlastní účinnosti výběrového souboru při sebehodnocení se prokázala jako velmi vysoká. Dvoubodové hodnocení, které představuje vysokou úroveň daného fenoménu, získalo ve třech úkolech ze čtyř více než 50 % respondentů. U dotazníkového úkolu č. 7, který spočíval v navlékání korálků, se jednalo dokonce o hodnotu 78 % dětí. Na první výzkumnou otázku, která se tázala na vnímání vlastní účinnosti u dětí předškolního věku v oblasti jemné motoriky, jsme našli náležitou odpověď. Vnímání vlastní účinnosti dětí předškolního věku v oblasti jemné motoriky je na relativně vysoké úrovni.

Druhá oblast výzkumného šetření pojednávala o vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku v oblasti prostorové orientace. Úroveň námi vybraného jevu můžeme na základě analýzy dat hodnotit jako průměrnou. V rámci predikce úkolů zaměřujících se na prostorovou orientaci převládalo ve shrnutí střední bodové ohodnocení. Úroveň vnímané vlastní účinnosti se skrze dva dotazníkové úkoly projevila jako průměrná, u jednoho jako nízká a nakonec jako velmi vysoká. Co se týče vnímané vlastní účinnosti při sebehodnocení úkolů, dvakrát se její úroveň projevila jako vysoká a dvakrát jako průměrná. Na úkol č. 6, kdy měly děti určit odlišný obrázek v řadě, připadá nejvyšší teoretická četnost dvoubodového hodnocení z celého výzkumného šetření. 88% respondentů získalo při srovnání jejich vnímané hodnoty a skutečné hodnoty výkonu 2 body. Pro celkové posouzení a nalezení odpovědi na druhou výzkumnou otázku jsme museli obě oblasti predikce a sebehodnocení sjednotit v jedno tvrzení. Hlavní výzkumná otázka se ptala na vnímání vlastní účinnosti u dětí předškolního věku v oblasti prostorové orientace. Můžeme tedy odpovědět, že vnímaná vlastní účinnost výzkumného souboru se jeví jako průměrná.

Při porovnání obou oblastí se domníváme, že výsledky můžeme považovat za pozitivní. Úroveň vnímané vlastní účinnosti se totiž v celkovém shrnutí jednotlivých oblastí neproje-

vila nízkými hodnotami. Oblast prostorové orientace v kontextu zkoumaného jevu nabyla průměrnějších, horších hodnot než oblast týkající se jemné motoriky.

V rámci analýzy dat výzkumného šetření jsme prostřednictvím testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku ověřovali čtyři stanovené hypotézy na osmi dotazníkových úkolech. Celkem jsme tedy prověřovali 32 hypotéz. Z výzkumných otázek vyplynuly dvě nezávisle proměnné a to odklad školní docházky respondentů a jejich pohlaví. Ke každé věcné hypotéze jsme formulovali nulové a alternativní hypotézy, které tvrdily, že mezi závislými a nezávislými faktory existuje či naopak neexistuje statisticky významná souvislost.

Ze stanovených hypotéz jsme našli statisticky významnou souvislost s pohlavím respondentů a tím potvrdili alternativní hypotézu celkem u pěti položek.

V **první oblasti** se jedná o čtyři hypotézy:

- Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při predikci úkolu stříhání se mění v závislosti na jejich pohlaví.
- Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při sebehodnocení úkolu stříhání se mění v závislosti na jejich pohlaví.
- Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při predikci úkolu grafomotoriky se mění v závislosti na jejich pohlaví.
- Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při sebehodnocení úkolu grafomotoriky se mění v závislosti na jejich pohlaví.

V **druhé oblasti** jsme potvrdili pouze jednu hypotézu:

- Vnímaná vlastní účinnost dětí předškolního věku při predikci úkolu tangramy se mění v závislosti na jejich pohlaví.

Z tohoto přehledu ověřených a potvrzených hypotéz můžeme konstatovat, že pohlaví má na vnímání vlastní účinnosti u dětí předškolního věku podstatný vliv. Naopak odklad školní docházky se dle předložených výsledků výzkumného šetření nejeví jako ovlivňující prvek daného fenoménu.

Některé hypotézy jsme ovšem nemohli vybranou metodou finálně ověřit, neboť během procesu testování některých hypotéz došlo k porušení podmínek pro užití testu chí-kvadrát

pro kontingenční tabulku. Jednalo se o podmínku, že nejvíce 20 % teoretických četností může mít hodnotu menší než 5. A také, že se v polích teoretických četností kontingenční tabulky nesmí objevit nulová hodnota. Většinou se toto nesplnění podmínek objevovalo u ověřování hypotéz vztahujících se k nezávislému činiteli odkladu školní docházky. Neboť z celkového počtu 76 respondentů mělo odklad pouze 18 % z nich.

Čímž se dostáváme k **výzkumným omezením diplomové práce**, kde musíme zmínit právě reprezentativnost základního souboru. Realizace výzkumného šetření byla časově náročná a podařilo se získat 76 respondentů. Jak jsme zmínili výše, tento počet výrazně ovlivnil ověřování stanovených hypotéz. Za další výzkumné omezení bychom mohli považovat dotazník jako metodu sběru dat u cílové skupiny dětí předškolního věku. Nejedná se zde o typický dotazník písemných otázek a odpovědí. Výroky či odpovědi jsme museli dostatečně upravit, aby jim respondenti diplomové práce správně porozuměli.

Teoretická východiska diplomové práce hovořila o velmi vysoké úrovni vnímané vlastní účinnosti u dětí předškolního věku. Děti v tomto období nabývají mnoho zkušeností, zážitků a projevují se určitým optimismem k nejrůznějším činnostem. Při porovnání teorie s výsledky výzkumného šetření se dostáváme k jejímu potvrzení v rámci oblasti jemné motoriky. Neboť zde se úroveň vybraného jevu opravdu projevila jako vysoká. Ovšem v oblasti prostorové orientace si děti byly vědomy své vlastní účinnosti pouze středně. Určitě by zde byla na místě její dostatečná podpora.

V rámci **doporučení výzkumného šetření pro praktické využití** zmíníme právě budování a podporu vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku. Z výsledků výzkumu se zkoumaný jev u výzkumného souboru projevil jako průměrný v kontextu oblasti prostorové orientace. Pro zlepšení této úrovně je zapotřebí zejména pozitivního přístupu při práci s dětmi, vhodné motivace k činnostem a zejména k vhodnému způsobu chválení a případnému trestání. Vnímanou vlastní účinnost nevybudujeme na základě procvičování úkolů zabývajících se prostorovou orientací. Ale prostřednictvím požadovaného způsobu hodnocení a podpory při těchto úkolech.

Také se domníváme, že fenomén vnímané vlastní účinnosti není v pedagogické sféře příliš znám. V rámci dalšího zkoumání by bylo příhodné zmapovat povědomí o tomto jevu ze strany učitelů mateřských škol. Neboť právě v období předškolního věku se vnímaná vlastní účinnost začíná formovat a je potřeba ji správně podporovat. V této oblasti by se mohla uplatnit i působnost sociální pedagogiky. Tento obor není v souvislosti s mateřskou

školou téměř vůbec spojován. Spíše se zaměřuje na děti školního věku. Přitom by se sociální pedagog do předškolního vzdělávání mohl promítnout např. formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Mohl by prostřednictvím odborných kurzů informovat o nejrůznějších sociálních jevech, které ve velké míře ovlivňují příznivý vývoj dítěte předškolního věku. V kontextu diplomové práce by sociální pedagog mohl pořádat právě přednášky rozebírající problematiku vnímané vlastní účinnosti. Případně by mohl navštěvovat přímo jednotlivé mateřské školy a realizovat výzkumná šetření mapující úroveň tohoto jevu u předškolních dětí. Dle našeho mínění zvládají dotazník vyplnit i děti této cílové skupiny, pokud je ovšem správně upraven. Využití symbolů kapiček se v praxi ověřilo a můžeme jej doporučit i pro další výzkumná šetření s dětmi předškolního věku. Celý dotazník výzkumu diplomové práce se nachází v příloze č. 1. Po provedené analýze dat jsme na tomto sestaveném dotazníku neshledali žádná závažná pochybení a domníváme se, že se může jednat o vhodný prostředek ke zkoumání vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku. Na závěr si dovoluujeme tvrdit, že tento poměrně nový fenomén by neměl být postupem času upozaděn, ale právě naopak bychom se mu měli věnovat v rámci výchovně vzdělávacího procesu více. Neboť vnímání vlastní účinnosti ovlivňuje naše vnímání okolního světa a rizikových situací, které musíme v životě překonávat.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala vnímanou vlastní účinností u dětí předškolního věku. Tento fenomén je spojován především se staršími vývojovými obdobími a na našem území se jím v kontextu předškolního věku zabývá psycholožka Horáková Hoskovicová.

Teoretická část předložila základní informace týkající se problematiky vnímané vlastní účinnosti. Nejprve jsme se zaměřili na vymezení sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury, z které vybraný jev vychází. Rozebrali jsme především zdroje jeho vzniku a vývoj během celého života jedince. Dále jsme se věnovali charakteristice předškolního věku dítěte v kontextu vnímané vlastní účinnosti. Stručně jsme představili motorickou, kognitivní, emocionální a socializační oblast vývoje. Podrobněji jsme hovořili o problematice hodnocení a regulace chování ze strany dospělého, neboť tyto vnější stimuly hrají velkou roli na správné budování vnímané vlastní účinnosti u dítěte. V rámci teoretických východisek jsme zmínili i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, kde jsme blíže prezentovali biologickou a psychologickou oblast vývoje dítěte a z nich vycházející oblasti jemné motoriky a prostorové orientace, které byly stěžejnější ve výzkumu práce.

Cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit úroveň vnímané vlastní účinnosti dětí předškolního věku. Zaměřili jsme se na zmíněné dvě oblasti - jemnou motoriku a prostorovou orientaci. Z realizovaného výzkumného šetření vyplynulo, že úroveň vnímané vlastní účinnosti je v rámci jemné motoriky relativně vysoká a v rámci prostorové orientace průměrná.

Prostřednictvím testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme ověřovali čtyři vytyčené hypotézy u všech položek dotazníkového šetření. Statisticky významnou souvislost jsme našli pouze u nezávislého faktoru pohlaví dětí. Můžeme tak tvrdit, že se úroveň vnímané účinnosti dětí předškolního věku v oblasti jemné motoriky mění v závislosti na jejich pohlaví.

Výsledky výzkumného šetření poukázali na nepříliš vysokou úroveň zkoumaného jevu v oblasti prostorové orientace. Domníváme se, že by bylo vhodné v rámci pedagogické praxe rozšířit povědomí o vnímané vlastní účinnosti a zejména učit dospělé vhodnému hodnocení a regulaci chování dětí, abychom tak přispívali k budování tohoto důležitému fenoménu lidského života.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BANDURA, Albert, 1994. Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Přetištěno v H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998)
- [2] BANDURA, Albert in PAJARES, Frank a Timothy C. URDAN. Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich, Conn.: IAP - Information Age Pub., c2006. ISBN 978-1593113667.
- [3] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Computer Press, 2007, iv, 212 s. Dětská naučná edice. Metodika. ISBN 978-80-251-1829-0.
- [4] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Brno: Computer Press, 2010, iii, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-251-2569-4.
- [5] BRONSON, Po and Ashley. MERRYMAN. NutureShock: new thinking about children. New York: Twelve, 2009. ISBN 0446504122.
- [6] COLLIN, Catherine. *Kniha psychologie*. Praha: Knižní klub, 2014. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-242-4316-0.
- [7] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. Dostupné také z:
http://toc.nkp.cz/NKC/200705/contents/nkc20071718460_1.pdf
- [8] ČERMÁK, Ivo in JEMELKA, Petr a Milan VALACH. *Etika a dnešek: sborník referátů z mezinárodního semináře Brno 10.-11. února 1995*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-1332-X.
- [9] ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Praha: Portál, c2015, 147 s. ISBN 978-80-262-0786-3.
- [10] GINOTT, Haim G. *Umění komunikace s dětmi: láska a selský rozum nestačí*. Praha: Portál, 2015, 155 s. ISBN 978-80-262-0926-3.
- [11] GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Druhé, rozšířené vydání. Praha: PeopleComm, 2016, 180 s. ISBN 978-80-87917-17-6.
- [12] GUEGUEN, Catherine. *Cesta ke šťastnému dětství: empatická výchova ve světle nejnovějších poznatků o mozku a emocionálním vývoji dítěte*. V Praze: Rybka, 2014, 279 s. ISBN 978-80-87950-03-6.

- [13] HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.
- [14] HOSKOVCOVÁ, Simona. Psychická odolnost předškolního dítěte. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1424-8.
- [15] HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život. Praha: Grada, 2009. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2206-1.
- [16] JANOUŠEK, Jaromír, 1992. Sociálně kognitivní teorie A. Bandury. Československá psychologie: Teoretické studie. Katedra psychologie FF UK, Praha, 36(5).
- [17] KOMENSKÝ, Jan Amos. Didaktika velká. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní.
- [18] KOPECKÁ, Ilona. Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-3877-2.
- [19] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, 256 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4435-3.
- [20] KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [21] MERTIN, Václav. Abeceda pro učitelky mateřských škol. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 227 s. ISBN 978-80-7478-923-6.
- [22] MERTIN, Václav. Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let. Praha: Portál, 2011, 212 s. ISBN 978-80-7367-857-9.
- [23] MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- [24] MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-026-4.
- [25] PAJARES, Frank a Timothy C. URDAN (eds.). Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich, Conn.: IAP - Information Age Pub., Inc., c2006. Adolescence and education. ISBN 1-59311-367-6.
- [26] Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. 48 s. [cit. 2017-03-16]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf.

- [27] REZKOVÁ in MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- [28] SVOBODOVÁ, Eva. Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- [29] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. Průvodce dětským světem. Praha: Grada, 2008, 187 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1907-8.
- [30] ŠULOVÁ in MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- [31] TOMÁŠOVÁ, Alexandra. Mateřskou školou ke školní připravenosti. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, 145 s. ISBN 978-80-7464-231-9.
- [32] VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [33] WIEGEROVÁ, Adriana. Self efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2012. ISBN 978-80-10-02355-4.

Ilustrace zvířátek v dotazníku pocházejí od české ilustrátorky Kateřiny Masarykové, která souhlasila s jejich využitím pro účely této diplomové práce.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Cit.	Citováno
Č.	Číslo
Např.	Například
Obr.	Obrázek
OŠD	Odklad/odložení školní docházky
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
S.	Strana
Tab.	Tabulka
Tzv.	Takzvaný

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1: Schéma triadického recipročního determinismu (Janoušek, 1992, s. 386).....	11
Obr. č. 2: Grafické znázornění výroků dotazníku.....	46

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Odložená školní docházka	48
Graf č. 2: Pohlaví respondentů	48
Graf č. 3: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti predikce 1. úkolu.....	52
Graf č. 4: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti sebehodnocení 1. úkolu.....	52
Graf č. 5: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti predikce 3. úkolu.....	53
Graf č. 6: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti sebehodnocení 3. úkolu.....	53
Graf č. 7: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti predikce 5. úkolu.....	54
Graf č. 8: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti sebehodnocení 5. úkolu.....	54
Graf č. 9: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti predikce 7. úkolu.....	55
Graf č. 10: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti sebehodnocení 7. úkolu.....	55
Graf č. 11: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti predikce 2. úkolu.....	61
Graf č. 12: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti sebehodnocení 2. úkolu.....	61
Graf č. 13: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti predikce 4. úkolu.....	62
Graf č. 14: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti sebehodnocení 4. úkolu.....	62
Graf č. 15: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti predikce 6. úkolu.....	63
Graf č. 16: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti sebehodnocení 6. úkolu.....	63
Graf č. 17: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti predikce 8. úkolu.....	64
Graf č. 18: Vnímaná vlastní účinnost dětí v oblasti sebehodnocení 8. úkolu.....	64

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1: Bodové hodnocení	47
Tab. č. 2: Četnosti vnímané vlastní účinnosti v rámci úkolu č. 1	51
Tab. č. 3: Četnosti vnímané vlastní účinnosti v rámci úkolu č. 3	52
Tab. č. 4: Četnosti vnímané vlastní účinnosti v rámci úkolu č. 5	53
Tab. č. 5: Četnosti vnímané vlastní účinnosti v rámci úkolu č. 7	55
Tab. č. 6: Četnosti vnímané vlastní účinnosti v rámci úkolu č. 2	60
Tab. č. 7: Četnosti vnímané vlastní účinnosti v rámci úkolu č. 4	62
Tab. č. 8: Četnosti vnímané vlastní účinnosti v rámci úkolu č. 6	63
Tab. č. 9: Četnosti vnímané vlastní účinnosti v rámci úkolu č. 8	64

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník

PŘÍLOHA Č. 1: DOTAZNÍK

SEZNAM DĚTÍ (bez jména)

Číslo dotazníku	Věk dítěte	Pohlaví dítěte	OŠD	Číslo dotazníku	Věk dítěte	Pohlaví dítěte	OŠD
1				16			
2				17			
3				18			
4				19			
5				20			
6				21			
7				22			
8				23			
9				24			
10				25			
11				26			
12				27			
13				28			
14				29			
15				30			

OŠD = Odklad školní docházky: **ANO** x **NE**

Pohlaví stačí písmeno: **D**ívka, **C**hlapec

SEZNAM DĚTÍ (pro osobní potřebu)

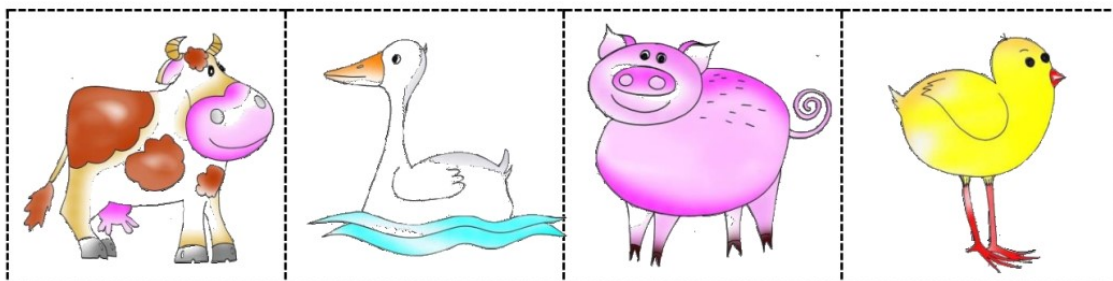
Číslo dotazníku	Jméno dítěte
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	

Číslo dotazníku	Jméno dítěte
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

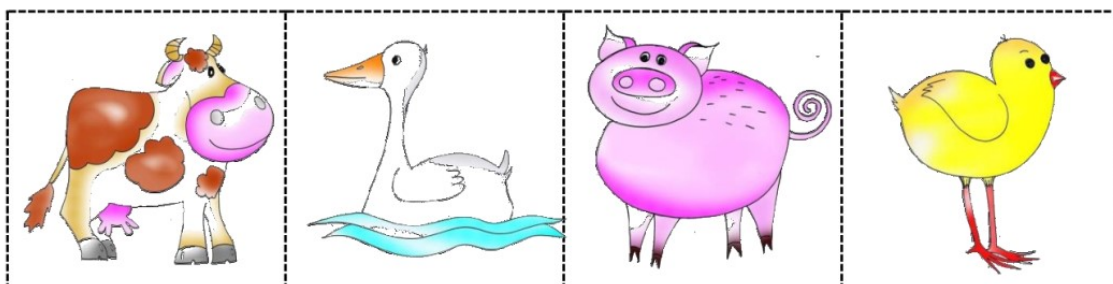
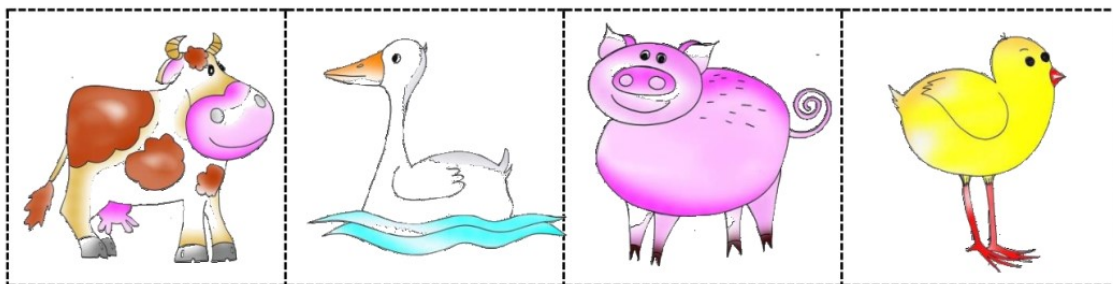
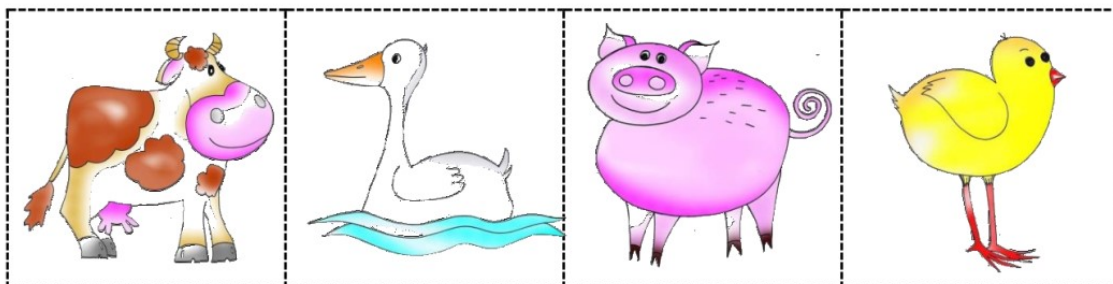
Úkol č. 1 - Stříhání

Jemná motorika

Vystřihni obrázky zvířátek dle přerušované čáry.
(Dále k použití při úkolu č. 2)



Pro úsporu papíru vytiskneme i dalším dětem.

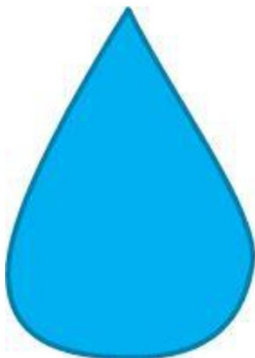


**Dotazník č.
Záznamový arch č. 1**

**Jemná motorika
Stříhání**

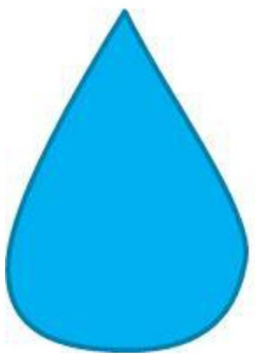
PREDIKCE DÍTĚTE

Jak si myslíš, že zvládneš rozstříhat obrázky zvířátek?



SEBEHODNOCENÍ DÍTĚTE

Jak si myslíš, že jsi zvládl rozstříhat obrázky zvířátek?



HODNOCENÍ VÝZKUMNÍKA

Jak dítě zvládlo rozstříhat obrázky zvířátek?

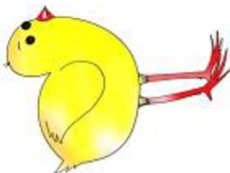
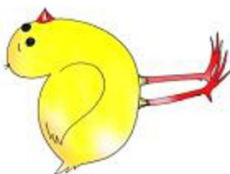
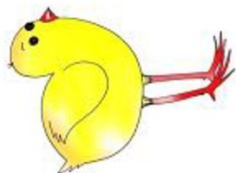
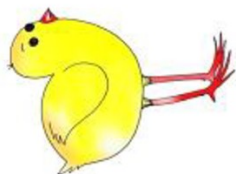


Úkol č. 2 - Co bude následovat v řadě?

Prostorová orientace

Vystřižené obrázky z předchozího úkolu správně přiřaď místo otazníků.

Co bude následovat v řadě?



**Dotazník č.
Záznamový arch č. 2**

PREDIKCE DÍTĚTE

Jak si myslíš, že zvládneš určit chybějící zvířátko v řadě?



**Prostorová orientace
Co bude následovat v řadě?**

SEBEHODNOCENÍ DÍTĚTE

Jak si myslíš, že jsi zvládl určit chybějící zvířátko v řadě?



HODNOCENÍ VÝZKUMNÍKA

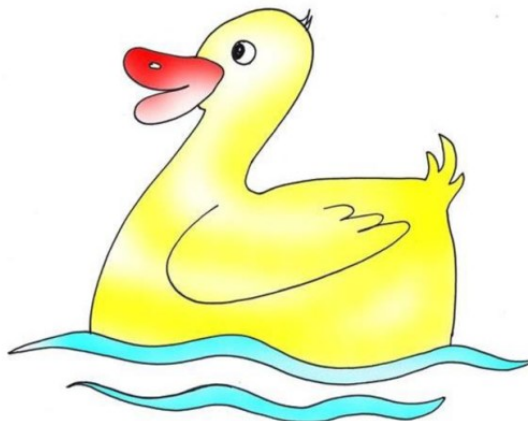
Jak dítě zvládlo určit chybějící zvířátko v řadě?



Úkol č. 3 - Grafomotorika

Jemná motorika

Nakresli kačence vodu, aby mohla plavat.



Nakresli prasátku plot, aby neuteklo.



**Dotazník č.
Záznamový arch č. 3**

**Jemná motorika
Grafomotorika**

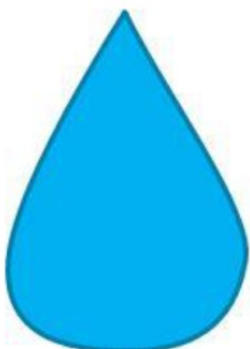
PREDIKCE DÍTĚTE

Jak si myslíš, že zvládneš kreslit po čáře?



SEBEHODNOCENÍ DÍTĚTE

Jak si myslíš, že jsi zvládl kreslit po čáře?



HODNOCENÍ VÝZKUMNÍKA

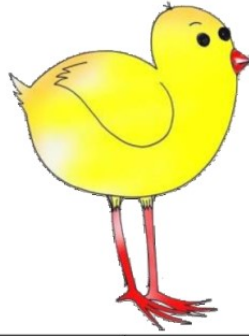
Jak dítě zvládlo kreslit po čáře?



Úkol č. 4 - Seřad' písmena

Prostorová orientace

Správně přiřaď jednotlivá písmenka dvou zvířátek.



K	U	Ř	Á	T	K	O
---	---	---	---	---	---	---

--	--	--	--	--	--	--



K	R	A	V	I	Č	K	A
---	---	---	---	---	---	---	---

--	--	--	--	--	--	--	--

**Dotazník č.
Záznamový arch č. 4**

**Prostorová orientace
Seřad' písmena**

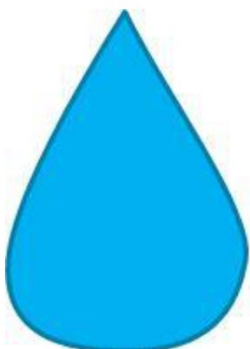
PREDIKCE DÍTĚTE

Jak si myslíš, že zvládneš správně seřadit písmena?



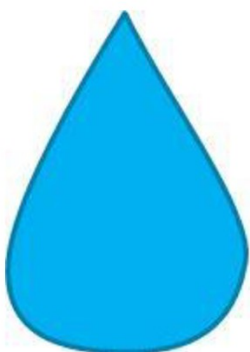
SEBEHODNOCENÍ DÍTĚTE

Jak si myslíš, že jsi zvládl správně seřadit písmena?



HODNOCENÍ VÝZKUMNÍKA

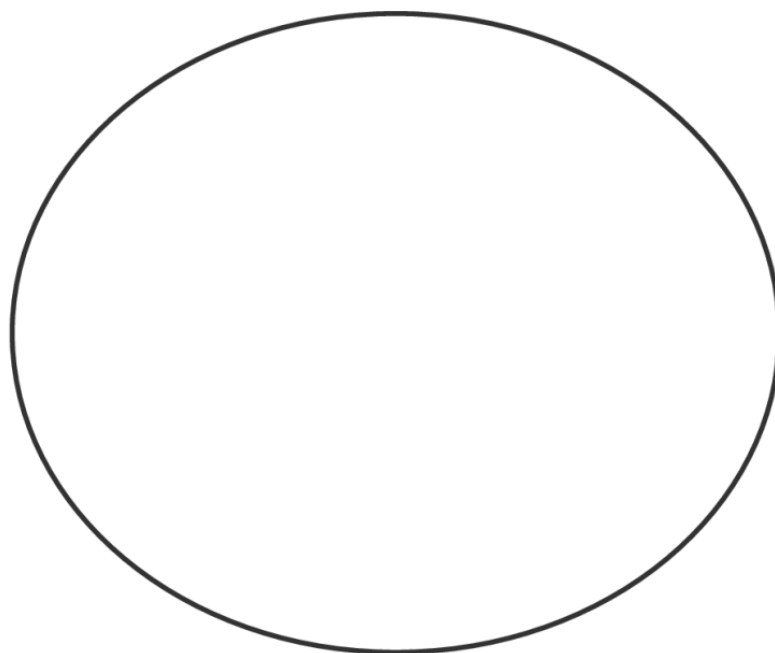
Jak dítě zvládlo správně seřadit písmena?



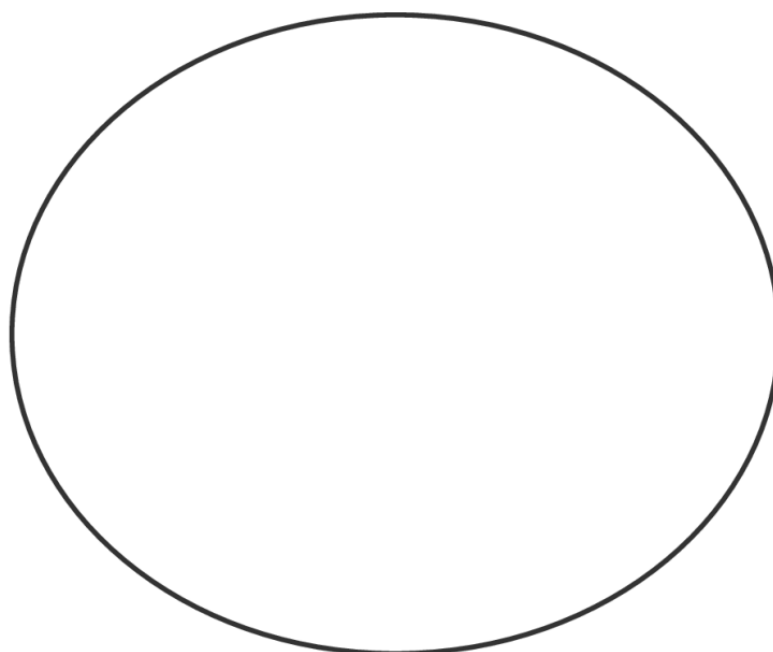
Úkol č. 5 - Vytrhávání

Jemná motorika

Vytrhej tvar z papíru.



Pro úsporu papíru vytiskneme ještě jeden.



**Dotazník č.
Záznamový arch č. 5**

**Jemná motorika
Vytrhávání**

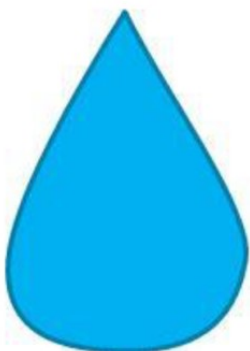
PREDIKCE DÍTĚTE

Jak si myslíš, že zvládneš vytrhat z papíru geometrické tvary?



SEBEHODNOCENÍ DÍTĚTE

Jak si myslíš, že jsi zvládl vytrhat z papíru geometrické tvary?



HODNOCENÍ VÝZKUMNÍKA

Jak dítě zvládlo vytrhat z papíru geometrické tvary?

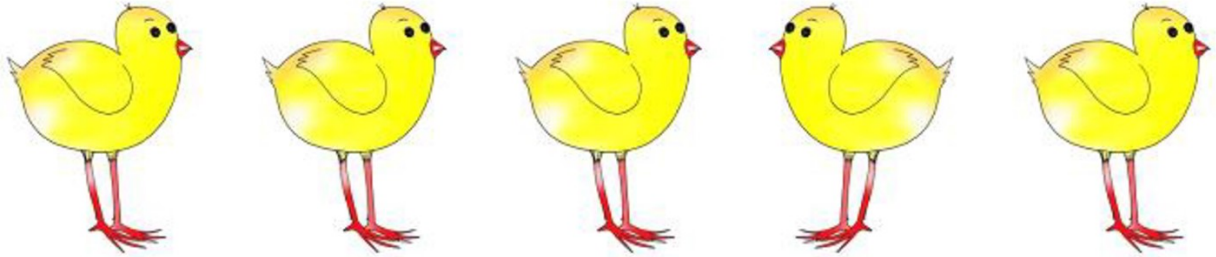


Úkol č. 6 - Co nepatří do řady?

Prostorová orientace

Škrtni, co nepatří do řady.

Co nepatří do řady?



**Dotazník č.
Záznamový arch č. 6**

**Prostorová orientace
Co nepatří do řady?**

PREDIKCE DÍTĚTE

Jak si myslíš, že zvládneš určit, co nepatří do řady?



SEBEHODNOCENÍ DÍTĚTE

Jak si myslíš, že jsi zvládl určit, co nepatří do řady?



HODNOCENÍ VÝZKUMNÍKA

Jak dítě zvládlo určit, co nepatří do řady?



Úkol č. 7 - Navlékání korálek

Jemná motorika

Představ si, že jsou tyto rozsypané korálky zrníčky pro kuřátko.
Pomoz je navléknout, aby se kuřátko neztratila.

Pomůcky:

- korálky s menší dírkou
- silon

**Dotazník č.
Záznamový arch č. 7**

**Jemná motorika
Navlékání korálků**

PREDIKCE DÍTĚTE

Jak si myslíš, že zvládneš navléknout korálky?



SEBEHODNOCENÍ DÍTĚTE

Jak si myslíš, že jsi zvládl navléknout korálky?



HODNOCENÍ VÝZKUMNÍKA

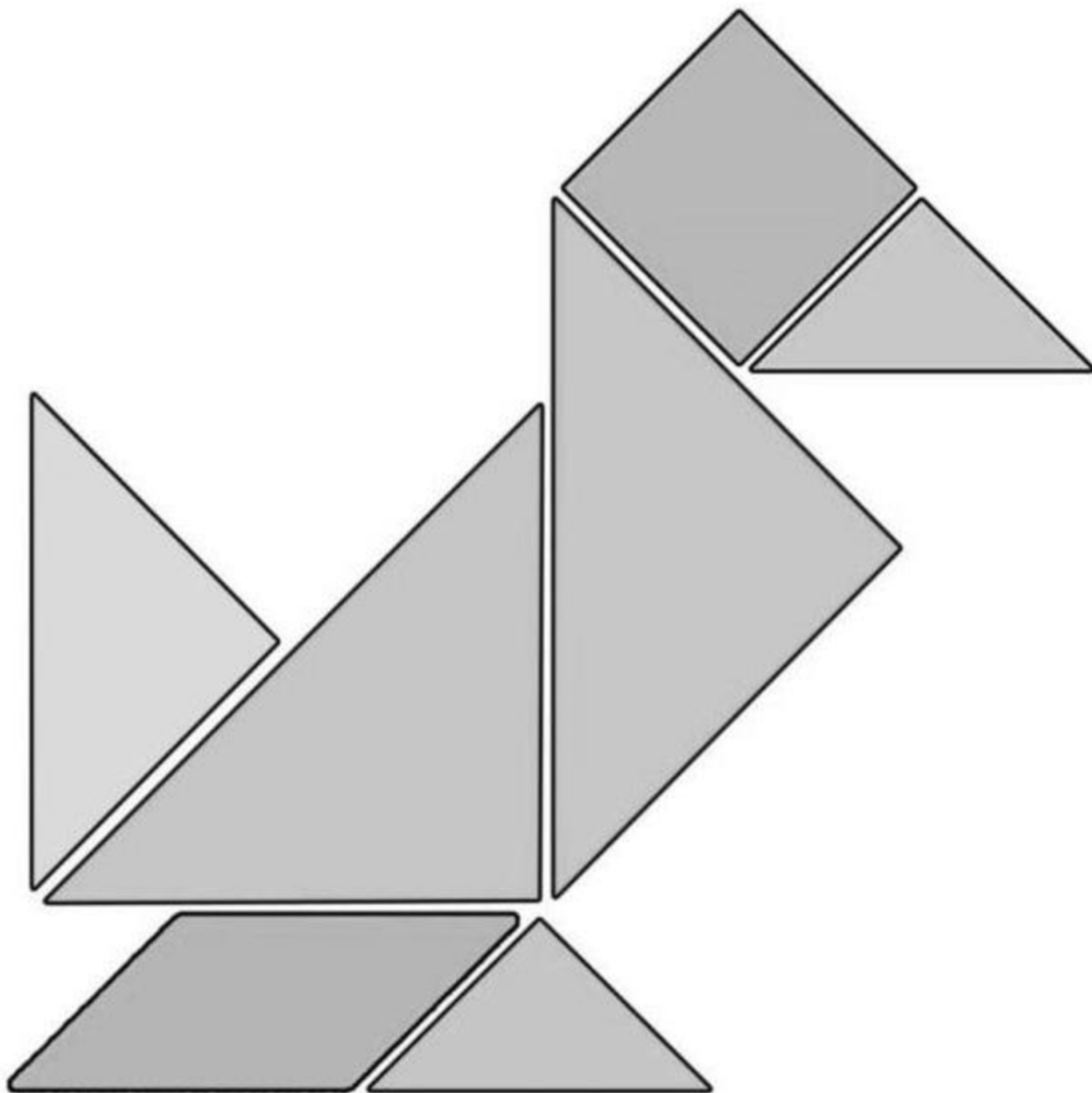
Jak dítě zvládlo navléknout korálky?



Úkol č. 8 - Tangramy

Prostorová orientace

Poskládej geometrické tvary dle návodu.
(Skládáme vedle návodu, nikoli na něj.)



**Dotazník č.
Záznamový arch č. 8**

**Prostorová orientace
Tangramy**

PREDIKCE DÍTĚTE

Jak si myslíš, že zvládneš poskládat obrázek z geometrických tvarů?



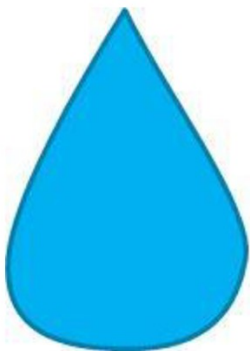
SEBEHODNOCENÍ DÍTĚTE

Jak si myslíš, že jsi zvládl poskládat obrázek z geometrických tvarů?



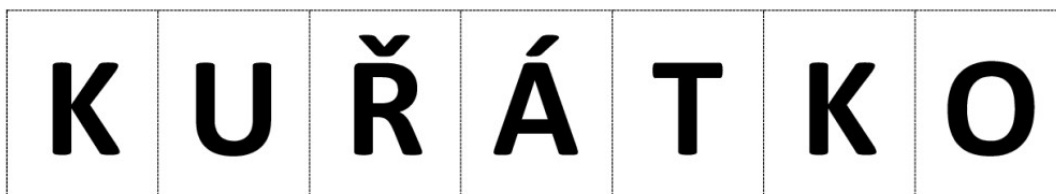
HODNOCENÍ VÝZKUMNÍKA

Jak dítě zvládlo poskládat obrázek z geometrických tvarů?



Písmena k vytisknutí a vystřihnutí - úkol č. 4.

(Stačí vytisknout 1x)



Tangramy k vytisknutí a vystřihnutí - úkol č. 8.

(Stačí vytisknout 1x)

