

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**Filozofická fakulta**

**Katedra psychologie**

**Vliv volnosti ve výchově na psychickou odolnost  
předškolních dětí**

Influence of Liberty in Upbringing on Self-efficacy at Preschool Children

diplomová práce

2008

Autor práce: Júlia Berthótyová

Vedoucí práce: PhDr. Simona Horáková Hoskovcová, Ph.D.

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.“

.....

V Praze dne 15. prosince 2008

*Ráda bych poděkovala PhDr. Simoně Horákové Hoskovcové, Ph.D.  
za odbornou pomoc a lidskou podporu při vedení diplomové práce.*

*Velmi si vážím i spolupráce ze strany mateřských škol a jiných  
zařízení, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout. Všem zúčastněným  
děkuji za projevenou ochotu a jejich čas.*

## Abstrakt

Předkládaná diplomová práce se zabývá vztahem mezi volností ve výchově a psychickou odolností předškolních dětí.

Teoretická část začíná uvedením do problematiky a definováním základních pojmů. Následuje kapitola o psychické odolnosti. Přibližujeme v ní teoretické koncepte psychické odolnosti, dosavadní výzkumy i jednotlivé vlastnosti, jež bývají spojovány s odolností.

V druhé kapitole se věnujeme konceptu vlastní vnímané účinnosti (self-efficacy) Alberta Bandury. Tento koncept v sobě spojuje mnohé z prvků, jež jsou popsány v předchozí části, a je také dobře využitelný ve výchovné praxi. Tvoří teoretický rámec této práce.

Třetí kapitola pojednává o vybraných tématech výchovy jako jsou nároky ve výchově, výchovné styly, trendy ve výchově a volnost ve výchově. Zaměřuje se na možnosti kultivace vlastní vnímané účinnosti a tím i odolnosti prostřednictvím výchovného působení.

Empirická část za pomoci kvantitativních i kvalitativních metod mapuje prostředí mateřské školy z hlediska rozvíjení psychické odolnosti. Cílem je zjistit, jaké možnosti zvyšování self-efficacy poskytuje mateřská škola oproti rodinnému prostředí. Zajímá nás míra volnosti, kterou dopřávají dětem na jedné straně učitelé v mateřské škole a na druhé straně rodiče.

## **Abstract**

The purpose of this thesis is to investigate the influence of liberty in upbringing on self-efficacy and resilience at preschool children.

The theoretical part introduces the general grounds of the theme - resilience. Basic terms are also defined. The following chapter (chapter one) presents selected theoretical concepts of resilience, actual researches and related characteristics of personality.

The second chapter exposes the concept of self-efficacy created by Albert Bandura. In this construct some of the elements presented in the previous chapter are associated. It is also well applicable to upbringing practices. The concept of self-efficacy has been chosen to serve as a theoretical framework of this paper.

Third chapter deals with selected topics of upbringing such as demands, styles, trends and liberty in upbringing. It is focused on how various upbringing actions can raise the self-efficacy and resilience.

The empirical part maps over the background in kindergartens by means of both quantitative and qualitative research. The aim is to define which opportunities of increasing self-efficacy are provided in kindergartens, in comparison to the family milieu. We are interested in degree of liberty given in kindergartens and in families.

# Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>s. 8</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>s. 10</b>
<b>1 Uvedení do problematiky</b> .....	<b>s. 10</b>
1.1 Definice psychické odolnosti .....	s. 10
1.2 Vývoj psychické odolnosti, ovlivňující faktory .....	s. 12
<b>2 Psychická odolnost</b> .....	<b>s. 14</b>
2.1 Koncepce psychické odolnosti .....	s. 14
2.1.1 Kontrola .....	s. 14
2.1.2 Smysl .....	s. 15
2.1.3 Pevnost – hardiness .....	s. 16
2.1.4 Sociální opora .....	s. 18
2.1.5 Pozitivní emotivita: kladné sebehodnocení, naděje, optimismus .....	s. 19
2.1.6 Optimální zkušenost .....	s. 22
2.1.7 Self-efficacy .....	s. 22
2.2 Vlastnosti související s odolností .....	s. 24
2.2.1 Význam raného dětství .....	s. 28
2.2.2 Výzkumy odolnosti u dětí a adolescentů .....	s. 30
2.3 Syntéza .....	s. 33
<b>3 Self efficacy – vlastní vnímaná účinnost</b> .....	<b>s. 34</b>
3.1 Zdroje vlastní vnímané účinnosti .....	s. 34
3.1.1 Mastery experience .....	s. 35
3.2 Self-efficacy a deprese .....	s. 38
3.3 Vlastní vnímaná účinnost jako prediktor výkonu .....	s. 39
3.4 Vývoj vlastní vnímané účinnosti .....	s. 41
3.4.1 Vliv institucí .....	s. 42
3.4.2 Self-efficacy učitelů / rodičů .....	s. 45
3.4.3 Vliv nepříznivých okolností na vývoj vnímané účinnosti .....	s. 48
3.5 Vztah self-efficacy k dalším teoriím psychické odolnosti .....	s. 50
<b>4 Výchova k psychické odolnosti</b> .....	<b>s. 53</b>
4.1 Socializace v prostředí mateřské školy .....	s. 53
4.2 Nároky ve výchově .....	s. 54
4.2.1 Pesimální zátěž .....	s. 56
4.2.2 Optimální zátěž .....	s. 57
4.3 Výchovné styly .....	s. 58
4.3.1 Vývoj výchovných stylů .....	s. 61

4.4	Současné trendy ve výchově .....	s. 62
4.4.1	Důraz na samostatnost dítěte .....	s. 63
4.4.2	Vlastní aktivita dítěte .....	s. 64
4.4.3	Možnost činit vlastní rozhodnutí .....	s. 64
4.4.4	Povinnosti .....	s. 65
4.4.5	Vymezování hranic .....	s. 65
4.5	Volnost ve výchově .....	s. 67
4.5.1	Vysoká míra volnosti .....	s. 67
4.5.2	Dovolit nebo zakázat? .....	s. 68
4.5.3	Trénink a pozitivní vzory .....	s. 69
4.5.4	Zprostředkování „mastery“ – zážitku zvládnutí obtížné situace .....	s. 70
4.6	Syntéza .....	s. 71
<b>II EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>		<b>s. 69</b>
<b>5 Výzkumné otázky .....</b>		<b>s. 74</b>
<b>6 Použité metody .....</b>		<b>s. 75</b>
6.1	Dotazník bezpečné vzdálenosti .....	s. 75
6.2	Polostrukturovaný rozhovor .....	s. 77
<b>7 Kvantitativní výzkum .....</b>		<b>s. 78</b>
7.1	Výběr a charakteristika vzorku .....	s. 78
7.2	Výsledky kvantitativní části .....	s. 80
7.2.1	Charakteristiky dotazníku .....	s. 80
7.2.2	Vliv demografických charakteristik na poskytovanou volnost .....	s. 81
7.2.3	Rozdíl ve volnosti pro dívky a chlapce .....	s. 82
7.2.4	Hodnocení situací .....	s. 82
7.2.4.1	Bezpečná vzdálenost z pohledu učitelů .....	s. 82
7.2.4.2	Bezpečná vzdálenost z pohledu matek .....	s. 84
7.2.5	Srovnání výsledků: učitelky versus matky .....	s. 85
1	Žebříky .....	s. 87
2	S lopatou .....	s. 89
3	S kladivem .....	s. 91
4	S nožem .....	s. 92
5	S vařečkou .....	s. 94
6	S kojencem .....	s. 96
7	S tyčemi .....	s. 98
7.3	Syntéza kvantitativní části .....	s. 100
<b>8 Kvalitativní výzkum .....</b>		<b>s. 102</b>
8.1	Charakteristika výzkumného vzorku .....	s. 102
8.2	Výsledky kvalitativní části .....	s. 104

8.2.1 Hodnocení situací z dotazníku .....	s. 104
1 Žebřiny .....	s. 104
2 S lopatou .....	s. 105
3 S kladivem .....	s. 106
4 S nožem .....	s. 107
5 S vařečkou .....	s. 109
6 S kojencem .....	s. 110
7 S tyčemi .....	s. 111
8.2.2 Volnost v mateřské škole a v rodině .....	s. 112
• Počet dětí, nutnost dodržovat pravidla .....	s. 113
• Zodpovědnost za dítě a důraz na bezpečnost .....	s. 113
• Specifika některých mateřských škol: přiblížení pohledů pedagogů a rodičů .....	s. 114
• Mateřské školy na vesnici a ve městě .....	s. 115
• Různé zkušenosti dětí z rodinného prostředí .....	s. 115
• Nedostatek volnosti v rodinách .....	s. 116
• Příliš mnoho volnosti v rodinách, nedostatečné hranice .....	s. 116
• Rozdílný přístup rodičů a učitelů .....	s. 117
8.2.3 Souvislost mezi volností ve výchově a psychickou odolností .....	s. 118
8.3 Syntéza kvalitativní části .....	s. 122
<b>9 Odpovědi na výzkumné otázky .....</b>	<b>s. 124</b>
<b>10 Diskuze .....</b>	<b>s. 127</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>s. 130</b>
<b>LITERATURA .....</b>	<b>s. 133</b>
<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>s. 142</b>
Příloha 1 : Dotazník obecné vlastní efektivity .....	s. 142
Příloha 2: Strategie posilování nezdolnosti dětí .....	s. 143
Příloha 3: Dotazník bezpečné vzdálenosti .....	s. 144



## ÚVOD

Výchova dětí je tématem, které je v centru pozornosti mnoha vědeckých disciplín i široké veřejnosti. Mění se styl života nás neustále nutí přehodnocovat nejen prostředky výchovy, ale i samotné cíle. Jak máme vychovávat děti tak, aby byly připravené na život? Jsou metody, které známe z původních rodin, ještě aktuální?

Svět, ve kterém žijeme, je velmi dynamický, mění se, někdy nepředvídatelný, zahlcuje nás množstvím informací. Aby člověk v tomto světě obstál a úspěšně se adaptoval, musí být vybaven schopností odolávat tlakům prostředí. Můžeme již v dětství rozvoj této odolnosti podpořit? Jakými výchovnými prostředky?

To jsou otázky, které mě napadají, když si představím, že bych jednou ráda měla děti a byla zodpovědným rodičem. Ze všech stran padají rady, jak se co má ve výchově dělat, a není jednoduché vybrat si to podstatné.

Přírozeně vzpomínám i na vlastní zkušenosti z dětství a jejich vliv na to, kým dnes jsem. Zamýšlím se nad tím, jaká výchovná „poselství“ jsem vstřebala v původní rodině, a snažím se na ně pohlížet s odstupem.

Schopnost vyrovnávat se s náročnými situacemi vnímám jako velmi hodnotnou až nezbytnou „výbavu pro život“. Problematika psychické odolnosti je mi osobně blízká, a proto jsem si ji vybrala jako téma své diplomové práce.

Předpoklady k odolnosti se výrazně formují v prvních letech života. Předškolní věk je obdobím, kdy se dětem stále více otvírá svět. Pro některé začíná být kromě rodiny důležitým činitelem v procesu socializace i instituce mateřské školy.

Prostředí mateřské školy, tolik odlišné od rodinného, představuje pro dítě nový zdroj zkušeností. V jakých situacích se dítě ocitne a jakou zkušenost získá, je do určité míry závislé na přístupu vychovatelů. Mohou různě strukturovat program ve školce, poskytovat různou škálu činností, nechávat při nich různý stupeň volnosti.

V této práci vycházíme z toho, že právě výchovné působení rodičů a učitelů může podstatným způsobem ovlivnit, ať už pozitivně nebo negativně, formování psychické odolnosti u dítěte.

Zabýváme se volností ve výchově jako jedním z výchovných prostředků, které mohou mít vliv na rozvoj psychické odolnosti u dětí. Z oblasti výchovného působení se tedy zaměřujeme pouze na míru volnosti.

Cílem této práce je orientačně zmapovat, v jakém vztahu je míra volnosti ve výchově k rozvoji psychické odolnosti dítěte. Zajímají nás především podmínky a možnosti jejího rozvoje v prostředí mateřské školy.

## 1 Uvedení do problematiky

### 1.1 Definice psychické odolnosti

Nejobecněji se dá psychická odolnost definovat jako „kapacita odolávat a čelit požadavkům prostředí“ (Newman, 2002 dle Kebza, 2008, s. 10).

Místo termínu odolnost používají někteří autoři termín resilience (Kebza, 2008, s. 1). U jiných autorů je ale termín resilience rezervován pro určitý konkrétní typ nezdolnosti – pružnost, elasticnost, nezlomnost (Křivohlavý, 2004, s. 71; 252).

Odolnost člověka se odvíjí od určitých charakteristik jeho osobnosti, jež závisí na vrozených dispozicích i působení vnějšího prostředí. Již mnoho teorií se zabývalo právě tím, o jaké rysy nebo jejich kombinaci se jedná.

Můžeme také mluvit o jedné komplexní dispozici: „psychická odolnost – resilience je multifaktoriálně podmíněný jev, charakterizovatelný ve smyslu komplexní dispozice, jež umožňuje člověku rozvíjet se, vyžrávat a rozvíjet kompetence v nepříznivých životních podmínkách“ (Gordon, 1995; Gordon, Coscarelli, 1996 dle Kebza, Šolcová, 2008, s. 2).

Podobně Mastenová definuje resilienci jako „proces, schopnost i výsledek úspěšné adaptace člověka, vzdor nepříznivým či ohrožujícím podmínkám. Vyskytuje se v trojí podobě: a) dobrý vývojový výsledek v případě vysoce „rizikových“ dětí, b) zachovaná kompetence u dětí ve stresových situacích, c) uzdravení z psychického traumatu“ (Matějček, Dytrych, 1998, s. 101).

O odolnosti se často mluví právě v souvislosti s nepříznivými okolnostmi a jejich

zvládním<sup>1</sup> či překonáním. Pokud se jedná o extrémní zátěž, většinou se užívá výraz nezdolnost. E. J. Anthony mluví o nezranitelných (invulnerable) dětech, které prospívaly v prostředí považovaném za rizikové - v rodinách psychotiků (Horáková Hoskovcová, 2004, s. 46). Existuje i specifická problematika tzv. resilientních přeživších<sup>2</sup> (resilient survivors).

Nemusíme však hledat žádné výjimečně zatěžující podněty: život sám o sobě je náročný, a zátěži se prakticky nedá vyhnout. Již obvyklé vývojové úkoly v jednotlivých fázích ontogeneze přináší s sebou mnoho nároků.

V literatuře se ale s pojmem psychické odolnosti nejčastěji setkáváme právě ve vztahu ke zvýšeným nárokům, k náročným životním situacím. Čáp a Dytrych (1968, s. 8) pojem náročné životní situace používají jako „souhrnné označení situací, které působí konflikty, frustraci a stres“. V jejich definici je odolnost k náročným životním situacím „schopnost vyrovnávat se s náročnými životními situacemi bez maladaptivních (nepřiměřených, patologických) reakcí“ (Rosenzweig, 1944 dle Čáp, Dytrych, 1968, s. 53).

Tato definice je poměrně široká, proto pokud chceme s odolností pracovat experimentálně, můžeme ji operacionalizovat např. jako ochotu vracet se k úkolům a situacím, ve kterých dříve došlo k neúspěchu (Čáp, Dytrych, 1968, s. 54).

Někdy se rozlišuje tzv. „autentická odolnost“ zakládající se na skutečných předpokladech a dispozicích a „zdánlivá odolnost“ – pseudoresilience. Ta vzniká, když jsou vlastnosti spojovány s odolností v daném prostředí hodnoceny jako žádoucí a je tedy pouze stylizací (Kebza, Šolcová, 2008, s. 2). Psychická odolnost zahrnuje složky kognitivní, emoční i volní (Čáp, 1996, s. 105).

Jak správně upozorňují Čáp a Dytrych (1968, s. 54), odolnost u konkrétního

---

<sup>1</sup> Zvládním se rozumí „vědomé adaptování se na stresor“ - na rozdíl od obranné reakce, která je neuvědomovaná. Pojem zvládním je sám o sobě neutrální, zahrnuje i zvládním neúspěšné (Mareš, 2001, s. 6).

<sup>2</sup> Jedná se např. o děti, jejichž vývoj probíhá relativně příznivě i za působení takové zátěže jako je sexuální zneužívání, narození v době války, duševně nemocní rodiče (Blechman, 2000 dle Hoskovcová, 2004 a, s. 370).

jedince není obecná pro všechny situace a oblasti života, může se také měnit v čase. Člověk je například velmi odolný ve vztahu k určitým podnětům a naopak méně odolný ve vztahu k jiným – často k těm, při kterých již zažil značnou frustraci nebo stres („citlivé místo“). To vypovídá o intraindividuální variabilitě.

Podobně Křivohlavý (2001, s. 72) uvádí: „resilience v jedné oblasti (např. ve škole) neznamená automaticky nezdolný postup i v jiných směrech (např. v mezilidských vztazích či v péči o zdraví).“

Břicháček (2003, s. 13) připojuje i interindividuální odlišnosti: „Každý jsme odolný vůči něčemu jinému. Někdo snese spoustu práce, ale podléhá časovému stresu a někdo naopak. Někdo zvládá spíš zdravotní problémy, někdo pracovní – v tom je odolnost často situační.“

Na psychickou odolnost se dá pohlížet buď jako na relativně stálý a zároveň situačně podmíněný osobnostní rys, nebo jako na interakci mnoha procesů jež ve vývoji odolnost utváří (Břicháček, 2003, s. 12). V této práci se zaměřujeme právě na druhé uvedené, tedy vývojové hledisko.

V rámci psychologie je psychická odolnost tématem na pomezí více disciplín: psychologie osobnosti, sociální psychologie, psychologie zdraví. Protože v této práci je podtržen vývojový aspekt a výchova, můžeme přidat ještě i vývojovou a pedagogickou psychologii.

## **1.2 Vývoj psychické odolnosti, ovlivňující faktory**

Při utváření resilience se uplatňuje vliv mnoha složitě vzájemně podmíněných vnitřních i vnějších faktorů, založených primárně v osobnosti a dotvářených interakčními vazbami s faktory prostředí (Kumpfer, 1999 dle Kebza, Šolcová, 2008, s. 2).

Podle Čápa a Dytrycha (1968, s. 55-58) odolnost ovlivňují následující faktory: vrozené vlastnosti organismu, věk, životní zkušenost, zkušenosti přímo s náročnými životními situacemi, zkušenosti z raného dětství, momentální stav organismu, společenské vztahy, uvědomělé úsilí, úroveň aspirací. Pozastavíme se u aspektů

souvisejících s vývojovým hlediskem.

Rosenzweig předpokládá, že u dětí odolnost postupně stoupá až do věku kolem 16 let (Čáp, Dytrych, 1968, s. 55). V pozdějším věku budou některé z faktorů uvedených výše spíš klesat (např. z vrozených vlastností organismu síla nervové soustavy), jiné spíš narůstat (životní zkušenost, volní úsilí). Tyto změny mohou být nerovnoměrné a mít různý vliv na jednotlivé oblasti odolnosti.

Autoři zmiňují rané dětství jako specifickou periodu důležitou pro rozvoj psychické odolnosti. Jedná se hlavně o uspokojování potřeb dítěte: pokud jsou v zásadě uspokojovány, dítě si vytvoří „optimistický životní postoj“, že vše nakonec dobře dopadne. Naše práce se sice přímo na období raného dětství nezaměřuje, ale jeho vliv bude popisován ve druhé kapitole zabývající se koncepcemi psychické odolnosti (viz 2.2.1 Význam raného dětství, s. 28).

Obzvláště zajímavý je pro nás dopad životní zkušenosti nebo přímo náročných životních situací. Pokud se zátěž postupně zvyšuje, člověk se přizpůsobí a jeho odolnost stoupá. Když se setkává s poměrně odlišnými náročnými situacemi, osvojuje si také široký rejstřík technik vyrovnávání se s nimi. V nečekané a náhlé situaci člověk někdy u sebe objevuje nové způsoby chování. Proto vývoj odolnosti spadá do období celé ontogeneze, nejenom do dětství (Břicháček, 2003, s. 13).

Zvyšování odolnosti se uskutečňuje i při úspěchu v činnosti. Jestliže člověk zdolá překážky anebo zvládne frustraci a stres, zažije pocit úspěchu, jenž posílí jeho odolnost (Čáp, Dytrych, 1968, s. 56-57).

Pochopení vývoje odolnosti mohou významně obohatit výzkumy odolnosti u dětí a adolescentů, pojednáme o nich později v části jim věnované (2.2.2 Výzkumy odolnosti u dětí a adolescentů, s. 30).

## 2 Psychická odolnost

### 2.1 Koncepce psychické odolnosti

Kebza a Šolcová (2008, s. 1) řadí mezi koncepce psychické odolnosti „většinu psychologických koncepcí obsahujících určité protektivní prvky ve vztahu k osobní pohodě, kvalitě života a ke zdraví.“

Proto do této kapitoly zařadíme nejen teorie a modely, které vznikly přímo k vysvětlení psychické odolnosti, ale i další teoretické konstrukty. Vzhledem k cíli naší práce se zaměříme hlavně na ty, jenž mohou osvětlit vznik odolnosti v průběhu ontogeneze a mohly by mít výstupy i ve formě konkrétních podnětů pro vychovatele.

V 19. století se k odolnosti často vázal koncept vůle. Tzv. „**voluntaristé**“ věřili, že pomocí silné vůle může člověk zvládnout všechno, nezáleželo tedy příliš na schopnostech a předpokladech, ale na chtění. V psychoanalýze Sigmunda Freuda byla touto rozhodující vlastností „**síla ega**“, která zajišťovala odolnost prostřednictvím ego-obranných mechanismů (Hošek, 2001, s. 58). Na Freuda navázal J. Block svou koncepcí „ego-resiliency“, již považoval za určitou proměnlivou kapacitu adaptace na interně i externě působící faktory (Kebza, Šolcová, 2008, s. 8).

#### 2.1.1 Kontrola

V Heiderově teorii kauzální atribuce (Kebza, Šolcová, 2008, s. 5) se dále objevuje pojem „vnitřní vs. vnější lokalizace příčin“ (Výrost, Slaměník, 1997, s. 114). S tímto konceptem souvisí pak Rotterova **lokalizace kontroly** (locus of control). Lidé s vnitřní lokalizací kontroly věří, že běh svého života mají ve vlastních rukou, že závisí na jejich schopnostech, úsilí a aktivitě. Naopak lidé s vnější lokalizací kontroly jsou přesvědčeni, že rozhodující jsou vnější okolnosti a jejich vlastní aktivita nemá významnější vliv.

Locus of control ve vztahu k životním problémům zkoumali J. Rodin a E. J. Langer. V domově důchodců vytvořili experimentální skupinu, která si mohla volit

aktivity podle svého rozhodnutí, uspořádat si vlastní pokoj, pracovat na zahrádce. Kontrolní skupina měla stejné možnosti, ale o aktivitách rozhodovalo vedení a ne přímo obyvatelé domova. Srovnání ukázalo, že první skupina byla po 18 měsících v lepším fyzickém i psychickém stavu, aktivnější a sociálně čilejší. Měla také signifikantně nižší úmrtnost. Výsledky naznačují, že aktivní kontrola, zodpovědnost a rozhodování mohou ovlivnit vyrovnávání se se stárnutím i zdravotní stav (Křivohlavý, 2001, s. 71).

Pojem **naučená bezmoc** vznikl při experimentální studii M. Seligmana. Zjistil, že krysy, jež nemají možnost uniknout před působením averzivních podnětů, zůstávají dlouho v pasivitě i při jiném uspořádání experimentu, kdy už uniknout mohou. U lidí se používá spíše pojem naučený pesimismus – postoj vyjadřující zobecněný negativní pohled na svět a s ním spojená očekávání. Lidé s tímto postojem mají často nedostatek kognitivních, emočních, i motivačních schopností ke zvládnání stresu a ve stresové situaci vidí hlavní problém sami v sobě. Necítí naději, že se situaci podaří úspěšně vyřešit a jejich zdravotní stav bývá horší (Křivohlavý, 2001, s. 77).

**Kontrola** jako taková se ukazuje být důležitou proměnnou související s psychickou odolností. Je obsažena ve všech výše uvedených teoriích a setkáme se s ní i ve dvou velmi rozšířených koncepcích odolnosti: v Antonovského „sense of coherence“ (smysl pro soudržnost) a v pojetí Kobasové „hardiness“ (Kebza, Šolcová, 2008, s. 5). Je také součástí Bandurova sebeuplatnění (self-efficacy), o němž pojednáme níže.

### 2.1.2 Smysl

Pojem „**sense of coherence**“ A. Antonovského bývá do češtiny překládán jako „smysl pro soudržnost“ (např. Kebza, Šolcová, 2008, s. 6), „koherence – smysl pro integritu“ (Křivohlavý, 2001, s. 72), nebo „vědomí souvztažnosti“ (Hošek, 2001, s. 60).

Autor zkoumal vlastnosti lidí, kteří si udrželi dobrý zdravotní stav i v podmínkách extrémní zátěže koncentračního tábora. Pojem „sense of coherence“ (dále SOC) označuje společný osobnostní rys těchto nezdolných osob. Má tři dimenze: srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost, z nichž každá má svůj kladný a záporný pól.

Srozumitelnost charakterizuje kognitivní stránku SOC. Je to dispozice chápat svět



jako celek, jemuž vládou určité principy, které jsou poznatelné a lze se na ně spolehnout. Tím je všechno dění dostatečně konzistentní a předvídatelné.

Smysluplnost znamená přesvědčení člověka, že situace, ve které se nachází, i její řešení mají smysl, že vynaložené úsilí otevře cestu k cíli. Je to i emoční vyladění, přes které se problémy jeví spíše jako výzvy a pobídky k vlastní aktivitě a iniciativě (Křivohlavý, 2001, s. 72-73).

Zvládnutelnost je činnostní stránkou SOC. „Jde o percepci možností, které má daná osoba k dispozici ke zvládnutí požadavků na ni kladených“ (Křivohlavý, 2001, s. 74). Zahrnuje i důvěru v účinnost těchto prostředků.

Antonovský vytvořil také metodu SOC, která se již osvědčila v různých oblastech (vojáci, onkologičtí pacienti apod.) při odlišování lidí dobře zvládajících životní těžkosti od těch ostatních a nic na tom nemění ani to, že SOC zřejmě není monolitickým osobnostním faktorem. K vyšetřování dětí existuje Child SOC (Křivohlavý, 2001, s. 74).

Na Antonovského navázal D. J. W. Strümpfer „**modelem psychosociální odolnosti u dospělých**“. Chápe odolnost jako dynamický proces, v němž se promítá: hodnocení, motiv, stanovení cílů a vlastní resilientní chování.

Kromě tří dispozic odvozených ze SOC (srozumitelnost, smysluplnost, zvládnutelnost) přidává 4) naději na úspěch s ohledem na cíl a/nebo instrumentální činnost a 5) dva druhy sociální opory – hledanou a získanou.

Uvádí tři výstupy modelu: pozitivní pocity a dva výstupy osobního růstu: 1) posílené osobní zdroje a zvládací dovednosti a 2) posílené interpersonální zvládání (Kebza, Šolcová, 2008, s. 6-7).

### **2.1.3 Pevnost - hardiness**

Další souhrnnou dispozicí patřící mezi nejrozšířenější koncepce odolnosti je „**hardiness**“ neboli „nezdolnost“, „osobnostní tvrdost“ (Křivohlavý, 2001, s. 74, 75), „pevnost“ (Hoskovicová, 2006, s. 47) či „tuhost“ (Hošek, 2001, s. 59). Podobně jako A. Antonovský, autorka S. Kobasová a její spolupracovníci uvádějí tři složky hardiness: kontrola, závazek, výzva.

Kontrola znamená, že člověk si uvědomuje svoji schopnost mít vývoj událostí pod

kontrolou. Má blízko k vnitřní lokalizaci kontroly J. Rottera nebo komponentě zvládnutelnosti v SOC.

Závazek („oddanost“ dle Křivohlavého, 2001, s. 75) vyjadřuje zaujetí a angažovanost v jednání. Člověk se ztotožňuje s tím, co dělá, a to i v obtížné situaci. Protikladem závazku by bylo odcizení, vykořeněnost.

Výzva je chápání zátěží jako přirozených a podněcujících životních změn. Nejsou viděny jako ohrožující, ale spíše jako podněty k hledání řešení (Hošek, 2001, s. 59). Tato komponenta připomíná smysluplnost v SOC, podle Sullivana je výzva přímo funkcí smysluplnosti (Sullivan, 1993 dle Šolcová, Kebza, 1996, s. 486).

Statistické studie naznačují, že nejdůležitější složkou hardiness je kontrola a naopak nejméně sytící složkou výzva. Kontrola a závazek jsou zřejmě syceny společným hlubším faktorem.

Williamssová a kol. se domnívají, že v rámci hardiness funguje výzva jinak než kontrola a závazek: výzva „má vliv na kognitivní hodnocení stresoru a má příznivý vliv na fyziologickou reaktivitu“ (Williamssová a kol., 1992 dle Šolcová, Kebza, 1996, s. 486). Výzva vysoce koreluje s osobnostní charakteristikou „kognitivní variabilita“, jež je součástí Mikšíkova dotazníku SPIDO<sup>3</sup> (Šolcová, Kebza, 1996).

C. S. Funk dále konstatuje vysokou negativní korelaci hardiness s neuroticismem. Proto zpochybňuje pojetí hardiness: je možné, že to, co zahrnuje pojem hardiness je pouze opakem neuroticismu (Křivohlavý, 2001, s. 75). Šolcová a Kebza (1996) srovnávali hardiness u vzorku americké a české populace. Výsledky českého souboru osob byly signifikantně nižší, nejvýrazněji v subškále výzvy.

Autoři to vysvětlují kulturními rozdíly: součástí výzvy je pozitivní postoj ke změnám a kompetitivnost, což nejsou v naší kultuře typické a podporované vlastnosti, lze je však rozvíjet a kultivovat.

---

<sup>3</sup> U nás se zjišťování osobnostních proměnných ve vztahu k psychické odolnosti věnoval O. Mikšík. Vytvořil dotazník IHAVEZ, který je nástrojem „k odhalování struktury těch osobnostních proměnných, na nichž závisí kvalita interakčního chování jedince ve vyhocených životních kontextech, povaha a dynamika vyrovnávání se s působícími situačními proměnnými“ (Mikšík, 1992, s. 21). Z dotazníku IHAVEZ vychází i dotazník SPIDO, později SPARO.

#### 2.1.4 Sociální opora

Sociální aspekt zvládání zátěže je zdůrazněn v teoriích **sociální opory**. Ta je definovaná jako „pomoc, která je poskytována druhými lidmi člověku, jenž se nachází v zátěžové situaci“ (Hoskovcová, 2006, s. 53). Můžeme o ní mluvit na více úrovních – od pomoci blízkému člověku, až po pomoc státu potřebným. Mareš (2001, s. 6) i Koubeková (1997, s. 107) se shodují v tom, že vztah sociální opory a zvládání zátěže je nejčastěji chápán tak, že opora působí jako „narázník“, tlumič účinků zátěže (podle Mareše: „mediátor“)<sup>4</sup>.

Opora má různé kvalitativní i kvantitativní stránky, její vnímání na straně příjemce se může lišit od vnímání poskytovatele (i od vnímání třetí osoby), rozlišují se také různé druhy opory (například anticipovaná vs. získaná opora).

„Sociální opora („social support“) byla jedním z prvních faktorů, jež byly identifikovány jako faktory, moderující vliv nepříznivých životních událostí na psychickou pohodu a zdraví člověka“ (Šolcová, Kebza, 1999, s. 20). Výsledky studií, které se snažily tento protektivní účinek prokázat, ale nakonec nejsou jednotné. Někdy naznačují i negativní dopady sociální opory (Šolcová, Kebza, 1999, s. 24, 29).

Například E. Koubeková (1997) zkoumala sociální oporu u dospívajících a zjistila, že vysoká míra sociální opory může někdy vést ke zvýšenému očekávání pomoci a tím podporovat závislost na sociálním prostředí, bez mobilizace vlastních zvládacích strategií (Koubeková, 1997, s. 112).

Šolcová a Kebza (1999, s. 29) shrnují, za jakých podmínek lze očekávat spíše negativní účinek opory: jedná se o situace, kde hrozí vznik závislosti (jak ilustruje výzkum E. Koubekové), a o situace, kdy je sociální opora překážkou při řešení interpersonálních konfliktů. Postupně se pozornost zaměřuje i na to, jak jedinec vnímá samotný fakt, že sociální oporu potřebuje - například pokud je chronicky nemocný.

---

<sup>4</sup> Jindy se zvládání považuje za signál naznačující okolí, zda člověk potřebuje pomoc, případně jakého druhu. Opora a zvládání můžeme také vidět jako nezávislé faktory, a nebo právě naopak, jako vzájemně se ovlivňující, s tím, že oba ovlivňuje další faktor stojící v pozadí (Mareš, 2001, s. 6). Může také představovat faktor, jenž přímo působí na tělesné a duševní zdraví, nemusí se ani jednat o člověka vystaveného stresu (Koubeková, 1997, s. 107).

### 2.1.5 Pozitivní emotivita: kladné sebehodnocení, naděje, optimismus

Hodně podpůrných vlivů se připisuje také pozitivním emocím. Proto se zastavíme u pojmů jako kladné sebehodnocení, naděje, optimismus.

**Sebehodnocení**, u Křivohlavého (2004, s. 61) „sebeocenění“, v angličtině „self-esteem“ je částí sebeobrazu, jež vypovídá o vlastní vnímané hodnotě, neboli ceně. „Je výsledkem tzv. sebereflexe – zamyšlení sama nad sebou a zvažování všech osobních kladů a záporů (sebehodnotící proces)“ (Křivohlavý, 2004, s. 62). To, které stránky člověk ocení a které naopak zavrhně, se významně odvíjí od toho, co oceňuje daná kultura. Nejedná se však o pouhý popis, ale o emoci podobnou například hrdosti<sup>5</sup>.

Při zvládání zátěže si lidé s vysokou mírou kladného sebehodnocení vedou lépe než ostatní. Mají lepší vědomí toho, co dokáží. Kladou si vyšší cíle, těch často i dosahují a tím si opět zvyšují sebehodnocení. V obtížných situacích jim mohou být nápomocné i následující vlastnosti spojované s vysokým kladným sebehodnocením: zvědavost, odvaha, otevřenost novým informacím, důvěra, spokojenost, málo vnitřních konfliktů (Křivohlavý, 2001, s. 78). Nověji se do konceptu sebeocenění zahrnuje především cílesměrné zaměření života. To má tato teorie společné s dalším konceptem, v němž dominují pozitivní emoce, a tím je teorie naděje. Oba koncepty spolu pozitivně korelují (Křivohlavý, 2004, s. 48).

Naděje dokáže působit jako ochranný faktor při vzniku, rozvoji i zotavování se z deprese. **Teorie naděje** C. R. Snydera (Křivohlavý, 2004, s. 47-58) to vysvětluje prostřednictvím tří procesů. Lidé s vysokou úrovní naděje si 1) kladou jiné cíle, 2) mají jinou motivaci při jejich dosahování, 3) jinak jednájí v případě zablokování cesty k cíli.

Ad 1) Jedinci s vysokou úrovní naděje si kladou více cílů, umějí si představit více alternativ k jejich dosažení, vynakládají více energie. Také častěji očekávají úspěch. I když se vyskytnou potíže, dokáží se dobře soustředit na dosažení cílů.

Ad 2) Motivace lidí s vysokou úrovní naděje je především intrinsická, tedy jejich vnitřní. To se přirozeně odráží i při výběru cílů.

---

<sup>5</sup> Hrdost se liší od sebeocenění tím, že se vztahuje k sebeúctě (self-respect) a důstojnosti (Křivohlavý, 2004, s. 172). V jiné literatuře, např. u Koubekové (2004, s. 3) je terminologie odlišná, autorka „self-esteem“ překládá jako „sebeúcta“.

Ad 3) Tito lidé jsou tváří v tvář překážkám přesvědčeni, že je zvládnou. Věří, že jsou schopni řešit problémy - mají „schémata o nadějných způsobech řešení“, že mohou ovládat chod dění. Tato přesvědčení jim pomáhají překonat obavy a úzkosti (fungují jako „očkování proti obavám, úzkosti a strachu“).

Podobnou ochrannou funkci před depresí můžeme spatřovat v **optimismu**. Je to, podle M. Seligmana, „postoj lidí, kteří přisuzují výrazně kladné charakteristiky různým aspektům životních událostí“ (Křivohlavý, 2004, s. 59). Úvahy o optimismu vycházejí u Seligmana z již zmiňované teorie naučené bezmoci (viz s. 15). Autor (2003, s. 32) připodobňuje naučenou bezmoc k depresi: vyznačují se podobnou chemií mozku a zabírají na ně podobné léky. Proto optimismus, jakožto protiklad naučené bezmoci, může (podobně jako naděje) působit proti depresi.

Bezmocnost vyplývá ze situací, kdy je výstup stejný, když člověk vyvine nějakou aktivitu, nebo nikoli. Naopak souvislost, podmíněnost výsledku vlastní aktivitou vzbuzuje pocit zvládnání (Seligman, 1996, s. 279). A právě zvládnutí obtížné situace (mastery), spolu s pozitivním nastavením (positivity) a správným výkladem situace (explanatory style) vede k rozvoji optimismu. I když převládající pozitivní nebo negativní afektivita je nepochybně silně ovlivněna dědičností, Seligman věří, že prostřednictvím uvedených procesů se optimismus (stejně jako pesimismus) dá naučit. Více o tom, jak konkrétně optimismus rozvíjet, uvádíme v části o výchově (4.5.4 Zprostředkování „mastery“ – zážitku zvládnutí obtížné situace, s. 70).

A naučit se optimismu má své výhody. Pesimisté vnímají životní události jako dění, které nemohou ovlivnit, jsou v horším zdravotním stavu a mají nižší aktivitu imunitního systému než optimisté (Křivohlavý, 2001, s. 77). Převládající pozitivní emoce podporují růst, zatímco negativní emoce fungují jako signál nebezpečí a aktivitu spíše tlumí. Pozitivní emoce jsou signálem růstu, aktivitu podněcují, říkají „zde je možno růst“ (Seligman, 2003, s. 60).

Od pojmu optimismus je třeba odlišit tzv. optimistické zkreslení (optimistic bias), při kterém si je člověk vědom rizika situace, ale má pocit, že se týká jiných lidí, ale jeho osobně nikoli (Křivohlavý, 2001, s. 76). Avšak optimismus s sebou přece jenom nese

určité zkreslení vnímání. Pesimisté (nebo i lehce depresivní lidé<sup>6</sup>) umějí mnohem přesněji posoudit své dovednosti nebo míru kontroly nad situací. Tento jev se někdy označuje jako „depresivní realismus“. Jsou také velmi efektivní při rozhodování. Avšak důkladnější výzkumy ukazují, že se jedná spíše o elementární rozhodování – v reálném a důležitém rozhodování jsou lepší optimisté (Seligman, 2003, s. 51).

Další pohled na optimismus přináší C. S. Carver a M. F. Scheier. Mluví o **dispozičním optimismu**. Je to osobnostní charakteristika, kterou se vyznačují lidé očekávající v zásadě kladný výsledek dění, do něhož jsou zapojeni (Horáková Hoskovcová, 2004, s. 50). Tento pojem vychází z teorie očekávání Carvera a Scheiera (expectation theory). Mimo jiné v ní autoři popisují negativní vliv obav a strachu na sebehodnocení. Obavy a strach snižují sebehodnocení, odpoutávají pozornost od úkolu k vlastní osobě, člověk prožívá situaci jako ohrožující, čímž se opět eskalují jeho obavy a vzniká bludný kruh (Křivohlavý, 2004, s. 47). Tento mechanismus je podobný tomu, jenž jsme popsali v části o naději (viz s. 19), kde naděje (jejíž součástí je i kladné sebehodnocení) redukuje obavy, úzkost a strach.

Zkoumání dispozičního optimismu v kontextu copingu se zabýval slovenský autor Sarmány Schuller (1997). Úroveň optimismu (resp. pesimismu) považuje společně s kognitivním stylem za jeden z nejvýznamnějších faktorů při střetu s problémovou nebo stresovou situací (idem, s. 172). Optimisté a pesimisté se liší v kognitivním stylu: optimisté mají spíše „heuristickou orientaci“, zatímco pesimisté „algoritmickou orientaci“. Podobně jako Seligman (viz výše) i Sarmány Schuller uvádí, že pesimisté sice lépe řeší Müller Lyerovu figuru, ale ve složitých situacích reálného života jsou lepší optimisté. Také popisuje, jak s tímto faktem souvisí optimistické nebo pesimistické zaměření osobnosti<sup>7</sup> (Sarmány Schuller, 1997, s. 173).

Prvek pozitivní emotivity obsahuje i následující koncept – koncept optimální

---

<sup>6</sup> U těžké deprese typicky dochází k narušení vnímání vlastních dovedností - je nepřesné (Seligman, 1996, s. 296).

<sup>7</sup> Podle Sarmány Schullera (1997, s. 173) optimisté v situaci neurčitosti (Müller Lyerova figura) aplikují diferencovanější strategie, čímž se jim daří redukovat iluzi. Optimisté užívají jednodušší strategii, protože jsou zřejmě více odolní vůči neurčitosti a také možná nemají tak velkou motivaci řešit umělou situaci jako pesimisté.

zkušenosti, jež vytvořil M. Csikszentmihalyi.

### 2.1.6 Optimální zkušenost

**Optimální zkušeností** (optimal experience) autor M. Csikszentmihalyi rozumí silné psychické zaujetí, zapálení, nadšení pro určitý cíl. Dosažení cíle je spojeno s extrémně silným emočním prožitkem nadšení = flow. Tato zkušenost je jedním z prostředků růstu osobnosti. Schopnost hlubokého zaujetí činností a její vykonávání fungují i jako jakýsi zdroj vytvářející „psychologický kapitál“, ze kterého je pak možné čerpat.

K popisu podmínek, průběhu a důsledků optimální zkušenosti přidává Csikszentmihalyi i protektivní profil, jenž člověku umožňuje lépe vzdorovat negativním vlivům. Zahrnuje osobnostní dispozice, dovednosti, ale i adekvátní množství požadavků a výzev (Kebza, Šolcová, 2008, s. 9).

### 2.1.7 Self-efficacy

**Self-efficacy** je pojem A. Bandury, do češtiny nejčastěji překládaný jako „vnímaná osobní účinnost“<sup>8</sup> (Horáková Hoskovcová, 2004, s. 65), „vnímaná osobní zdatnost“ (Křivohlavý, 2004, s. 252) nebo „sebeuplatnění“ (Janoušek, 1992, s. 389, Šolcová, Kebza, 1999, s. 22).

„Vnímaná osobní účinnost (self-efficacy) se vztahuje k přesvědčení individua, že může mít kontrolu nad událostmi, nebo že může ovlivňovat svůj život. Vnímaná osobní účinnost (self-efficacy), je také úzce spjata s motivací, protože úsudek člověka o vlastních kapacitách patrně ovlivní jeho očekávání z hlediska budoucího chování“ (Horáková Hoskovcová, 2004, s. 65). Přesvědčení člověka o tom, co dokáže, je determinující (i když nemusí odpovídat realitě): jedinec si zvolí pouze takové cíle, pro jejichž dosažení má, jak se domnívá, příslušné schopnosti a dovednosti. V opačném případě není příliš motivován vyvíjet jakoukoliv aktivitu.

---

<sup>8</sup> Termín „vnímaná osobní účinnost“ budeme používat i v této práci. V citovaných úsecích se ale občas objeví i ostatní zmiňované názvy.

Takto pojatá definice může připomínat koncept „aspirační úrovně“ Kurta Lewina. U tohoto autora se však jedná primárně o výkonovou orientaci, zatímco koncepce Bandury zahrnuje větší okruh jevů (Janoušek, 1992, s. 390).

Vlastní vnímaná účinnost „ovlivňuje jak kognitivní procesy, tak emocionalitu člověka a prostřednictvím vytčení a stanovení náročných, ale realizovatelných aspirací ovlivňuje i výkonovou motivaci, neboť prožívané sebeuplatnění vytváří relativně velmi silné pouto v podobě jakéhosi závazku vůči formulovaným cílům. V sebeuplatnění se však podle Bandury uplatňují i další proměnné: strategie zvládání stresu („coping“), disponování kontrolou nad vývojem událostí, autonomie činnosti atd., souvislost však nachází i s řadou fyziologických jevů a procesů“ (Šolcová, Kebza, 1999, s. 23).

Vnímaná účinnost je tedy komplexním pojmem zahrnujícím kognitivní procesy, motivaci, emoce i jednání. Patří do širšího teoretického rámce, jímž je Bandurova **sociálně kognitivní teorie**.

Sociálně kognitivní teorie uvažuje o lidském chování v rámci **triadického recipročního determinismu**. Při výkladu chování hraje nejdůležitější roli triáda vzájemně propojených determinant: 1) chování, 2) vnější prostředí a 3) kognitivní a osobnostní momenty. Vlastní vnímaná účinnost vstupuje do této interakce jako „moment vlastního ovlivňování této interakce člověkem“ (Janoušek, 1992, s. 389).

Bandura odmítá jak pojetí člověka jako svobodné bytosti (humanismus, existencialismus), tak i reakcionismus, kdy člověk pouze reaguje na tlaky prostředí (behaviorismus). „Prostřednictvím seberegulačních procesů jsou lidé schopni do určité míry kontrolovat své vlastní akce. Mohou ovlivnit své chování určením cíle, upravovat podněty z prostředí, generovat kognitivní strategie, zhodnotit úspěšnost cíle, a předvídat důsledky svého chování“ (Horáková Hoskocová, 2004, s. 60).

A právě seberegulace je významně podmíněná vnímanou účinností. Tím se self-efficacy může „stát spojovacím článkem mezi dosavadními teoriemi, které vysvětlovaly seberegulaci jedince více méně prostřednictvím omezeného počtu komponent“ (Urbánek, Čermák, 1997, s. 194).

Jak uvádí Kebza a Šolcová (2008, s. 6), existence konstruktů vnímané osobní účinnosti byla prokázána v různých kulturách, můžeme tedy předpokládat jeho univerzalitu.



Vlastní vnímaná účinnost je dobrou zbraní **proti stresu**, „úzce koreluje např. s kvalitou života, úspěšným zvládním těžkostí, změnou zdravotně závadného ve zdravotně žádoucí chování (např. zanechání kouření či pití alkoholu), zlepšenou formou zvládní kognitivních úkolů (např. intelektuálních zkoušek). /.../ Obecně lze říct, že tam, kde se lidé domnívají, že jsou s to kontrolovat (řídit) chod dění, lépe zvládají vlastní emocionální stav a také se aktivně staví čelem hrozícím (ohrožujícím) nepříznivým vlivům“ (Křivohlavý, 2001. s. 76).

Více o vlastní vnímané účinnosti v kapitole, kde se jí podrobně věnujeme (3 Self efficacy – vlastní vnímaná účinnost, s. 34).

## **2.2 Vlastnosti související s odolností**

Existují i další faktory, nejčastěji vlastnosti osobnosti, jež jsou považovány za důležité kameny psychické odolnosti. Těm se budeme věnovat v této části. Někdy připomínají elementy z uvedeného přehledu koncepcí psychické odolnosti (2.1 Koncepce psychické odolnosti, s. 14), nejedná se však o tak ucelené teorie.

V závěru této části se zaměříme na vývojový aspekt. Pozastavíme se u různých předpokladů vzniku odolnosti v raném dětství a představíme vybrané výzkumy odolnosti u dětí a dospívajících.

Při zkoumání odolnosti a procesů zvládní zátěže se většinou pracuje s různými (často izolovanými) proměnnými „které nějakým způsobem ulehčují nebo ztěžují proces zvládní“ (Senka, 1997, s. 133). Ty pozitivní se označují jako „zdroje zvládní“. Tvoří je tři kategorie: 1) psychické (osobní) zvládací zdroje, 2) sociální zvládací zdroje a 3) situační podmíněnost jak stresu, tak i jeho zvládní (Medved'ová, 1996 podle Senka, 1997, s. 133). Někdy se v literatuře rozlišují pouze faktory vnější a vnitřní, které podobně jako v předchozím dělení mohou být spíše rizikové nebo ochranné<sup>9</sup>.

„Odolnost člověka nepochybně závisí na konfiguraci jeho osobnostních rysů“

---

<sup>9</sup> Mezi ochranné faktory vnější patří například: sociální opora a pozitivní rodinné klima, mezi vnitřní: příznivý temperament, úzký vztah k jedné dospělé osobě, vnímaná osobní účinnost při zvládní zátěže a schopnost řešit problémy (Hoskovcová, 2004 c, s. 3).

(Hošek, 1997, s. 58). O jaké konkrétní rysy se jedná?

Uvedeme zde přehled vlastností spojovaných s odolností a případně mechanismus, jakým moderují působení zátěže. Některé vzájemně blízké vlastnosti jsme pro zjednodušení sdružili do několika okruhů.

### **Kontrola**

Ve stati o koncepcích psychické odolnosti (2.1. Koncepce psychické odolnosti, s. 14) byl faktor kontroly společný hned několika teoriím. Také Senka (1997, s. 134) považuje za nejdůležitější psychický zdroj při adaptivním zvládnání stresu u pubescentů (podle analýzy víceroch prací L. Medved'ové) internalitu (interní lokalizaci kontroly).

Podobně při zkoumání intersexuálních rozdílů mezi pubescenty L. Medved'ová (1997, s. 104) uvádí jako jeden z podstatných prediktorů adaptivního zvládnání „přesvědčení o způsobilosti zvládnout problémy sám (mít situaci pod kontrolou)“ u chlapců a „interní zaměření osobnosti“ u děvčat. V jiné práci (Medved'ová, 2004, s. 113-114) autorka hodnotí několik dimenzí osobnosti. Za nejdůležitější při zvládnání stresu označuje svědomitost, která je jedním z pólů dimenze svědomitost vs. chybění kontroly. Svědomitost neopomíná ani Křivohlavý: shrnuje studii Friedmana a kol. (Friedman a kol., 1993 podle Křivohlavý, 2001, s. 78), ve které vysokoškolští studenti s vyšší svědomitostí žili v průměru déle než ostatní. Předpokládá se, že žili zdravějším způsobem života a lépe se vyrovnávali s problémy.

### **Sebeobraz: sebeúcta, sebehodnocení, sebedůvěra**

Pozitivní sebeobraz je také jedním z nejčastěji citovaných zdrojů zvládnání: Senka (1997, s. 133) mluví o důležitosti vysokého osobního a vrstevnického sebeocení i školního sebeocení (pouze u děvčat), Medved'ová (1997, s. 104) o osobní sebeúctě jako nejlepším prediktoru adaptivního zvládnání u děvčat. Jejím rozvoji u adolescentů napomáhá nejvíc rodina s bezpečnou citovou základnou a podporující osamostatňování (Medved'ová, 2004, s. 115). Kopřiva (2005, s. 213-215) vidí sebeúctu jako imunitní systém: kdo má vysokou sebeúctu, chová se správně, protože mu na sobě samém záleží.

Koubeková (2004, s. 4) popisuje lidi s vysokou sebeúctou takto: jsou aktivnější při řešení problémů, častěji prosazují své názory, méně podléhají stresu, lépe odolávají

vlivům prostředí – dokáží se s ním efektivně vyrovnávat. Křivohlavý (2001, s. 78) mimo jiné upozorňuje na to, že lidé s vysokým sebehodnocením jsou odolnější při zvládání těžkostí, zatímco lidé s nízkým sebehodnocením se cítí „příliš slabí tváří v tvář těžkostem“ a zažívají pocit vlastní nedostačivosti vzhledem k úkolům“. Při zvládání stresu je důležitým faktorem i sebedůvěra.

Rosemarie Portmannová, autorka knihy her na posílení psychické odolnosti (1999), navrhuje i konkrétní postupy, jak u dětí odolnost podporovat. Jejím cílem je vedení dětí k osvojení si vědomí vlastní síly a vlastní hodnoty. Takové děti akceptují a znají samy sebe, a proto dokáží přijímat i ostatní. Umějí pomáhat, ale i přiměřeně se prosadit. Neúspěchy je neodradí, chápou je jako kroky na cestě učení (Portmannová, 1999, s. 9-10).

### **Znát sám sebe**

Jak jsme již uvedli výše, podle Rosemarie Portmannové (1999) si je odolné dítě vědomé své síly a hodnoty, akceptuje se a dobře zná. V konkrétních hrách, které mají rozvíjet odolnost dětí například poznávají své silné a slabé stránky, připomínají si situace, kdy něco zvládly, učí se, že každý něco dobře umí.

I v publikaci Roseové a Weissové (1997) s titulem „Rozvíjíme sebedůvěru dětí“ je sebedůvěra propojena s dalšími vlastnostmi týkajícími se především sebepoznání. V knížce je u každé věkové skupiny uvedeno pět oblastí rozvoje: Důvěra a jistota, Sebeuvědomování, Kompetence, Síla a vliv, Sebekontrola.

Také Jiřina Prekopová (2000, s. 53) píše o znalosti sebe sama, nebo spíše o reálném sebehodnocení. Děti v konzumní společnosti často nemají možnost měřit své síly, aby získaly reálné sebehodnocení. Nemají dostatek vlastních aktivit, spíše se jim překládá všechno „hotové“. Tím mají málo příležitostí, aby se testovaly v různých situacích a lépe poznaly samy sebe.

Čáp a Dytrych (1968, s. 58) považují zkreslené chápání sebe sama a okolí za faktor, jež snižuje odolnost k náročným životním situacím. Nepřiměřeně vysoká úroveň aspirací a přehnaně přísné svědomí podle autorů rovněž působí negativně na psychickou odolnost.

## **Kognitivní schopnosti**

Možná by se mohlo zdát logické, že čím vyšší má člověk intelektuální schopnosti, tím lépe zvládá zátěž. Ve výzkumech to však není tak jednoznačné.

Medveďová (1997, s. 104) nachází pozitivní korelaci mezi intelektem a adaptivním zvládním u děvčat (věk 11;4-14;1). Intelekt jako prediktor zvládnání uvádí hned na druhém místě. V další práci (2004, s. 114), kde autorka shrnuje výzkumy bratislavského VÚDPaP (Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie) v letech 1999-2002, je závěr jiný: pro zvládnání stresu u dětí a adolescentů je optimální průměrný intelekt. I když při stresové situaci, která má charakter řešení problému, je vyšší intelekt výhodou (potvrzeno empiricky u dětí mladšího školního věku). Výhodu mají i děti kreativní a se smyslem pro humor. Křivohlavý při shrnutí výzkumu E. Wernerové z ostrova Kauai (pojeme o něm níže; viz s. 30) píše, že nejodolnější děti „obvykle /.../ nepatřily k nejchytřejším ve třídě“ (Křivohlavý, 2001, s. 72).

Senka (1997, s. 134) uvádí jako důležitou proměnnou subjektivní hodnocení stresové situace. Patří spolu s blízkostí stresoru a jeho trváním do kategorie „situačních charakteristik zvládacích zdrojů“ (viz s. 24). Při hodnocení je podstatné, zda je situace vnímána jako hrozba nebo výzva, zda je považována za zvládnutelnou nebo nikoli, očekávanou nebo neočekávanou.

## **Emoce**

Podle stejného autora (Senka, 1997, s. 134) se zvládnáním stresu negativně koreluje úzkostlivost. Křivohlavý (2001, s. 79) zase mluví o negativní afektivitě. Někteří lidé prožívají silné negativní nálady a emoce (zlost, strach, depresi, nepřátelství, stísněnost). Častěji se u nich setkáváme se stížnostmi na stres, z čehož můžeme usuzovat, že jsou vůči němu méně odolní. Ve stresu se pak snadněji vzdávají cíle. Zablokování cesty k cíli vede ke snížení motivace. Autor (Křivohlavý, 2004, s. 55) jako „protilek“ uvádí naději (viz s. 19-20).

Podobně optimistický životní postoj, vytvořený v raném dětství, pokud byly jeho potřeby vcelku uspokojovány, napomáhá snášení frustrujících situací (Čáp, Dytrych, 1968, s. 56). Tento poznatek připomíná Eriksonův koncept bazální neboli základní důvěry (viz s. 30).

## **Sociální opora**

O sociální opoře jsme již psali výše (viz s. 18). Patří do druhé kategorie zvládacích zdrojů označované jako sociální zdroje. Její význam je individuální. Jak uvádí Senka (1997, s. 134): Podstatné je, jaký význam jí dítě připisuje. Některé děti si vystačí se zdroji osobními, jiné potřebují mít kolem sebe lidi, kteří je podpoří. Například úzkostnější děti potřebují více opory (Matějček, 1986, s. 135). To potvrzuje výzkum provedený na adolescentech ve věku 14-16 let. Podle zjištěných výsledků oporu více přijímají labilnější a konformnější jedinci (Medved'ová, 2004, s. 115).

## **Další vlastnosti osobnosti**

Práci L. Medved'ové jsme již zmiňovali (viz s. 25). Autorka zkoumala (2004, s. 113-114) kromě dimenze „svědomitost vs. chybění kontroly“ také čtyři další. Uvádíme jejich přehled s tím, že vždy první pól dimenze je ten, jenž zvládání stresu ovlivňuje pozitivně:

- 1) extraverte vs. sociální inhibice,
- 2) přívětivost vs. antagonismus,
- 3) emocionální stabilita vs. neuroticismus,
- 4) otevřenost vůči zkušenosti.

### **2.2.1 Význam raného dětství**

Dítě se rodí jako tvor, jenž není vybaven pro samostatné přežití. Kolem něj se ale nachází svět plný naakumulovaných zkušeností předchozích generací (Výrost, Slaměník, 1997, s. 25). Dítě se s tímto světem postupně seznamuje, „vrůstá“ do něj. Tak je většinou chápán proces socializace<sup>10</sup> jako „proces začleňování a vrůstání jedince do společnosti“ (Šulová, 2004 a, s. 1). Některé momenty tohoto procesu jsou klíčové i pro rozvoj psychické odolnosti.

---

<sup>10</sup> Protipólem tohoto pojetí je chápání socializace u H. Wallona. Podle něj je dítě v době narození vysoce socializované, neboť je závislé na péči okolí a bez ní by nepřežilo. Další jeho vývoj tedy směřuje právě k oddělení se od společnosti a ne k vrůstání do ní (Šulová, 2001). Nověji se socializace a budování vlastní individuality považují za dvě protikladné funkce jdoucí ruku v ruce (Hoskovcová, 2006, s. 22).

V raném dětství hraje významnou roli pro vytvoření základů odolnosti vazba na pečující osobu. Již v 50. letech 20. století se jí zabýval anglický psycholog J. Bowlby a posléze formuloval **teorii připoutání** (nebo přilnutí) integrující psychoanalytický a etologický přístup (Šulová, 2001). Autor pojmem připoutání (attachment) označuje „připoutání jednoho člověka k druhému pevnou a trvalou sociální vazbou a z tohoto sociálního sepětí pak i plynoucí lpění jednoho na druhém (Horáková Hoskovcová, 2004, s. 47). Vazba je plně vyvinuta až po roce věku dítěte. Nejčastěji se o přilnutí mluví ve vztahu matka-dítě, ale dochází k němu i ve vztahu dítěte k dalším pečujícím osobám (např. sourozencům). „Jistá vazba nemluvněte k matce je základem pozdějšího uspokojivého afektivního fungování a mentálního zdraví v dospělosti. /.../ Jistá či nejistá vazba k matce (pečovateli) tedy tvoří prototyp pozdějších mezilidských vztahů jedince (Bowlby, 1988 dle Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 281).

Přerušením tohoto již vytvořeného vztahu (tj. od 6-8 měsíců věku dítěte) dochází k výrazné poruše - stavu, jež René Spitz nazývá anaklitickou depresí (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 61). Autor se zkoumáním vztahu mezi matkou a dítětem věnoval v souvislosti s problémem špatného dopadu separace dítěte při pobytu v nemocnici nebo ústavním zařízení. I přes dokonalou zdravotnickou péči delší odloučení od matky způsobuje narušení psychického i fyzického vývoje. Následky jsou tím vážnější (až ireversibilní), čím déle separace trvá a čím je dítě mladší. Tento jev Spitz pojmenoval jako **hospitalismus**<sup>11</sup> (Sillamy, 2003, s. 131). Nedávná studie (Michalčáková, Květon, 2002) ukázala, že hospitalizace se separací od matky může mít vliv na výkon dětí v inteligenčním testu ještě i ve věku 8 let.

U nás se podobné problematice věnovali především J. Langmeier a Z. Matějček ve svých studiích o **psychické deprivaci**. Ta je definovaná jako „psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k ukojení některé jeho základní (vitální) psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu“ (Langmeier, Matějček, 1968, s. 24). Jedná se o komplexní proces ohrožující všechny aspekty vývoje.

Méně prozkoumaná je **supersaturace** ve smyslu podnětového přesycování. Stejně jako deprivace i supersaturace je závažným vývojovým stresorem. Setkáváme se s ní

---

<sup>11</sup> Prof. Zdeněk Matějček pojem hospitalismus překládá jako „nemocniční nemoc“ (Matějček, 1986, s. 42).

např. v dobře situovaných rodinách vychovávajících jedináčka (Smékal, 2002, s. 21).

Se vztahem k pečující osobě souvisí i tzv. **základní důvěra**, jež je základem zdravého vývoje dítěte (Hoskovcová, 2004 a, s. 369). Pokud je chování pečující osoby předvídatelné, kojeneček prožívá libý pocit bezpečí. Díky tomu se učí důvěřovat této osobě a později i sám sobě. Základní důvěra je podle autora konceptu E. H. Eriksona podmínkou přežití a pomáhá vytvořit si účinné způsoby zvládnání nepříjemných událostí (Drapela, 1997, s. 69).

Tím se dostáváme k dalšímu momentu důležitému pro rozvoj psychické odolnosti: **pozitivním emocím**. Podílí se na utváření přilnutí i základní důvěry a můžeme je považovat za jakousi nutnou bázi pro růst dítěte. Jak uvádí Seligman (2003, s. 250), rané dětství je kritickým obdobím pro vytváření kognitivních, sociálních a tělesných zdrojů. Proto čím víc libých pocitů dítě zažívá, tím víc rostou jeho zdroje.

Pozitivní emoce jsou signálem pro růst: když je dítěti dobře, je naladěno na exploraci, která posléze přináší další libé pocity, čímž vzniká vzestupná spirála. Podobný názor sdílí J. Prekopová (2000, s. 81) když říká, že do věku půl roku se dítě nedá rozmazlit. Je pro něj prospěšné pokud pečující osoba citlivě reaguje na jeho potřeby a okamžitě je uspokojuje.

Na straně dítěte můžeme identifikovat některé předpoklady, jež se zdají být důležité pro jeho chování v interakci s dospělými. Dříve se často mluvilo o dispozici označované jako „pevnost nervové soustavy“. Dnes se jako faktor, který značně ovlivňuje kvalitu interakce, spíše uvádí **temperament** dítěte. Pro vychovatele může být náročnější přizpůsobit se kojenci s tzv. „obtížným“ temperamentem, nebo dítěti, které „se pomalu rozechřívá“. Roli hraje také vnímání temperamentu v dané kultuře (Hoskovcová, 2006, s. 27).

### 2.2.2 Výzkumy odolnosti u dětí a adolescentů

Zřejmě nejznámějším výzkumem odolnosti u dětí a adolescentů je longitudinální studie E. E. Wernerové. Referují o ní např. Kebza a Šolcová (2008, s. 10), Křivohlavý (2001, s. 71), Břicháček (2003, s. 13).

Tato americká psycholožka provedla na jednom z havajských ostrovů (Kauai)

výzkum, při němž sledovala vývoj dětí ve velice těžkých podmínkách. Asi třetina dětí tyto obtížné okolnosti překonala a dospěla v kompetentní občany.

Na základě jejich srovnání se zbylými dvěma třetinami dětí identifikovala Wernerová protektivní faktory<sup>12</sup>: láskyplnou péči jedné osoby v raném dětství, relativně pevná pravidla v rodině, zázemí i mimo rodinu (vrstevníci, dospělé vzory), „nekomplikovaný“ temperament, rozvinuté jazykové a rozumové schopnosti, množství zájmů a společenských aktivit. Navazující studie ukázaly, že důležitou roli při překonávání nepříznivých podmínek hrají autonomie dítěte a jeho schopnost požádat o pomoc<sup>13</sup> (Křivohlavý, 2001, s. 71).

A. Mastenová při výzkumu resilience u dětí zjistila, že odolné děti „vykazovaly více vnitřních i vnějších zdrojů odolnosti, vyšší úroveň kognitivních funkcí, dobré až nadprůměrné vztahy ke druhým, zvl. k dospělým, dispozice dosahovat vysoké obliby u druhých lidí, dále vysokou sebedůvěru, sebeúctu a schopnost prožitku naděje“ (Kebza, Šolcová, 2008, s. 11).

Tým M. Daveyové zase spatřuje podstatu resilience u dospívajících v kombinaci pozitivního sebehodnocení, zvládacích dovedností, extravertze, spokojenosti a otevřenosti nové zkušenosti. Také prokázal, že vliv rizikových faktorů v dětství přetrvává slabě až do dospělosti a má dopad na adaptaci a zvládání stresu. Britský psycholog M. Rutter jako charakteristiky odolnosti u dětí a adolescentů zmiňuje: „dispozice omezit dopad rizikových zkušeností na fungování osobnosti, omezit spojování negativních reakcí do řetězců, vysoké sebevědomí a sebedůvěra, otevřenost novým zkušenostem a zážitkům a pozitivně založené kognitivní zpracování negativních zkušeností“ (Rutter, 1989, 1995, 1996 dle Kebza, Šolcová, 2008, s. 11).

U nás na problematiku dětské odolnosti upozornili Matějček a Langmeier

---

<sup>12</sup> V pojetí Mastenové jsou *protektivní faktory* definovány jako faktory tlumící účinek individuální zranitelnosti nebo nepříznivých vlivů okolí. Jedinec se díky nim adaptuje lépe, než kdyby tyto faktory nebyly v činnosti, ale nevedou nutně k resilienci. Někdy se rozlišují ještě tzv. *faktory ameliorativní*, které nejen ochraňují, ale aktivně posilují organismus, zlepšují jeho schopnost adaptace a působí proti nepříznivým činitelům (Matějček, Dytrych, 1998, s. 101).

<sup>13</sup> Podrobný výčet protektivních faktorů viz Křivohlavý, 2004, s. 169.



především ve svých již zmiňovaných studiích o psychické deprivaci<sup>14</sup>, a také o dětech z rozvedených manželství nebo nechtěných dětech. Autoři se snažili hlavně vytipovat pro dítě ohrožující faktory, nicméně vyvstaly i ty, jež způsobují, že některé děti i přes nepříznivé podmínky vyrostou v harmonické osobnosti.

Souhlasí s Mastenovou v tom, že nejdůležitější jsou činitelé vyplývající ze vztahu mezi rodiči a dětmi: „Rodiče pomáhají dítěti rozvíjet schopnost vzdorovat těžkostem a překonávat je, posilují jeho sebedůvěru, poskytují mu informace, příležitosti k učení, modely chování a navozují spojení k dalším zdrojům podnětů i ochranných sil“ (Matějček, Dytrych, 1998, s. 103). Proto rodičovskou péčí také zařazují mezi protektivní faktory platné transkulturně.

Kromě rodičovské péče a blízkosti rodičů uvádí ještě důvěru ve vlastní schopnosti, vědomí dítěte, že je milováno (sem patří i náboženské víry a příslušnost k církvi), inteligenci dítěte, kompetence, temperament, pohotovost v reakcích a interní locus of control (Matějček, Dytrych, 1998, s. 102).

Důležité je rovněž to, v jaké fázi vývoje zátěž nebo nepříznivé podmínky působí. Zdá se, že dívky jsou odolnější v dětství, a naopak chlapci zase během adolescence (Matějček, Dytrych, 1998, s. 103)<sup>15</sup>. Tak jako různé etapy vývoje více méně citlivě reagují na tu či onu zátěž, tak lze v dalším vývoji jedince najít určité fáze, kdy je možné vliv rizikových faktorů (v tomto případě psychické deprivace) omezit – autoři jim říkají „záchytné okolnosti“<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> Např. Langmeier, J., Matějček, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha : Státní zdravotnické nakladatelství, 1963, 297 s.

<sup>15</sup> Pokud nebereme v úvahu intersexuální rozdíly, předpokládá se, že u dětí odolnost s věkem postupně stoupá (viz s. 13).

<sup>16</sup> Mezi záchytné okolnosti patří například: uplatnění ve školní práci, v dětské skupině; uplatnění tělesné zdatnosti; vhodné zaměstnání; sexualita, vliv partnera; manželství; rodičovství (Matějček, Dytrych, 1998, s. 100).

## 2.3 Syntéza

Jak jsme měli možnost vidět v této kapitole, psychická odolnost je spojována s řadou faktorů, ať již vnitřních, nebo vnějších. Nejčastěji se popisuje „odolná osobnost“, tedy osobnostní vlastnosti. V poměrně málo pracích se však píše o tom, jak během ontogeneze vytváření takové osobnosti podpořit. Za klíčové období můžeme považovat jednak rané dětství, kdy se tvoří základní důvěra dítěte v okolní svět, a jednak předškolní věk, kdy je začleňováno do čím dál širšího společenství. Pokud rodiče a vychovatelé chtějí rozvíjet psychickou odolnost dítěte, v odborných pracích najdou jen málo praktických poznatků, jež by pomohly při každodenních interakcích.

Proto jsme si zpomezi uvedených teoretických rámců vybrali Bandurovu koncepci vlastní vnímané účinnosti. Autor svou teorii doplňuje mnoha příklady a konkrétními doporučeními, a tak ji považujeme za velmi dobře využitelnou i ve výchovné praxi. Rovněž se domníváme, že v sobě spojuje mnoho izolovaných prvků jednotlivých studií psychické odolnosti. Koncepci podrobněji rozebíráme v následující kapitole (3 Self efficacy – vlastní vnímaná účinnost, s. 34).

### 3 Self-efficacy – vlastní vnímaná účinnost

Pojem vnímané účinnosti<sup>17</sup> jsme definovali v předchozí kapitole. Nyní ho popíšeme podrobněji, přičemž se zaměříme na vývojové prvky, tedy na utváření představ o vlastní účinnosti během vývoje jedince: Jak si člověk vytváří představy o své účinnosti? O jaké zdroje informací se při tom opírá?

#### 3.1 Zdroje vlastní vnímané účinnosti

Usuzování člověka o vlastní účinnosti se opírá o čtyři typy informací (Bandura, 1997, s. 79):

- 1) autentický zážitek zvládnutí obtížné situace (mastery experience), který slouží jako indikátor způsobilosti,
- 2) zástupná zkušenost, kdy člověk pozoruje a hodnotí výsledky jednání druhých a srovnává se s nimi (vicarious experience),
- 3) slovní přesvědčování a podobné sociální vlivy (verbal persuasion),
- 4) informace o vlastním fyziologickém a emocionálním stavu (physiological and affective states), ze kterých lidé částečně vysuzují své schopnosti a sílu, nebo naopak zranitelnost.

---

<sup>17</sup> Tato práce se zaměřuje pouze na účinnost osobní, Bandura se však zabývá i účinností kolektivní (viz např. Janoušek, 1992, s. 390; v terminologii tohoto autora se jedná o „kolektivní (sebe)uplatnění“). My tento typ self-efficacy nastíníme v oddíle 4.6 Syntéza (viz s. 73).

Bandura často aplikuje koncept self-efficacy na jednotlivé složky psychiky nebo dovednosti. Mluví například o „academic efficacy“ (týkající se školního úspěchu) či o „affective self-regulatory efficacy“ (týkající se zvládnutí vlastních emocionálních stavů) (Bandura, 2003).

Zde pracujeme s konceptem „obecné vlastní účinnosti“, chápaném jako „pružný systém sebedůvěry, který pomáhá překonávat neúspěchy a odmítnutí“ (Janoušek, 1992, s. 391). Pro ilustraci uvádíme v příloze českou verzi desetipoložkového „Dotazníku obecné vlastní efektivity“ (Příloha 1: Dotazník obecné vlastní efektivity, s. 142).

### 3.1.1 Mastery experience

Klíčovou roli hraje právě první uvedený zdroj – vlastní zkušenost se zvládnutím úkolu. Ta přináší pevnější a obecněji platnou víru ve vlastní účinnost. Někteří autoři uvádějí, že raná zkušenost dětí se zvládnutím úkolu může predikovat jejich kognitivní vývoj (Ramey a kol., 1982 dle Pajares, Schunk, 2001).

Seligman ji dává do souvislosti se vznikem deprese. Jeho koncept „mastery“ je podobný „mastery experience“, oba je můžeme přeložit jako „zvládnutí obtížné situace“. Právě zvládnutí obtížné situace Seligman považuje za klíčový bod při utváření optimistického postoje u dětí (viz s. 20). Základem „mastery“ je kontingence (souvislost jevů, styčnost). Dítě je velmi citlivé na kontingenci, a to už dlouho předtím, než se naučí mluvit. Pokud má kontrolu nad nějakým předmětem, to znamená, že existuje spojitost mezi tím, co dělá dítě a co se děje s předmětem, přináší to dva důsledky: dítě je předmětem zaujato a zároveň zvyšuje svou aktivitu při manipulaci s ním. Opakem kontingence je nahodilost (noncontingency). Pokud výstupy činnosti nesouvisejí s vlastní aktivitou dítěte, vzbuzuje to u něj často negativní pocity nebo pasivitu (Seligman, 1996, s. 280). Odtud je pak už jen krok k naučené bezmocnosti a posléze depresi. Vychovatelé by se měli v rámci prevence naučené bezmoci snažit dítě vystavovat situacím, ve kterých může zakoušet souvislost mezi vlastní akcí a následným výstupem. Na tomto místě by zřejmě Bandura dodal, že podstatné jsou kognitivní procesy: samotná kontingence dvou jevů nemá žádný efekt, dokud si ji dítě neuvědomí. Důležité je, jak si dění interpretuje, zda si vytvoří mentální reprezentaci této kontingence.

Podle Bandury se pocit vysoké účinnosti obzvláště zvyšuje, pokud se dostaví úspěch, jemuž předcházelo vytrvalé úsilí spolu s překonáváním překážek a pokud je cíl hodnotný. Těžkosti poskytují možnost naučit se, jak neúspěch zvrátit v úspěch zdokonalováním vlastní kontroly nad událostmi. Opakovaný neúspěch víru ve vlastní účinnost podkopává, především v případě, že nebyla ještě dostatečně pevná a stálá v době, kdy došlo k neúspěchu. Nebo také tehdy, pokud se neúspěch nedá připsat na vrub nedostatku snahy ani nepříznivým vnějším podmínkám (Bandura, 1997, s. 80).

U nás Čáp a Dytrych (1968, s. 57) uvádějí (jako výsledek shrnutí prací jiných autorů), že „úspěch v činnosti, překonání překážek, popř. zvládnutí frustrace a stresu zvyšují odolnost.“

Podle Bandury nelze takový kauzální vztah akceptovat: tvrzení, že úspěchy víru ve vlastní účinnost zvyšují a neúspěchy snižují, nemá všeobecnou platnost. Změny vnímané účinnosti jsou výsledkem kognitivního zpracování, nejen pouhým odrazem výkonu. Stejný dosažený výkon může víru ve vlastní účinnost zvýšit, ponechat stejnou, nebo snížit v závislosti na tom, jak jsou zhodnoceny a zváženy osobní a situační faktory. Mezi ně patří například: předchozí úsudek o vlastních schopnostech, vnímaná obtížnost úkolu, vyvinutá snaha, vnější poskytnutá pomoc, vnější okolnosti, vzorec dílčích úspěchů a neúspěchů (Bandura, 1997, s. 81). U některých z těchto faktorů se nyní pozastavíme.

**Předchozí úsudek o vlastních schopnostech** určuje, jak lidé interpretují a organizují informace relevantní pro posouzení jejich účinnosti. Čím více je nová informace v souladu s předchozím úsudkem, tím lépe ji člověk zaznamená, zapamatuje si ji, připíše jí důležitost. Naopak poznatek nekongruentní s dosavadní představou bude s největší pravděpodobností opomenut. Jedinci, kteří mají silné přesvědčení o své účinnosti, budou úspěch spíše připisovat vlastním schopnostem a občasný neúspěch toto jejich přesvědčení téměř neovlivní.

Předchozí úsudek o vlastních schopnostech má také vliv na to, jaké situace člověk vyhledává, a tedy jaké zkušenosti se mu dostává. Proto je vlastní účinnost nejen výsledkem zkušenosti, ale i jejím aktivním strůjcem.

Představy o vlastní účinnosti tedy mají tendenci se posilovat, reprodukovat se. Kdyby k této stabilizaci nedocházelo, víra ve vlastní účinnost by se neustále měnila v závislosti na momentálním úspěchu nebo neúspěchu. Například u předškolních dětí je tato stabilizace ještě nedostatečná, a tak je povědomí o vlastní účinnosti pouze útržkovité a lehce ovlivnitelné zážitkem úspěchu nebo neúspěchu.

**Vnímání obtížnosti a vnějších okolností úkolu** má rovněž vliv na posouzení vlastní účinnosti. Splnění úkolu, jenž je vnímán jako jednoduchý, nepovede k přehodnocení účinnosti, protože je v souladu s tím, co už člověk o sobě ví.

Stejně tak úspěch dosažený za pomoci druhých nebude zvyšovat self-efficacy. Čím více se do výkonu zapojí jiné složky než samotné schopnosti člověka, tím méně bude mít výsledek vliv na vnímanou účinnost (Bandura, 1997, s. 83).

Posuzování **snahy při plnění úkolu** je rozdílné u lidí s vysokou a nízkou vnímanou účinností<sup>18</sup>. První skupina lidí má tendenci připisovat selhání na vrub nedostatečné snaze nebo nepříznivým okolnostem, zatímco druhá skupina vidí problém v nedostatku vlastních schopností. Přístup první skupiny má přitom velkou výhodu: pokud člověk věří, že má schopnosti, aby dosáhl cíle, pouze se málo snažil, bude ho toto pomýšlení motivovat k další aktivitě. Lidem z druhé skupiny bude další aktivita připadat spíše jako marná a zbytečná, takže zůstanou pasivní (Bandura, 1997, s. 85).

**Časová následnost úspěchů a nezdarů** má značný význam hlavně u menších dětí. Protože dosud nemají dostatečně dobře rozvinuté integrační kognitivní schopnosti, je pro ně těžké vysuzovat vlastní účinnost z jevů rozptýlených v dlouhém časovém úseku. Největší vliv má pro ně nedávná zkušenost, i když nemusí být reprezentativní (Bandura, 1997, s. 86).

Proces utváření vědomí vlastní účinnosti je křehký a někdy vede k vytvoření neadekvátních představ. Když má člověk například posoudit, jestli zvládne nový, neznámý úkol, opírá se o předchozí zkušenost v situaci, jež považuje za podobnou té nové. Ovšem podobnost mezi známou a neznámou zkušeností může být pouze iluzorní. Hodnocení vlastní účinnosti může být dále zkresleno osobními faktory na úrovni percepce, kognitivního zpracování nebo paměťového vybavování si zkušeností relevantních pro posouzení self-efficacy.

Neadekvátnost představ o vlastní účinnosti se projeví buďto jako neopodstatněná, přílišná důvěra ve své schopnosti, nebo naopak jako sebepodceňování. Mohlo by se zdát, že je jednoznačně nejlepší mít přesné představy. Určitě to platí v situacích, kde jakákoliv chyba může mít vážné následky. Ale v činnostech, kde pochybení nemá tak fatální dopad, jsou optimistické (nadhodnocující) představy o sobě často výhodnější než ty vysoce realistické. Ty totiž mohou člověka limitovat a v případě výskytu překážek rychle snížit motivaci (Bandura, 1997, s. 70-72).

---

<sup>18</sup> Vnímání snažení se rovněž liší u dětí a dospělých. Pro děti vysoká vynaložená snaha znamená získání dalších nových dovedností, kdežto pro dospělé představuje spíše nedostatek způsobilosti – vnímají snahu jako kompenzaci chybějících schopností (Bandura, 1997, s. 83).

Motivační funkci však mají někdy i obavy. Mohou být podnětné, pokud jsou subjektivně vnímané jako ne příliš intenzivní. Takováto slabší míra strachu má ochranný charakter a je zdrojem energie pro cílesměrnou činnost (Křivohlavý, 2004, s. 47). Podobně i Bandura (1997, s. 76) uvádí, že někteří lidé používají strategii, při které jsou záměrně pesimističtí při anticipaci budoucího výkonu. Umožňuje jim to lépe motivovat sám sebe a zároveň chránit vlastní sebeocenění pro případ skutečného selhání.

Seligman věří, že výchovou můžeme u dětí podpořit vznik tzv. „přesného optimismu“ (accurate optimism). Optimismus v jeho pojetí totiž není prázdným opěvováním pozitivního smýšlení o sobě, obviňováním druhých, když se nedaří, ani popřením nebo vyhýbáním se smutku nebo hněvu. Přesnost a optimismus mohou jít ruku v ruce: když učíme dítě optimismu, učíme jej, jak lépe poznat samo sebe, zkoumat vlastní smýšlení o sobě a o světě. Učíme jej přijmout aktivní postoj ve vztahu ke světu i ke svému životu a vytvořit si na sebe realistický náhled (Seligman, 1996, s. 297). V Seligmanově teorii se tedy optimismus překrývá s realistickým sebehodnocením<sup>19</sup> a tím se přibližuje ke konceptu self-efficacy.

### 3.2 Self-efficacy a deprese

Seligmanův koncept „mastery“ a vztah ke vzniku deprese jsme již nastínili v předchozím oddílu (viz s. 35). Také sám Bandura se ke vztahu self-efficacy a deprese vyjadřuje. Podle něj má nízká víra ve vlastní účinnost přímý vliv na růst deprese a úzkosti. Podílí se na tom: a) nenaplněné aspirace, b) neschopnost rozvíjet interpersonální vztahy (nízké sociální self-efficacy), c) slabá kognitivní kontrola nad myšlenkami o vlastní insuficienci (Bandura, 1996 dle Urbánek, Čermák, 1997, s. 194).

Ve výzkumu Urbánka a Čermáka (1997) byl metodou „path-analysis“ testován

---

<sup>19</sup> Seligman, stejně jako Baumeister a kol., kritizoval trend programově posilovat sebevědomí u dětí a mladistvých nastolený v 80. letech 20. století v USA. Tato kritika byla podnětem pro další studie, z nichž vzešlo například rozlišování sebevědomí podle způsobu, jakým ho osoba získala na „zasloužené“ a naopak „nepodložené“ nebo „neoprávněné“ sebevědomí (Šolcová, 2006, s. 235).

model vzájemného působení self-efficacy dětí<sup>20</sup> a rodičů, deprese a různé stránky agrese. Výsledky potvrzují, že self-efficacy dětí snižuje deprese. Dále self-efficacy rodičů zvyšuje self-efficacy dětí<sup>21</sup>. Zajímavým zjištěním je i vztah mezi problémovým chováním dítěte – v tomto případě rodiči posouzená iritabilita a agresivita dítěte - a self-efficacy rodičů. Jako kdyby problematičtější dítě vyvolávalo v rodičích snahu ho ovlivňovat a tato snaha pak zvyšovala pocit kompetence na straně rodičů. Iritabilita také působila ve směru zvýšení self-efficacy u dětí. Některé položky na zjišťování úrovně iritability zřejmě děti vnímaly pozitivně – jako sebeprosazení (Urbánek, Čermák, 1997, s. 198).

Studie, kterou provedli C. K. Holahan a C. J. Holahan (1987 dle Šolcová, Kebza, 1999, s. 23), sondovala vztah sociální opory, self-efficacy a výskytu deprese. Zdá se, že self-efficacy působí jako protektivní faktor vůči depresi jednak přímo, jednak nepřímo tím, že pozitivně ovlivňuje úroveň sociální opory.

Američané Den a Ensel zkoumali výskyt deprese v souvislosti s negativními životními událostmi u osob ve věku 17-70 let. Jako nejlepší prediktor výskytu deprese identifikovali sociální oporu, druhým nejlepším byl smysl pro osobní kompetenci (sense of personal competence), tedy pojem chápaný jako určitá analogie pojmu self-efficacy (idem).

Představa o vlastní účinnosti je komplexním konstruktem, který odráží množství informací. Tato komplexita ji předurčuje být dobrým prostředkem k predikci budoucího výkonu.

### **3.3 Vlastní vnímaná účinnost jako prediktor výkonu**

Mohlo by se zdát, že úroveň budoucího výkonu nejlépe posoudíme, když jednoduše zhodnotíme předchozí podobný výkon. Jenomže za měnících se podmínek je často lepším prediktorem vnímaná účinnost, protože zahrnuje více informací než

---

<sup>20</sup> Dětem bylo 11-14 let.

<sup>21</sup> Uvedený vztah se u předškolních dětí nepotvrdil (Horáková Hoskovcová, 2004, s. 110).



vykonaná akce (Bandura, 1997, s. 81). Podívejme se blíže na vztah mezi jednáním (výkonem), schopnostmi a vnímanou účinností.

Schopnosti mohou být snadno přemoženy pochybnostmi. I velmi talentovaní jedinci využívají svých schopností jen chabě, pokud nastanou podmínky, jež podlamují jejich víru v sebe. V souladu s tím pak nezlomná víra ve vlastní účinnost umožňuje lidem konat výjimečné skutky díky produktivnímu využití vlastních schopností i tváří v tvář překážkám. Vlastní vnímaná účinnost významně napomáhá úspěšnému provedení výkonu, ať už jsou výchozí schopnosti jakékoliv. Protože efektivní činnost vyžaduje obojí: schopnosti i přesvědčení, že je umím použít (Bandura, 1997, s. 37).

Lidi, kteří pochybují o svých schopnostech v určitých oblastech činnosti, se drží zpátky při těžších úkolech v těchto oblastech. Naopak lidé se silnou vírou ve vlastní schopnosti k nim přistupují spíše jako k výzvám, které je potřeba zvládnout, a ne jako k hrozbám, kterým je třeba se vyhnout. To pak zvyšuje jejich angažovanost v činnostech i vynaložené úsilí. V případě překážek a nezdarů zůstávají zaměřeni na úkol a myslí konstruktivně. Z neúspěchu se rychle vzpamatují a jeho příčiny vidí v nedostatečné snaze, což podporuje orientaci na úspěch. K potenciálnímu stresu a ohrožení přistupují s důvěrou, že nad nimi mohou mít určitou kontrolu. Tento pohled na věci zlepšuje provádění činností, redukuje stres, snižuje náchylnost k depresi.

Tyto poznatky podporují názor, že víra ve vlastní účinnost aktivně přispívá k dosažení úspěchu v činnostech a není pouze jeho pasivním prediktorem (Bandura, 1997, s. 39). Pokud tedy chceme nějakým způsobem ovlivňovat, nebo predikovat budoucí chování, vyplatí se brát v úvahu informaci o self-efficacy. Nepochybně se v tom odráží i prostý fakt, že změna chování je zčásti podmíněná změnou ve vnímané účinnosti (Bandura, 1986).

Bandura (1977, s. 205-208) popisuje experiment, kterého se zúčastnili lidé trpící fobií z hadů - ofidiofobií. Cílem bylo naučit je novým způsobům chování a to buď přímou zkušeností (mastery experience) nebo zástupnou (vicarious experience). Byla sestavená také kontrolní skupina a všem účastníkům se průběžně měřila víra ve vlastní účinnost. Ukázalo se, že není důležité, čím se self-efficacy zvýšilo, zda přímou nebo zástupnou zkušeností. Ale nárůst self-efficacy byl dobrým prediktorem pro další úkoly: čím větší změna self-efficacy nastala, tím větší změnu v chování bylo možné očekávat.

To platilo pro úkoly, jež byly podobné předchozím, ale i pro úplně nové situace, kde bylo potřeba podat výkon, jaký ještě účastníci experimentu nikdy nepodávali. Zejména v těch nových byla vlastní účinnost mnohem lepším prediktorem výkonu než minulý výkon.

Na predikci výkonu byl zaměřen i výzkum, jež provedli Schunk a Riceová (Schunk, Rice, 1987 dle Bandura, 1997, s. 80-81). Ti učili děti s výukovými problémy nové kognitivní strategie. Naučení se a procvičování kognitivních strategií samo o sobě nevedlo ke zvýšení pocitu vlastní účinnosti ani k zlepšení výsledků. Nepomohla ani opakovaná zpětná vazba o úspěchu. Až připomínání, že tyto strategie umožňují mít větší kontrolu nad školními aktivitami společně s „důkazem“ ve formě pozitivní zpětné vazby zvýšil u žáků důvěru ve vlastní schopnosti. Čím více se zvýšila jejich víra v účinnost, tím lepší podávali výkon (Bandura, 1997, s. 80-81).

Klassen (2002) hodnotil šestnáct výzkumů zabývajících se self-efficacy ve vztahu ke školním aktivitám v oblasti psaní u adolescentů. Podle jeho závěrů se ve většině studií uvádí, že vlastní vnímaná účinnost hraje klíčovou roli v predikci výkonu.

### **3.4 Vývoj vlastní vnímané účinnosti**

Děti získávají informace o sobě prostřednictvím interakcí s okolím. Jak rostou, zóna působení, ve které se tyto interakce uskutečňují, se postupně rozšiřuje. U nejmenších dětí je důležité, jak probíhá komunikace s dospělými. Mnoho podnětů si dítě nedovede zajistit, ale může k tomu použít dospělého. Bandura tomu říká „zástupná kontrola“ (proxy control). Pečovatelé, jež citlivě reagují na projevy dítěte, nabízí mu obohacené prostředí, volnost pro exploraci a různé možnosti k zvládnání úkolů, vytváří dobré podmínky pro rozvoj vědomí vlastní účinnosti.

Takoví pečovatelé, kteří dávají dítěti možnost zažít pocit, že jeho aktivita vyvolá nějakou reakci, podporují jeho chápání kauzality. A právě raná zkušenost se zvládnáním úkolů a prozkoumávání kauzálních vztahů jsou podstatné pro rozvoj kognice. Proto není překvapivé, že tyto děti rychleji postupují ve vývoji (Bandura, 1997, s. 168).

S rozvojem řeči dítě získává další nástroj k usuzování o vlastní účinnosti – může porozumět tomu, co ostatní soudí o jeho schopnostech. Okolí poskytuje mnoho vodítek,

jež dítěti naznačují, co dokáže a co ne. Velmi důležitý je přístup pečovatelů k novým úkolům. Příliš ochraňující a úzkostní rodiče kteří se zaměřují na možná rizika, budou spíše omezovat rozvoj schopností svého dítěte, zatímco bezstarostní rodiče budou více reagovat na rostoucí schopnosti a oceňovat je (Bandura, 1997, s. 169).

V pozdějším věku nabývají na vlivu vrstevníci. Do hry vstupuje sociální srovnávání.

Děti si postupně rozvíjejí dovednost adekvátně hodnotit samy sebe. Protože jejich kognitivní schopnosti a zkušenosti jsou zatím omezené, mají mladší děti jen zběžné, útržkovité povědomí o tom, co vědí nebo dokáží. Mají sklon všímat si hlavně bezprostředních, výrazných výsledků a jejich představy o vlastní účinnosti jsou tudíž značně nestabilní. Srovnávají se s ostatními, ale zatím si k tomu nevybírají „vhodné“ osoby. Až ve věku kolem šesti let už vědí, že nejvíce informací pro posouzení vlastních schopností přináší pozorování výkonů jim podobných dětí.

Proto je někdy nutné, aby vychovatelé poskytovali explicitní informace, kdo je vhodným vzorem a kdo ne. Jinak hrozí, že dítě neodhadne své schopnosti v situaci, jež může být ohrožující (Bandura, 1997, s. 170-171).

Obecně lze říct, že self-efficacy se dobře rozvíjí v rodinách, kde jsou děti motivovány uspět, kde jsou vystavené působení kladných modelů a kde je učí strategiím, jak zdolávat výzvy<sup>22</sup> (Schunk, Meece, 2006, s. 74).

### 3.4.1 Vliv institucí

V prostředí školy i předškolních zařízeních dochází k testování a hodnocení schopností, k sociálnímu srovnávání. Jednotlivé metody vyučování se liší v tom, jaký mají vliv na vnímanou účinnost dětí. Pro ty méně talentované nebo méně připravené se vyučování může stát až jakýmsi „tréninkem vlastní NEúčinnosti“. Například třídění žáků do skupin podle schopností. Zařazení dítěte do skupiny „méně nadaných“, kde jsou kladeny nižší požadavky, snižuje jeho důvěru ve vlastní schopnosti.

Také soutěživá atmosféra není optimální: příliš mnoho dětí je odsouzeno

---

<sup>22</sup> Doporučení uvedených autorů se týkají adolescentů, ale vzhledem k jejich obecné formulaci se domníváme, že mohou být platné i pro období dětství.

k neúspěchu, zatímco ocenění, i když vysoké, je rezervováno jen pro pár jednotlivců. Méně nadané děti tím trpí. Proto mají mnohem větší užitek z kooperativních systémů výuky a to bez toho, aby to bylo na úkor těch více nadaných – ti se hodnotí stejně pozitivně v kompetitivní i kooperativní situaci. Tento negativní dopad soutěživosti je možné zmírnit hledáním odlišných oblastí, ve kterých mohou excelovat různí jednotlivci.

Ve škole mají dále velký význam individualizované instrukce pro jednotlivé aktivity. Přesouvají pozornost od srovnávání se se spolužáky ke srovnávání se se svým osobním standardem. Dochází samozřejmě i k interindividuálnímu srovnávání, ale žák má větší volnost pro výběr osob, se kterými se bude srovnávat (Bandura, 1997, s. 175).

Pomoc od učitele obvykle učení usnadňuje, ale příliš mnoho pomoci si může žák vysvětlovat jako nedůvěru učitele v jeho schopnost učit se (Schunk, Meece, 2006, s. 74).

Vyučovací metody by se měly posuzovat nejenom z hlediska rozvoje školních dovedností – důležité je také to, jaký mají vliv na představy žáků o svých schopnostech.

Další oblastí, kde lze koncept vlastní vnímané účinnosti ve škole využít, je podpora zdraví (health promotion). Efektivita programů na podporu zdraví částečně závisí i na tom, jak se podaří zvýšit vnímanou účinnost při řízení vlastních zdravotních návyků. Ale i jinde, všude tam, kde se snažíme o osobní změnu, velmi úspěšně funguje řízená zkušenost se zvládnutím problémové situace (guided mastery experience) (Bandura, 1997, s. 175). To opět podporuje prediktivní platnost self-efficacy pro budoucí chování.

Frank Pajares (2007) uvádí desítky doporučení pro rodiče a učitele v oblasti self-efficacy dětí a adolescentů. Některé jakoby shrnovaly předchozí text, jiné přináší nové postřehy. Pro stručnost zde rozvádíme pouze některé body, většinu jenom vyjmenujeme, s tím, že několik jich zařadíme až do části o vlastní účinnosti učitelů / rodičů:

- Zdůrazňujte spíše rozvoj dovedností než zvyšování sebevědomí
- Podporujte adaptivní interpretace výsledku
- Vybírejte vhodné modely mezi vrstevníky
- Minimalizujte účinek veřejně dostupných informací, které srovnávají schopnosti
- Přizpůsobujte způsob výkladu schopnostem žáka
- Sestavujte skupiny s rozmyslem

- Dávejte pozor na to, co říkáte, děti poslouchají
- Chvalte, co si zaslouží chválu
- Chvalte více snahu a vytrvalost, než schopnosti
- Chvalte tak, aby si to žák dlouho pamatoval
- Dávejte pozor na nezamýšlené signály, které vysíláte
- Pomozte mladým lidem naučit se „číst“ vlastní pocity
- Rozpoznejte strategie, kterými se jedinec sám oslabuje

Když má člověk strach z neúspěchu, používá různé strategie potlačení úzkosti spojené s touto činností. Jednou z častých metod je vyvíjet malou nebo žádnou snahu v činnostech, ve kterých očekává neúspěch. Může si pak říct, že neuspěl, protože se málo snažil, což je méně ohrožující než neúspěch i přes velkou snahu. Nebezpečím je ale cyklus opakovaných neúspěchů. Další strategie zahrnují např. shazování sebe sama před ostatními, prokrastinace (stálé odkládání úkolu), stanovení cílů tak vysokých a nedosažitelných, že neúspěch je „čestná prohra“, a stanovení cílů, které jsou tak lehké, že nejde neuspět.

- Podporujte optimismus a pozitivní náhled na svět
- Podporujte schopnost a s ní sebejistotu
 

Někteří výzkumníci zabývající se self-efficacy tvrdí, že je potřeba věnovat stejnou pozornost skutečným schopnostem žáků i přesvědčením, které o nich mají.
- Zabraňte sebepodceňování
- Zeptejte se mladých lidí na jejich self-efficacy
- Pomozte mladým lidem zachovat si adaptivní self-efficacy
 

Člověk nejlépe úspěšně funguje, pokud umí racionálně zhodnotit vlastní možnosti. Nejvíce funkční je vnímaná účinnost lehce přesahující to, čeho je schopen doopravdy dosáhnout. Takovéto mírné nadhodnocení zvyšuje úsilí a vytrvalost.
- Podporujte přirozenost a opravdovost
- Udělejte z psychohygienických technik automatickou a normální záležitost
- Stanovujte cíle spíše blízké než vzdálené

- Poskytujte spíše pomoc nepřímou než přímou (instrumental vs. executive help)
- Vytvářejte příležitosti pro generalizaci přesvědčení o self-efficacy

Když musí lidé splnit nějaký nový úkol, který vyžaduje podobné dovednosti jako již známý úkol, přesvědčení o původním úkolu se zobecní a rozšíří se i na nový úkol. Vlastní účinnost se také zobecňuje, když jsou její účinky kognitivně strukturovány napříč aktivitami. Mladý člověk si například uvědomí, že vyšší nasazení a vytrvalost mohou vést ke studijnímu pokroku a tuto zkušenost si propojí s tím, jak dosáhnout úspěchu i v jiných předmětech. Existují také „transformující zážitky“, které přicházejí po dosažení významného výkonu a které mohou posílit pozitivní přesvědčení v mnoha oblastech života. Zobecnit lze rovněž přesvědčení o neúspěchu. Hlavně neúspěch v důležité činnosti může mít vliv i na zdánlivě nesouvisející schopnosti. Nebezpečí sebenaplňující se předpovědi je evidentní.

- Zdůrazňujte zaměření na kvalitní výkon (mastery goal orientation)
- Podporujte aktivní přístup.

### 3.4.2 Self-efficacy učitelů / rodičů

„Učitelova víra ve vlastní účinnost je posuzování vlastních schopnostech ovlivnit zapojení žáků do výuky a to i pokud žáci nejsou motivováni nebo jsou považováni za problémové<sup>23</sup>“ (Woolfolk Hoy, Davis, 2006, s. 117).

Na straně učitele jeho vysoké self-efficacy<sup>24</sup> ovlivňuje množství vyvinuté snahy, motivaci, výběr metod, výdrž a odolnost během jeho kariéry. Woolfolk Hoy a Davis

---

<sup>23</sup> Teachers' sense of efficacy is a judgment about capabilities to influence student engagement and learning, even among those students who may be difficult or unmotivated.

<sup>24</sup> Někdy se v rámci self-efficacy učitele rozlišují dva faktory: vnitřní a vnější. Vnitřní reprezentuje vnímání osobního vlivu, moci a účinku při výuce, vnější se vztahuje ke vnímání vlivu, moci a účinku prvků, jenž se nacházejí mimo třídu, a tudíž mohou být mimo přímou kontrolu učitele (Guskey, Passaro, 1994 dle Tschannen-Moran a kol., 1998, s. 17). Usuzování o vlastní účinnosti ve vztahu ke konkrétnímu úkolu pak vychází z interakce těchto dvou faktorů. Pro zjednodušení zde budeme uvažovat o self-efficacy jako o celku.

(2006, s. 120-121) uvádějí množství výzkumů, ve kterých se potvrdila souvislost vysoké účinnosti s konkrétními efekty na učitelovo profesní působení. Vzhledem k tématu této práce velmi pozitivně vnímáme např. otevřenost k experimentování s novými metodami za účelem lepšího přizpůsobení se potřebám žáků, připravenost používat metody, které jsou efektivnější ale náročnější na organizaci (např. práce v malých skupinkách nebo vlastní zkoumání), zahrnutí řešení problémů a logické uvažování do cílů výuky v rámci přípravy na skutečný život. Učitelé s vysokou vnímanou účinností očekávají od svých studentů víc, nabízejí jim více možností volby, podporují jejich samostatnost (Woolfolk Hoy, Davis, 2006, s. 126-127).

Zkoumal se rovněž vliv vysokého self-efficacy učitele na výkony žáků ve školním prostředí. Zdá se, že žáci podávají pod vedením učitele s vysokou vnímanou účinností lepší výkony. Self-efficacy učitele se dále pozitivně odráží i v postojích žáků ke vzdělávání a jejich emočním růstu (Tschannen-Moran a kol., 1998, s. 10).

V jiných výzkumech autoři (např. Wheatley, 2002, dle Woolfolk Hoy, Davis, 2006, s. 120) právě naopak upozorňují na pozitivní důsledky určitých pochybností učitele o sobě. Příliš vysoké self-efficacy přetrvávající i navzdory slabému výkonu může vést spíše k vyhýbání se činnosti. Pochybnosti mohou podporovat přemýšlení o sobě, motivaci učit se, citlivost k různorodosti, efektivní spolupráci, nerovnováhu, jež vyvolává změny. Aby však došlo k těmto pozitivním reakcím na pochybnosti, je zapotřebí určitého vědomí vlastní účinnosti (Woolfolk Hoy, Davis, 2006, s. 120).

Na vztahové rovině se vysoká vnímaná účinnost projevuje v učitelově víře, že dokáže interpretovat verbální i neverbální komunikaci dítěte, zvládat vlastní emoce a pomáhat je zvládat i dětem (Woolfolk Hoy, Davis, 2006, s. 123). To může být pro děti předškolního věku důležitým přínosem.

Takový učitel může také dobře sloužit jako model při utváření víry ve vlastní účinnost u dětí. Dospělí na jedné straně dítěti poskytují model k napodobování, na druhé straně jejich self-efficacy ovlivňuje, jak s dítětem vstupují do interakce.

Na tomto místě uvedeme dva zbývající body F. Pajarese týkající se self-efficacy rodičů, učitelů nebo jiných vychovatelů z předchozí části (3.4.1 Vliv institucí, s. 42).

Popisují právě učení pomocí modelů a také to, jak se ve výchově projeví vnímaná účinnost vychovatele:

- Používejte efektivní techniky učení pomocí modelu  
Dospělí mohou sloužit jako dobrý model, jak se vypořádat s vlastní chybou. To, že přiznají vlastní chybu, když na ni někdo upozorní, pomáhá dětem pochopit, že omyly jsou nevyhnutelné, že se dají překonat a že je dělají i authority.
- Self-efficacy je nakažlivá – vytvářejte a pěstujte svou vlastní self-efficacy  
To, co děti nejvíce potřebují, jsou dobré modely. Výzkumníci zjistili, že důvěra, kterou mají učitelé ve vlastní schopnost ovlivnit studium žáků, ovlivňuje způsob výuky a postoj k celému vzdělávání. Učitelé s nízkou úrovní self-efficacy zastávají spíše tradiční pojetí, které má pesimistický pohled na motivaci žáků zdůrazňuje rigidní kontrolu chování ve třídě a spoléhá se na vnější podněty a negativní sankce, aby přinutila žáky pracovat. Učitelé se silnou self-efficacy vytvářejí příležitosti zažít moment ovládnutí dovednosti, zatímco učitelé s nízkou vlastní self-efficacy podkopávají kognitivní vývoj žáku i schopnost žáků realisticky ohodnotit své schopnosti. Víra ve vlastní účinnost je přenosná, což znamená, že žáci se mohou snadno „nakazit“ učitelovu vírou v sebe sama. Podobně i self-efficacy rodičů ve vlastní rodičovské schopnosti ovlivňuje vývoj dítěte. Výzkum vlivu self-efficacy rodičů na well-being a přizpůsobivost dětí (autor Gian Vittorio Caprara a kol.) ukázal, že rodiče se silným rodičovským self-efficacy se vyznačují následujícími charakteristikami: monitorují, podporují, ochraňují, směřují, dodávají odvalu, dělají si čas na děti, dokáží spojit potřebnou disciplínu s emocionální blízkostí a udržují otevřenou komunikaci, takže neshody nevyústí v otevřený konflikt, podporují vývoj dětí a kultivují jejich potenciál, podporují úsilí i schopnosti svých dětí, čímž zlepšují jejich sociální vztahy, emocionální well-being, studijní rozvoj a výběr povolání.

V jiné práci Pajares a Schunk (2001) zdůrazňují, že v dospělosti jsou lidé „otroky“ svých seberegulačních zvyklostí získaných během dětství. Vychovatelé tedy mají velkou moc při utváření „obvyklých přesvědčení o sobě“ (habitual self-beliefs),



kteřé budou dětem sloužit i dále v průběhu života.

Výhodou je, že udržení a zlepšování sebeobrazu se někdy považuje za primární motivaci veškerého chování (idem). V určitém smyslu jsou tedy děti přirozeně motivované, cílevědomé a optimistické, tíhnou k vysoké víře ve vlastní účinnost. K podobným výsledkům dospěla v disertační práci i Simona Horáková Hoskovcová: ve vzorku 36 dětí ve věku 3-6 let identifikovala jen jedno dítě s nižší vnímanou účinností. Potvrdil se tedy teoretický předpoklad, že předškolní děti se vyznačují vysokou vírou ve vlastní účinnost (Horáková Hoskovcová, 2004, s. 109). Učitel toho může využít a utváření vysokého self-efficacy u dětí podpořit.

Učitel také s dětmi tráví poměrně dost času a může dobře odhadnout, jaké představy o sobě dítě má. Například když dítěti nechybí znalosti a dovednosti, ale má přitom nízké self-efficacy, může se to projevit neadekvátním chováním, vyhýbáním se škole, snižováním výkonu. Ve školním prostředí by proto kromě zvyšování kompetencí mělo docházet i ke zvyšování důvěry ve vlastní schopnosti (competence and confidence), což je velmi dobře možné prostřednictvím zkušenosti se zvládnutím úkolu.

Také body uvedené výše (viz s. 43-45) lze využít k budování adekvátních představ o sobě. Ve formulaci těchto bodů je vidět, že zvyšování důvěry nelze oddělovat od zlepšování kompetencí. Prázdné vylepšování sebeobrazu bude svému nositeli jen málo prospěšné, jak jsme již zmínili na jiných místech (viz např. s. 38: Seligmanův „přesný optimismus“).

### **3.4.3 Vliv nepříznivých okolností na vývoj vnímané účinnosti**

Některé děti se zdárně vyvíjejí i za velmi nepříznivých podmínek. V případě, že dítě snáší takové podmínky, případně se z nich dobře zotavuje, mluvíme o vysoké odolnosti. Jako nejdůležitější faktor pro vznik této výjimečné odolnosti se ukazuje být pevná vazba ke kompetentnímu dospělému pečovateli.

Ten poskytuje emoční podporu, vedení, zprostředkovává smysluplné hodnoty a normy, slouží jako model pro konstruktivní zvládnání zátěže, vytváří možnosti pro zvládnání úkolů. Pokud se dítěti takovéto péče dostává, ať už od rodičů, v širším rodinném zázemí, nebo v institucích (mateřská škola, škola, zájmové aktivity), je větší

pravděpodobnost, že bude schopné nepříznivým okolnostem vzdorovat.

Odolné děti aktivně přetvářejí běh svého života, mají nad ním větší kontrolu než ostatní. Vyhledávají a vytvářejí takové prostředí, jež prospívá jejich vývojovým potřebám (například nacházejí uspokojení v pěstování zájmových aktivit). Nepříznivé podmínky tedy nemusí působit čistě negativně. V kombinaci se sociálními vztahy, ve kterých je dítěti vštěpován smysl pro vlastní účinnost a způsoby, jak uspět, mohou nepříznivé okolnosti podněcovat vznik obdivuhodné odolnosti (Bandura, 1997, s. 172-173). Další informace o výzkumech odolnosti u dětí a adolescentů jsme již uvedli v oddíle 2.2.2 Výzkumy odolnosti u dětí a adolescentů (viz s. 30).

Z doposud uvedených informací bychom mohli vyvodit, že vysoké self-efficacy možná ovlivňuje zvládání zátěže skrze výběr zvládacích strategií. Balaščíková, Blatný a Kohoutek (2004), kteří zkoumali vztah mezi složkami sebepojetí a strategiemi zvládání zátěže u adolescentů však dospěli k poněkud paradoxním výsledkům. Mezi složky sebepojetí zařadili i self-efficacy. Jediným výrazným nalezeným vztahem u self-efficacy byla korelace mezi mírou vlastní účinnosti a strategií „vyhýbání se problému“. Autoři si tento paradoxní výsledek vysvětlují na základě charakteristik respondentů – „výzkum byl proveden u souboru adolescentů, u nichž vyhýbání se problému může být považováno za sociálně žádoucí způsob přístupu k problému a vývojově specifické vyjádření vlastní kompetence a autonomie“ (Balaščíková, Blatný, Kohoutek, 2004, s. 413-414).

Nejvíce vztahů ke strategiím zvládání měla „jasnost sebepojetí“, tedy „míra, do jaké jsou obsahy sebepojetí jasně a přesvědčivě definovány, jak jsou vnitřně konzistentní a časově stabilní“ (Campbell a kol., 1996 dle Balaščíková, Blatný, Kohoutek, 2004, s. 411). Mohli bychom ji připodobnit k dobrému sebepoznání. Tato jasnost sebepojetí pak během zátěže eliminuje nekonstruktivní chování.

Co dělat v případě, že už dojde k tomu, že dítě má nízkou vnímanou účinnost? Pajares a Schunk (2001) uvádějí doporučení, jak stav zlepšit. Doporučení se týkají ne přímo vlastní účinnosti ale sebeoceny, můžeme se však jimi nechat inspirovat i v oblasti self-efficacy.

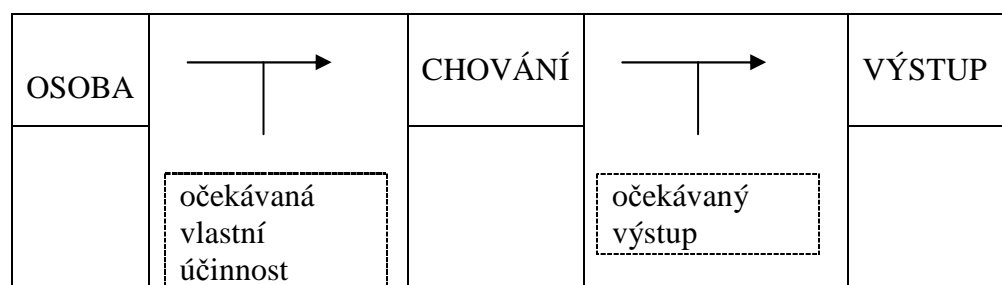
Náprava nízkého sebeoceny se odvíjí od toho, v čem tkví jeho podstata. Pokud

je zakotveno v nízké způsobilosti vykonávat nějakou činnost, je potřeba rozvíjet příslušné dovednosti. Pokud jsou problémem příliš vysoké standardy, měli bychom děti povzbuzovat k větší toleranci k vlastním neúspěchům, nebo jim pomoci stanovit normy, jejichž dosažení je reálnější. Nízké sebeocenení může vycházet i ze sociálních nerovností. V tomto případě platí, že nejúčinnějším lékem je lidský přístup, tedy jakási korektivní zkušenost. Příčiny se samozřejmě mohou vzájemně kombinovat, tehdy je potřeba zaměřit se na více oblastí najednou.

### 3.5 Vztah self-efficacy k dalším teoriím psychické odolnosti

V předchozí kapitole (kap. 2 Psychická odolnost, s. 14) jsme viděli, že kromě self-efficacy existuje množství teorií psychické odolnosti. V této části nastíníme, v čem tkvějí podobnosti, případně odlišnosti self-efficacy a ostatních pojetí.

Pojetí vlastní vnímané účinnosti v sobě nepochybně obsahuje prvek **kontroly**. Člověk se silným přesvědčením o vlastní účinnosti má i v zátěžové situaci pocit, že může mít dění pod kontrolou, dávat svému životu směr, necítí se „vláčen“ vnějšími událostmi. To připomíná Rotterovu lokalizaci kontroly. Obě koncepce se však liší. Bandura (1977, s. 204) nabízí pro vysvětlení následující schéma:



Rotterova teorie je především o kauzálním usuzování o chování a výstupu (výsledku chování). Jádro tedy leží spíše v koncové (pravé) části uvedeného schématu, kdežto Bandurovo usuzování o vlastní účinnosti zachytává proces v levé části.

Na základě schématu Bandura objasňuje i rozdíl mezi self-efficacy a Seligmanovou teorií vzniku deprese. Při vzniku deprese je klíčovým bodem očekávání,

že chování neovlivní výstup (naučená bezmocnost). Toto je opět znázorněno pouze v druhé části schématu, podobně jako Rotterova lokalizace kontroly. Koncept self-efficacy je tedy možné považovat za komplexnější než jsou oba další uvedené koncepty.

Seligman propojuje prvek kontroly s prvkem **pozitivního emočního prožívání**: kontingence, tj. kontrola nad nějakým předmětem přináší libé pocity: udržuje zájem, zvyšuje aktivitu. Je základem „mastery“ (zvládnání) – procesu, jež přispívá k rozvoji optimismu. Podobně i self-efficacy působí preventivně proti depresi, o to přímo i nepřímo tím, že má pozitivní vliv na úroveň sociální opory (viz s. 39).

Pozitivní emoce očekávání spojeny s vysokou vírou ve vlastní účinnost mohou připomínat Snyderův **koncept naděje**. Obě koncepce se věnují popisu cílesměrného jednání. Hlavní rozdíl spatřuje J. Křivohlavý ve specifičnosti, konkrétnosti cílů, jejichž výběrem a dosahováním se Bandura zabývá. U Snydera se jedná o obecnější cíle, dlouhodobější zaměření pozornosti. Snyderovo pojetí je širší, zahrnuje kromě specifických, situačně definovaných druhů jednání i obecné formy jednání, jež jsou těm specifickým nadřazené (Křivohlavý, 2004, s. 61). Svojí specifičností se self-efficacy odlišuje i od dalších konstruktů, ve kterých se odráží očekávání jedince (např. sebepojetí). Vnímaná účinnost je více specifická ve vztahu k situaci, k úkolu, i k cílům. A právě tato specifičnost z ní činí tak dobrý prediktor výkonu (Schunk, Meece, 2006, s. 76).

Z teorie Antonovského může self-efficacy nejvíce připomínat dimenze „**sense of coherence**“ nazvaná „zvládnutelnost“. Vzdálená mu ale není ani dimenze „smysluplnosti“.

Také nejdůležitější složka „**hardiness**“ - tzv. „kontrola“ má ke koncepci self-efficacy blízko. Protože koncepce self-efficacy obsahuje i jakýsi závazek vůči stanoveným cílům, najdeme v ní i podobnost se složkou „hardiness“ zvanou „závazek“ (nebo „oddanost“).

Vnímaná účinnost koreluje s kladným **sebehodnocením** (např. Balaščíková, Blatný, Kohoutek, 2004, s. 413). Spíše než klasické pojetí sebehodnocení se self-efficacy přibližuje novější pojetí, ve kterém hraje důležitou roli cílesměrné zaměření života. Důležitá je i reálnost sebehodnocení, jež se v koncepci self-efficacy zdůrazňuje.

Vlastní vnímaná účinnost v sobě propojuje mnohé elementy teorií psychické odolnosti. Výhodou této koncepce je, že „míra přesvědčení o vlastní účinnosti se projevuje na všech úrovních psychického fungování“ (Hoskovcová, 2004 b, s. 7). Projevuje se v rovině motivace, kognice, emocí, v samotném chování i na somatické úrovni. Je to pojem, jenž má blízko k seberegulaci. V rámci seberegulace vysoká vnímaná účinnost znamená, že člověk disponuje větším množstvím behaviorálních odpovědí než lidé s nízkou self-efficacy. A to přináší také větší svobodu (Bandura, 1977, s. 203).

Proto vlastní vnímanou účinnost můžeme považovat za poměrně spolehlivý zdroj informací o odolnosti jedince a udělat z ní ústřední pojem této práce. Přínosnou a prakticky dobře využitelnou je především zkušenost se zvládnutím úkolu (mastery experience) jako jeden z hlavních zdrojů self-efficacy.

## 4 Výchova k psychické odolnosti

Tradičně je výchova chápána jako „záměrné a k určitému cíli směřující působení dospělých na děti s použitím určitých výchovných prostředků a metod“ (Čáp, 1996, s. 13). Je to tedy něco vnějšího, co cíleně formuje osobnost dítěte. Dnes je již tato definice považována za značně zjednodušující, protože nezohledňuje prvek interakce. Ve výchově dochází k interakci mezi oběma stranami: „Výchova je proces, v němž se vyvíjejí a formují jak vychovávaní, tak vychovávající, vzájemně se ovlivňují ve společné činnosti, v pedagogické interakci a komunikaci, která je zvláštním případem sociální interakce a komunikace. Vychovávaní také ovlivňují sami sebe, svou autoregulací, aktivitou, sebedeterminací, sebevýchovou“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 248).

V Rogersovském pojetí jsou výchova a vzdělávání ještě více posunuty směrem k učícímu se subjektu, v našem případě k dětem: „Touha po vzdělání je dětem vlastní, vrozená, samy od sebe chtějí porozumět světu, chtějí se naučit nové věci, být samostatnější, mít více kompetencí. Rády pak přijmou naši pomoc, jen musí to, co jim poskytujeme, mít pro ně smysl, musí nové poznatky chápat jako užitečné a potřebné“ (Rezková, 2003, s. 51).

Tato práce se vztahuje na děti předškolního věku a z hlediska výchovy a vzdělávání nás nejvíce zajímá prostředí mateřské školy. Zaměříme se proto na tuto instituci a poněkud stranou ponecháme význam rodiny při socializaci dítěte, i když je nepochybně velmi zásadní. Vychovateli jsou v našem případě učitelky a učitelé mateřských škol, často ale využíváme i poznatky týkající se rodičů nebo jiných vychovatelů.

### 4.1 Socializace v prostředí mateřské školy

Mateřská škola hraje v předškolním věku velkou roli v procesu socializace. „Mateřská škola je významnou společenskou institucí pro předškolní vzdělávání, pro jejíž

práci jsou stanoveny obecné cíle a úkoly, vymezeny určité činnosti“ (Gillernová, 2003, s. 21). Co se dítě učí v prostředí mateřské školy? S jakými novými nároky se musí vypořádat? Ve školce se dítě učí „1) žít podle určitých pravidel, která jsou rozdílná od těch v rodinném prostředí, 2) žít v kolektivu dětí, zvykat si, že vždycky nebudou věci tak, jak si přeje ono, naučit se dělit o hračky..., 3) odpoutat se od rodiny, 4) žít s jinou autoritou, než jsou rodiče“ (Špaňhelová, 2004, s. 12).

Jistě si umíme představit, jak náročné to pro dítě musí být. Už samotné zařazení dítěte do vzdělávací instituce s sebou přináší množství nových požadavků a situací. Z hlediska psychické odolnosti se tedy jedná o dobrý „trénink“. Směřuje k naplňování jednoho z cílů výchovy, kterým je vybavit dítě silnou vůlí a odolností, ochotou snášet statečně krize a zklamání (Prekopová, Schweizerová, 1993, s. 7-8).

Na druhou stranu, určitě jsou děti, pro které je tato situace natolik obtížná, že se s ní jen těžko vyrovnávají. Někdy se mluví o tzv. „zralosti pro mateřskou školu“, která je zralostí „sociální“, jak nasvědčuje výše uvedený seznam nároků, jež školka přináší (Matějček, 2002, s. 355).

Jak tedy poznáme, zda je tato nebo i jiná zátěž pro dítě přiměřená, nebo zda už překračuje únosnou míru? Jaké nároky bychom měli mít na dítě předškolního věku jako rodiče nebo jiní vychovatelé?

## 4.2 Nároky ve výchově

„Člověk je konfrontován se zátěžemi od svého narození<sup>25</sup> a jeho osobnost se za přispění zátěží vlastně v ontogenezi utváří. /.../ Na výchovu a vzdělávání se také můžeme dívat jako na systematické zatěžování člověka s adaptačním cílem“ (Hošek, 1997, s. 53). Jako jeden z cílů výchovy se uvádí právě i příprava na život a v rámci ní

---

<sup>25</sup> Můžeme si klást otázku proč autor uvažuje o zátěži až od narození. I v průběhu prenatálního vývoje jistě nastávají momenty, které jsou pro dítě zatěžující a musí se s nimi nějakým způsobem vypořádat.

příprava na to, jak se vyrovnávat s náročnými životními situacemi<sup>26</sup> (Čáp, Dytrych, 1968, s. 8-9).

Zátěž je tedy přirozenou součástí výchovy. Avšak aby byl splněn zmiňovaný adaptační cíl, musí se zátěž pohybovat v určitých mezích. Za zátěž považujeme jakoukoliv úroveň požadavků, nepřiměřená zátěž se pak označuje jako **stres** (Junková, 2001, s. 94). Zdrojem stresu může být „jakýkoliv činitel v prostředí, pokud je jeho působení neadekvátní, nebo pokud ho jedinec vnímá jako ohrožující. Mohou to být i vnitřní stavy vynořující se bez konkrétního podnětu“ (Medved'ová, 2004, s. 111).

Záleží tedy skutečně na každém jedinci, jeho vnímání a konkrétní situaci. Jak píše Čáp (1996, s. 99), požadavky musíme vždy posuzovat podle „vztahu k osobním předpokladům jedince“. Roli samozřejmě hraje i to, během jaké vývojové fáze stresor působí (viz s. 32).

U dětí je specifické hlavně to, že mají dosud méně zkušeností se stresory než dospělí, neumějí natolik přesně hodnotit závažnost stresoru, volit strategie jeho zvládnání a následně je realizovat. Jsou proto zranitelnější a nejvíce využívají strategie ochranného charakteru (Medved'ová, 2004, s. 109). Například dítě do sedmi měsíců neumí čekat – nemá totiž ještě pojem o čase. Až později snáší, když vychovatelé nenaplnují jeho potřeby hned, ale nechají ho chvíli počkat (Prekopová, Schweizerová, 1993, s. 52-53). Proto se také říká, jak jsme již uvedli (viz s. 30), že dítě do půl roku věku se nedá rozmazlit a jeho potřeby bychom měli uspokojovat ihned. V pozdějším věku je dobré je uspokojovat sice často, ale ne vždy (Prekopová, 2000, s. 81).

Pokud dítě narazí na problém, resp. překážku, mělo by nejdříve dostat možnost samostatně najít řešení. Protože někteří rodiče špatně snáší neuspokojení potřeb na straně dítěte, mají tendenci přebírat jeho problémy a nabízet rychlé řešení. Pokud to opakují příliš často, znesnadňují dítěti formování samostatnosti a uplatňování vlastních schopností (Gordon, 1995, s. 83-84). Drobné překážky nebo i větší krize mohou být pro děti užitečné, protože vyrovnávání se s nimi je prospěšné pro osobnostní růst. Dospělí pečovatelé mu ale však musí zajistit patřičné zázemí, aby tyto zkušenosti uneslo

---

<sup>26</sup> Termín „náročná životní situace“ se používá jako synonymum zátěže, což je souhrnné označení pro situace, které působí konflikty, frustraci a stres (Čáp, Dytrych, 1968, s. 8). Jiní autoři pojem „stres“ používají spíše v souvislosti s nadměrnou zátěží (Junková, 2001, s. 94).



(Prekopová, Schweizerová, 1993, s. 51).

Podobně je to s neúspěchy. Někteří vychovatelé, obzvlášť rodiče, by rádi ochránili dítě před prožitkem neúspěchu. Malé neúspěchy ale děti potřebují, stejně jako se někdy potřebují cítit zle, prožívat smutek nebo zlost. Přílišná ochrana před těmito událostmi by dítě ochudila o možnost učit se a intenzivně prožívat opačné, pozitivní extrémy<sup>27</sup> (Seligman, 2003, s. 260-261).

#### 4.2.1 Pesimální zátěž

Pesimální zátěž je „aktualizovaná výrazně nízkými či nadměrně vysokými nároky na psychiku (co do intenzity či délky trvání)“ (Mikšík, 2003, s. 170).

Nízké nároky neumožňují rozvoj osobnosti, protože člověk nevyužívá své předpoklady, nestává se tím, čím by mohl. Jeho psychika je pak „netréovaná“, čímž se mu různé situace snadněji jeví jako neřešitelné, jako přesahující jeho možnosti (idem). Prekopová (2000, s. 56) komentuje v podobném duchu přenášení určitých návyků (v tomto případě nošení dítěte na těle matky) z jedné kultury do druhé. V původní kultuře je dítě nošeno, ale musí se přizpůsobit matce i podmínkám velké rodiny: dostává pocit bezpečí, ale zároveň je omezováno ve svých aktivitách, dochází k oboustrannému přizpůsobování. V dnešní společnosti se rodiče přizpůsobují nemluvněti „za blahobytných podmínek technokratické kultury a malé rodiny. Tím dítěti unikne možnost cítit se v bezpečí a cvičit se v adaptaci na okolí, což je předpokladem životní odolnosti“ (idem).

S nebezpečím, které dítěti hrozí, pokud má málo podnětů nebo je zanedbávané, či trpí deprivací je poměrně dobře obeznámena i laická veřejnost. Méně se však už píše o opačném extrému – podnětovém přesycení neboli superstimulaci (Matějček, 2002, s. 354) či supersaturaci (Smékal, 2002, s. 21). Také Rheinwaldová (1993, s. 134) uvádí, že „právě tak, jako zanedbávání může narušit dítě i přílišná starostlivost“. Když je o dítě příliš pečováno, ztrácí možnost posouvat se dále ve své autonomii, zkoušet, co dokáže. Jak jsme již uvedli výše (viz s. 29-30), supersaturace je závažným vývojovým stresorem.

---

<sup>27</sup> Seligman (2003, s. 261) dává toto tlumení opodstatněných negativních emocí ze strany rodičů do souvislosti s rizikem neodůvodněné deprese.

Kromě vzdělávacích systémů, které dítě příliš zatěžují, se vyskytuje také v rodinách, kde je cílem výchova „reprezentujícího dítěte“ (Smékal, 2002, s. 21). Šulc (2007, s. 35) mluví v této souvislosti o „opičích rodičích“. Tito se tak bojí, že nevystihnou moment a činnost, ve které by jejich dítě mohlo vyniknout, že ho už v předškolním věku přihlásí pro jistotu na všechny kroužky a tím ho zbytečně přetěžují.

Příliš vysoké cíle kladené před dítě však často vedou k tomu, že se dítě zcela vzdává, pokud nemůže být nejlepší a zasloužit si tím odměnu, jež je vázaná pouze na prvenství v určité aktivitě (Dinkmeyer, McKay, 1996, s. 40).

#### **4.2.2 Optimální zátěž**

„Socializace člověka v ontogenezi se neobejde bez zátěží, bezděčně i záměrně (výchovně) navozených. /.../ Praktické rozhodování ve výchově spočívá v tom, kolik zátěží, kdy a komu, aby to mělo náležitý adaptační efekt (učení)“ (Hošek, 1997, s. 7-8).

Obecně se říká, že ideální je taková míra zátěže (požadavků), jež lehce překračuje aktuální předpoklady: „Požadavky, které odpovídají jedincovým přítomným předpokladům, případně je mírně překračují, rozvíjejí osobnost a její příslušné vlastnosti“ (Čáp, 1996, s. 100). Při nízkých požadavcích se osobnost nerozvíjí vůbec, nebo slabě, vysoké požadavky nebo jejich náhlé zvýšení (příp. snížení předpokladů na straně jedince) narušuje stav, činnost i další vývoj osobnosti (Čáp, 1996, s. 101).

Tento koncept připomíná Vygotského „zónu proximálního (nejbližšího) vývoje“. Zóna nejbližšího vývoje označuje to, co s malou pomocí dospělého dítě umí. Zanedlouho to zvládne samo a požadavky přejdou do stupně aktuálního vývoje (Vygotskij, 1975 dle Čáp, Mareš, 2001, s. 197).

Ve výchově se nedá množství zátěže nějakým způsobem předepisovat, vychovatelé se v tomto směru musí chovat spíše intuitivně. Mluví se tzv. „intuitivním rodičovstvím“. Tento koncept manželů Papouškových vznikl jako označení nevědomých modifikací chování pečovatелů při komunikaci s kojencem (viz Dittrichová a kol., 2004, s. 77; Matějček, 2002, s. 354; Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 37).

Podobně si můžeme představit, že je na pečovatелích, zda intuitivně odhadnou, v jakých situacích a do jaké míry mohou dítě „trénovat“ tak, aby ho nepřetížili a zbytečně

netraumatizovali. Neexistuje seznam situací, na které by rodiče měli dítě připravit. Důležitější je příprava na to, jak se k řešení situace postavit, za kým jít, jak řešit konflikty (Břicháček, 2003, s. 12-13).

Nároky neboli požadavky patří k elementárním výchovným prostředkům (Čáp, Mareš, 2001, s. 250). Tvoří jednu ze dvou dimenzí, jež jsou považovány za určující při posuzování výchovného stylu. Tato dimenze, označovaná jako „výchovné řízení“, obsahuje na jedné straně komponentu požadavků a kontrolování jejich plnění, na druhé komponentu volnosti. Další dimenzí je dimenze emočního vztahu tvořena kladnou a zápornou komponentou (Gillernová, 2007, s. 206). Stručně se nyní obeznámíme s jednotlivými výchovnými styly a také současnými trendy týkajícími se výchovy. Primárně se týkají výchovy v rodině, dají se však aplikovat i na institucionální prostředí.

### 4.3 Výchovné styly

Při popisu jednotlivých stylů budeme vycházet z výše uvedených dimenzí. Dimenze výchovného řízení nabývá hodnot: silné, střední, slabé, rozporné. V případě silného řízení dospělý vydává příkazy a zákazy, prostor pro samostatnost, iniciativu a vlastní rozhodování dítěte je omezený. Pokud se kombinuje s méně příznivým emočním vztahem, dospělí požadují lepší výkony bez ohledu na možnosti dítěte.

Slabé řízení představuje jen malé nároky nebo nepřiměřeně nízké požadavky. Jejich plnění není kontrolováno. Pozitivní je, že takové řízení umožňuje dítěti samostatnou činnost, projevení a rozvíjení aktivity. Nebezpečím zůstává, že ponechává jedince bez stimulů, nepodporuje vytyčování cílů, překonávání překážek, rozvíjení vytrvalosti.

Rozporné řízení bývá spojeno se situací, která je pro dítě nejasná a nepřehledná. Často se jedná o velké množství požadavků na dítě kladeným, přičemž se ale málo nebo vůbec nekontroluje jejich plnění (Gillernová, 2007, s. 207).

Dimenze emočního vztahu nabývá hodnot: záporný, záporný-kladný, kladný, extrémně kladný. Pozastavíme se jen u vysvětlení pojmu „záporný-kladný“. Jedná se

o emoční vztah, kdy je jeden rodič dítětem vnímán jako zavrhuující, kdežto druhý jako extrémně kladný nebo tvořící koalici s dítětem.

Kombinací těchto dvou dimenzí vznikají jednotlivá pole stylů výchovy. Některá pole jsou sloučena, proto je konečný počet polí ne 16 ale 9. Tento model je známý pod názvem „model devíti polí způsobu výchovy“ a aplikuje se nejen na rodičovské působení ale i v rámci školního prostředí ke zkoumání interakce mezi dítětem a dospělým.

- Pole 1 – autokratická, tradiční, patriarchální výchova: silné nebo střední řízení, záporný emoční vztah.
- Pole 2 – liberální výchova s nezájmem o dítě: slabé řízení, záporný emoční vztah.
- Pole 3 – pesimální forma výchovy: rozporné řízení, záporný emoční vztah.
- Pole 4 – výchova přísná a přitom laskavá: silné řízení, kladný nebo extrémně kladný emoční vztah.
- Pole 5 – optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením: střední řízení, kladný nebo extrémně kladný emoční vztah.
- Pole 6 – laskavá a liberální výchova bez potřebných požadavků a hranic: slabé řízení, kladný emoční vztah.
- Pole 7 – kladný vztah s rozporným řízením.
- Pole 8 – výchova v „kamarádkém“ vztahu rodičů a dětí, které dodržují normy při minimálním řízení: slabé řízení, extrémně kladný emoční vztah.
- Pole 9 – výchova emočně rozporuplná: druh řízení bez rozlišení, emoční vztah záporný-kladný (Čáp a kol., 1999, s. 294; Gillernová, 2007, s. 209).

Za základní předpoklad zdárného vývoje se považuje především vnímaný kladný emoční vztah rodičů k dětem. Každé pole vede k jiným výchovným výsledkům, avšak v žádném poli „se nevyskytují jen takoví jedinci, které je možné charakterizovat pouze příznivějšími vlastnostmi osobnosti či projevy chování a prožívání, nebo naopak ti, kteří takové projevy nevykazují“ (Gillernová, 2007, s. 208).

Konkrétní znaky osobnosti a chování dětí ve vztahu k rodinné výchově uvádí Čáp (1996, s. 177-187). Výsledky jsou přebrány ze souhrnné studie W. Seitze. Například styl chování dítěte charakterizovaný emoční vzrušivostí, labilitou, nízkou odolností k zátěži, úzkostností apod. může být podmíněn konstitučně, avšak jeho rozvoj ovlivňuje přísnost rodičů, nedostatek emočního akceptování, úcty a tolerance, a dále nedůslednost rodičů. V rámci modelu devíti polí se jedná o záporný emoční vztah a řízení silné nebo rozporné.

Záporné postoje k dítěti přispívají také ke vzniku potřeby závislosti u dítěte. Podobný účinek má i nadměrná pozornost věnovaná dítěti, odměňování poslušnosti (tedy vlastně odměňování nedostatku iniciativy), střídání nátlaku s hýčkáním.

Internalita (v pojetí Rottera) se u dítěte zakládá tím, že vnímá matku jako akceptující a empatickou. Důležitá je i zkušenost úspěchu a to, že není trestáno za neúspěch. Externalitu a internalitu zkoumal i J. Senka a dospěl k závěru, že internalita se nejlépe rozvíjí při kladném vztahu rodičů k dítěti a řízení bez extrémů.

Nízké sebehodnocení bývá výsledkem toho, že rodič sleduje cíl dominovat nebo pečovat (tedy silné řízení), nebere dítě vážně, neumožňuje mu zapojovat se do plánování rodinných programů (tedy nedostatek kladného emočního vztahu k dítěti).

Z výzkumů realizovaných od 70. let minulého století v rámci Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze vyplývají další zajímavé závěry. Opět podporují důležitost kladného emočního zázemí dítěte. Znak „stabilita, odolnost k zátěži“ (zjišťován Eysenckovým dotazníkem EOD a dotazníkem HSPQ) se nejvíce vyskytuje u dětí a adolescentů, jejichž výchova spadá do pole 5 a dále do pole 8. Nejvíce labilních se nachází v poli 3 a 2. Stejný vztah se našel i u vlastnosti svědomitost – nesvědomitost.

Podobně J. Senka zjistil, že psychická odolnost nejvýznamněji souvisí s emočním vztahem. Záporná emoční komponenta a vysoká komponenta požadavků (obojí hlavně ze strany matky) a také extrémně vysoké hodnoty komponenty volnosti působí na odolnost rušivě. Další souvislosti mezi stylem výchovy a osobnostními vlastnostmi u dětí viz např. Čáp a kol, 1999 nebo Čáp, 1996, s. 177-196.

Výchovné styly byly zkoumány i v institucionálním prostředí – ve škole. Ukázalo se, že „/.../ kladení přiměřených požadavků a jejich laskavá a důsledná kontrola je nejen

optimálním edukačním stylem s ohledem na rozvoj žáka, ale i stylem, který je pro žáky příjemný a žáky ceněný“ (Gillernová, 2007, s. 217).

Závěrem lze říct, že rozvoj příznivých rysů podporuje nejvíce **kladný emoční vztah a řízení bez extrémů**. Taková výchova rozvíjí u dítěte svědomitost, vytrvalost, sebeovládání a stabilitu osobnosti. Podle modelu devíti polí jsou nejpříznivější formy výchovy pole 5 a 8. Musíme však brát u úvahu i interakční charakter výchovy – působení nepochybně probíhá i v opačném směru: od dětí směrem k vychovatelům. Také se zjistilo, že na výchovné situace jinak reagují chlapci a děvčata, proto je např. určité pole více příznivé pro dívky, jiné naopak pro chlapce (Čáp, 1996, s. 191-194; Čáp, Boschek, 1996, s. 298; Čáp a kol., 2000, s. 8).

Situace v mateřských školách z hlediska výchovných stylů není zatím příliš prozkoumaná. Můžeme se ale domnívat, že školka je oproti rodině mnohem více „kontrolovaným“ prostředím a přístup zvenčí do ní má poměrně dost lidí. Proto je pravděpodobné, že v ní nedochází k takovým výchovným extrémům, jak tomu může být v rodině. Tím se může pro konkrétní dítě stát důležitým místem, kde se mu dostává určité korektivní zkušenosti ve výchovném působení.

#### 4.3.1 Vývoj výchovných stylů

Výzkum Univerzity Karlovy zmiňován výše (viz s. 60) mapuje i změny ve výchovných trendech. Nejnovější šetření z let 2000-2002 ukazuje posun k slabšímu výchovnému řízení: od pole 1 k polím 2 a 3 a od polí 4 a 5 směrem k 6 a 7. Zároveň ubývá zastoupení respondentů v poli 9. Gillernová (2007, s. 212) zdůrazňuje, že „komponenta požadavků zůstává bez výraznějších změn, veškeré posuny ve výchovném řízení jdou na vrub zvýšení hodnot komponenty volnosti“. Vysvětluje si to na základě procesu demokratizace, který může přinášet různé formy nejistoty na straně rodičů a s ní tendenci ke slabšímu řízení.

Autorka rovněž připomíná, že tato situace není optimální a rodiče by měli dostat podporu, aby i při respektování přání dítěte a jeho samostatnosti vytvářeli „jasné sociální prostředí“ - hlavně v předškolním a mladším školním věku. Tím by slabé řízení posunuli

směrem k optimálnímu, což „je v zájmu příznivého vývoje a rozvoje dítěte“ (Gillernová, 2007, s. 214).

O změnách ve výchovném stylu se dá tedy mluvit i ve vztahu k jednomu konkrétnímu dítěti. Pokud dítě v předškolním a mladším školním věku dostává jasné a přiměřené požadavky (jež jsou kontrolovány) v příznivé emoční atmosféře (pole 4 a 5), v pozdějším věku mu rodiče mohou nabídnout slabé řízení (pole 6 nebo 8), protože dítě již nároky a jejich plnění interiorizovalo (idem).

Se srovnáním prostředí rodinného a školního vyplývá, že z hlediska základních charakteristik edukačních interakcí dospělých a dětí se obě prostředí velmi liší. Na rozdíl od rodiny, kde převažuje slabé řízení, ve škole jsou na žáky kladeny požadavky a kontroluje se jejich plnění. Ve shodě s předchozími výsledky výzkumů zůstává platné tvrzení, že „kladný emoční vztah je však nezpochybnitelně příznivou podmínkou pro rozvoj dítěte v rodinném i školním prostředí“ (Gillernová, 2007, s. 218).

#### **4.4 Současné trendy ve výchově**

Jak jsme viděli v předchozí části, styly výchovného působení v rodině se v současné době posouvají směrem k větší volnosti. Jiní autoři uvádějí (Pavlíková a kol., 2002, s. 59-60), že i když neexistují jednotná a obecně platná doporučení ve výchově, převažují metody integrativní a demokratické. Ustupuje se od trendu přílišného liberalismu a pedocentrismu, který vládl hlavně ve Spojených státech po druhé světové válce, a důraz se klade na stanovování hranic.

Šulová (2004 b, s. 6-8) rozlišuje tři hlavní přístupy k dítěti. Prvním je přetrvávající pedocentrismus, kde jsou potřeby dítěte preferovány před potřebami jiných členů rodiny. Další přístup je tzv. moderní, kde je hlavní valutou čas a dítě funguje spíše jako znak genetického a výchovného úspěchu. Třetí přístup je hledající – usilující o návrat k přírodě a přirozenosti, kde je pouto dítěte k rodičům vnímáno jako prototyp dalších vztahů.

I když tedy nemáme ucelenou teorii výchovy, můžeme najít určité směry, jimiž se

výchova vyvíjí. Na nejobecnější rovině by se dalo říct, že se prosazuje výchova bez extrémů. Pozastavíme se teď u prvků, jakýchsi akcentů, které se ve výchově objevují v současné době a mohly by mít vztah k psychické odolnosti dítěte. Často vycházejí z uvedeného nového pojetí výchovy (viz s. 53), jako interakčního procesu, kde hraje velkou roli i aktivita vychovávaného subjektu. Zamysleme se i nad tím, jak by se uvedené trendy mohly uplatnit v prostředí mateřské školy.

#### **4.4.1 Důraz na samostatnost dítěte**

Francouzská psychoanalytička Françoise Dolto radí dětem: „Porad' si sám tam, kde můžeš, protože je to potřebné k tvému růstu. A když to nepůjde, požádej o pomoc“ (Saladin-Grizivatz, 2002, s. 47).

Podobně Dinkmeyer a McKay (1996, s. 107) varují, že pokud dospělý dělá za dítě něco, co by mohlo udělat samo, bere mu sebeúctu a zodpovědnost. Rodiče by mu měli spíše pomáhat v tom, aby mohlo samostatně uspokojit své požadavky (Gordon, 1995, s. 83).

Není to nic nového, velmi pěkně proces získávání samostatnosti popisuje Prof. Matějček (1986, 136): „/.../ dělat za dítě to, co si může udělat samo, jeho samostatnost a odvahu snižuje! /.../ Naopak je třeba, aby dospělí každou snahu dítěte, každý náznak samostatnosti podchytili tam, kde dítě stačí. Pak pomalinku přidáváme větší a větší zátěž. /.../ Jako bychom si hráli na „překonávání rekordů“, tj. překonávání nejistoty.“

Není překvapující, že podle výsledků S. Horákové Hoskovcové (2004, s. 104) samostatnost dítěte hodnocena rodiči a vychovateli signifikantně koreluje s vlastní vnímanou účinností.

Důraz se klade také na význam vrstevníků při rozvoji samostatnosti. Přátelé umožňují dítěti odpoutat se (Prekopová, Schweizerová, 1993, s. 69), zkoušet různé role: někdy je ve skupině vedoucím, někdy se učí snášet být nejslabším (idem, s. 72). Prostorem, kde dítě může rozvíjet svoji samostatnost a interakci s vrstevníky může být například právě mateřská škola.

Překážkou na cestě k samostatnosti může být příliš autoritativní výchova. Hrozí, že povede k úzkostnosti, manipulovatelnosti dítěte. „Jdi a udělej“, to je cesta k závislosti,



k nesamostatnosti (Tesková, 2007).

Jako alternativu k ní nabízí Kopřiva a kol. (2006) respektující výchovu bez odměn a trestů, jejíž heslem by mohlo být: „Nelze vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se děti budou chovat demokraticky“ (Kopřiva, 2006, s. 9). Výchovné prostředky jako odměny a tresty vedou k tomu, že dítě je závislé na hodnocení autority místo toho, aby se hodnotilo samo. Odměny a pochvaly by měly být nahrazeny uznáním, tresty zase přirozenými důsledky a spoluúčastí dítěte na nápravě.

#### **4.4.2 Vlastní aktivita dítěte**

Se samostatností jde ruku v ruce vlastní aktivita dítěte. „K vývoji samostatnosti je nutné, aby dítě od malička objevovalo věci vlastní aktivitou“ (Prekopová, Schweizerová, 1993, s. 63). Pokud podpoříme aktivitu dítěte, zvýší se jeho kompetence, jeho vlastní vnímaná účinnost. Dítě má širší zkušenost, což se projevuje v lepším porozumění sobě i prostředí a také v realističtějším posouzení své účinnosti (Hoskovcová, 2004 b, s. 14).

V pedagogice se tento trend rozvíjet vlastní aktivitu dítěte projevila v mnoha alternativních pedagogických systémech (např. Montessori pedagogika).

#### **4.4.3 Možnost činit vlastní rozhodnutí**

Dalším posunem směrem k demokratizaci výchovných metod je to, že se na dítě pohlíží jako na zodpovědnou bytost schopnou činit určitá (přiměřená) rozhodnutí (např. Prekopová, Schweizerová, 1993, s. 64). „Cesta k zodpovědnosti vede přes možnost vybrat si, nepůjde to bez přibírání dětí ke spolurozhodování“ (Tesková, 2007).

Model výchovy založený na uplatňování moci dospělého mívá za důsledek vzdor nebo poslušnost (závislost na autoritách), a to nejsou právě žádoucí výsledky (Kopřiva a kol., 2006, s. 19).

Podmínky pro rozhodování se dají vytvořit i v institucionálním prostředí. Stačí například nabídnout dětem více možností aktivit, ze kterých si mohou vybrat. Tímto způsobem se pak aktivně zapojí do tvorby programu.

#### 4.4.4 Povinnosti

Dítě s možností spolurozhodovat získává také povinnost podílet se na chodu domácnosti. Pokud se jedná o povinnosti, které může splnit, je to prospěšné pro jeho sebevědomí – zažívá zkušenost, že jeho námaha má smysl pro rodinu, že je důležité (Prekopová, Schweizerová, 1993, s. 127-128).

Je dobré dítě „vtáhnout“ do práce v domácnosti. Špaňhelová (2004, s. 34) navrhuje svěřit úkol, něco, za co bude dítě zodpovědné od věku čtyř let. Rozvíjí to jeho zodpovědnost a dává možnost cítit se důležité, že něco zvládlo.

Takovéto drobné povinnosti se dají dětem svěřovat i v mateřské škole. Může se jednat o úkoly spojené se sebeobsluhou (dítě si například uklidí po sobě hračky) nebo o povinnosti, které se týkají celého kolektivu (skupinka dětí dostane v určitý den za úkol připravit lehátka na spaní pro všechny). Vytváří se tím další prostor pro zkušenost se zvládnutím úkolu a zvýšení vlastní účinnosti.

#### 4.4.5 Vymezování hranic

Liberalizace výchovných metod neznamená, že by dospělí měli praktikovat „bezbřehou“ výchovu. Hranice jsou důležité, přímo nezbytné pro to, aby se dítě cítilo v bezpečí. Potřebuje cítit, že rodiče jsou silní. Když má dojem, že je samo silnější než rodiče, přestává se u nich cítit v bezpečí a brát si z nich příklad. Aby pocit bezpečí znovu získalo, ovládá slabé, manipulovatelné rodiče (Prekopová, Schweizerová, 1993, s. 47).

Rodiče se také nemusí bát občas dětem něco zakázat. Zákazy pomáhají dítěti dospívat, odpoutat se, a také umožňují dialog – dítě může vyjádřit nesouhlas (Saladin-Grizivatz, 2002, s. 11, 19).

Zákazy, hranice a jasnost pravidel souvisí i se sebeúctou dítěte: čím jasnější jsou pravidla a hranice stanoveny rodiči, tím vyšší je sebeúcta dítěte. Děti, jež mají vysokou míru svobody, mívají sebeúctu spíše nízkou (Seligman, 1996, s. 32).

Jak jsme již uvedli výše (viz s. 62), výchovné řízení je ve škole silnější než v rodině. Dá se tedy předpokládat, že v mateřské škole bude rovněž spíše silné a tedy i hranice budou dostatečně pevně vymezeny.

V souladu se závěry výzkumu výchovných stylů (4.3.1 Vývoj výchovných stylů, s. 61) lze i na tomto místě konstatovat, že se těžiště výchovy více posouvá k partnerskému přístupu.

Snad není nutné zdůrazňovat, že partnerský přístup neznamena stírání rozdílů mezi rolí, jež zastává dítě, a rolí, jež zastává dospělý (rodič, vychovatel). Když mluvíme o samostatnosti a zodpovědnosti na straně dítěte, myslíme vždy takovou míru, která odpovídá jeho věku a zralosti.

Pokud bychom toto nerespektovali, mohlo by se stát, že dítě „vypadne“ ze své dětské role. Má totiž schopnost vycítit skryté potřeby dospělého (především rodiče) a snažit se je uspokojit. Proto přebírá funkce, jež mu byly rodičem nevědomě přiděleny: stává se matkou (důvěrníkem, utěšitelem, rádcem) své vlastní matky, nebo přejímá zodpovědnost i za sourozence a nakonec se naučí velmi citlivě reagovat na neuvědomované signály potřeb druhých lidí (Millerová, 2001, s. 9). To pak vede k tomu, že vlastní potřeby opomíjí, což posléze představuje překážku na cestě k vlastní samostatnosti dítěte.

Za běžných okolností dítě často i samo projevuje iniciativu při osamostatňování, např. větou: Já sám! Výhodné je, pokud toho vychovatelé využijí. Na jejich straně je však nutná určitá důvěra. Někteří dospělí jsou příliš netrpěliví, nemají čas, bojí se, že dítě něco rozbije nebo zkazí, a tak rozvoj samostatnosti nepodpoří (Matějček, 1986, s. 136).

Z hlediska psychické odolnosti je důležité zdůrazňování samostatnosti jako prostředku k nácviu zodpovědnosti, rozhodování a nezávislosti v uspokojování potřeb. Samostatnější dítě si vyzkouší více situací, což mu může přinést komplexnější pohled na sebe sama a zpřesnit sebehodnocení. Může se cítit kompetentnější, zvýšit si sebeúctu.

Přirozeně to s sebou nese i riziko, že dojde k selhání. A právě proto, že předškolní dítě ještě neumí přesně odlišit bezpečné od nebezpečného, potřebuje jasně stanovené hranice a pravidla. Ty slouží nejen k ochraně dítěte, ale i k vytvoření pocitu bezpečí, jenž je nezbytný pro rozvoj psychické odolnosti.

## 4.5 Volnost ve výchově

Komponenta výchovného řízení má dva extrémy: na jedné straně vysoké požadavky a jejich důsledné kontrolování, na druhé straně volnost. O příliš autoritativní výchově jsme již psali v předchozí části (viz s. 63). Hlavním nedostatkem je, že nechává dítěti jen málo prostoru pro vlastní iniciativu a nezávislost. Může vést k nedůvěře v sebe sama a úzkostnosti. Pokud vychovatel dítě alespoň do určité míry nerespektuje a nesnaží se mu porozumět, má to dopad i na emoční dimenzi výchovného stylu (Saladin-Grizivatz, 2002, s. 40). Omezující výchova, hlavně silný komponent požadavků v kombinaci se zápornou emoční komponentou „působí nepříznivě na celkový vývoj předškolního dítěte“ (Čáp, 1990, s. 112). Má dopad na jejich psychosociální zralost. Ta u šestiletých dětí závisí na tom, jak kladný postoj k jejich samostatnosti měly matky v předškolním období.

Při zdůrazňování samostatnosti jako prostředku rozvíjejícím psychickou odolnost se zdálo, že větší volnost ve výchově je pro dítě výhodou. Je však výchova s vysokou mírou volnosti skutečně to, co dítě k rozvoji psychické odolnosti potřebuje?

### 4.5.1 Vysoká míra volnosti

Jak je již psáno výše (viz s. 56), i extrémně nízké nároky, tedy velká volnost, představují pesimální zátěž. Čáp (1990, s. 118) konstatuje, že komponenta volnosti (především její krajní forma) koreluje se špatným prospěchem a s menší diferencovaností způsobu využití volného času. Dále uvádí, že liberálně vychovávaní mají sklon k riskování, vyhledávají nové podněty a změnu situace, snáze navazují kontakt, jsou bezstarostní až nevázaní, méně korigují své projevy (Mikšík, Břicháček, 1982 dle Čáp, 1990, s. 145).

Uvedené charakteristiky sice přímo nesouvisí s psychickou odolností, nicméně varují před uchylováním se k extrémům, v tomto případě k přílišné volnosti ve výchově. Zvláště když vezmeme v úvahu i jiné cíle výchovy než psychickou odolnost. Přímoú souvislost mezi volností a odolností se nám v literatuře nepodařilo najít. Avšak když se

nad vztahem volnosti a odolnosti zamyslíme, napadá nás hned několik výhrad vůči příliš volné výchově.

Je možné, že větší volnost vede k vyšší psychické odolnosti dítěte. Musí však existovat mez, za kterou už tento vztah neplatí. Příliš velká volnost připomínající až nezáměr o dítě přece nemůže být prospěšná. Dítě sice získává zkušenosti, ale neohraničeně, chaoticky, chybí mu vedení dospělého a strukturování zkušeností, které je nutné pro jejich pochopení a utřídění. Kde se ale tato mez nachází? Jak vychovatelé poznají, že je jejich působení právě v tom optimálním pásmu, kdy má dítě poměrně dost volnosti, ale zároveň i stanoveny hranice? Co nejčastěji brání vychovatelům v tom, aby určitou volnost poskytli?

#### **4.5.2 Dovolit nebo zakázat?**

Je přirozené, že vychovatelé mají o dítě strach a chtějí ho chránit. Když chce například dítě vylézt někam výš (na zídku nebo prolézačku), rodič nebo učitel mu to může ze strachu zakázat. Pokud si však uvědomí, co to pro dítě znamená, jak moc chce poznat toto dobrodružství, podívat se na svět z výšky, možná mu to nakonec dovolí, s tím, že bude připraven v případě potřeby zasáhnout a pomoci. Oproti prostému zákazu to vyžaduje více odvahy a zřeknutí se své pohodlnosti.

„Rodiče často zaměňují to, co je pro ně nepohodlné, s tím, co je pro dítě nebezpečné nebo co určuje hranice“ (Seligman, 2003, s. 262). Je dobré, když vychovatel dovolí dítěti, samozřejmě v mezích normy, zkusit to, co chce zkusit. Chce to záchytnou náruč dospělého člověka, porozumění, usměrnění (Špaňhelová, 2004, s. 36). Předtím, než vychovatel pocítí úzkost, že by se něco dítěti nemuselo podařit a bude ho chtít ochránit, vyplatí se zamyslet se, jak velkým ohrožením situace skutečně je: jestli je vážně ohroženo zdraví dítěte, jak velká je překážka a zda je pro dítě zvládnutelnou výzvou (Hoskovcová, 2004 b, s. 20-21).

Nadměrné chránění dítěte je podobně jako např. přílišné ovládnutí projevem nedostatečného respektu k němu (Dinkmeyer, McKay, 1996, s. 40). Stejně jako si dítě během života testuje a vytváří biologickou odolnost, potřebuje si vyzkoušet a „trénovat“

i odolnost psychickou. Mluvíme o psychické imunizaci<sup>28</sup>. Výchova, při které dítě nenarazí na žádné překážky, kdy se před ním všechno zametá a „všechny nesnáze se odstraňují, je svým způsobem nebezpečná“ (Břicháček, 2003, s. 12). „Příliš ochraňující (protektivní, „skleníková“) výchova se záměrnou eliminací zátěžových vlivů, je relativně neúspěšná“ (Hošek, 1997, s. 7-8).

#### 4.5.3 Trénink a pozitivní vzory

Dítě se musí trénovat v řešení obtížných situací. „To neznamená je stavět do traumatizujících situací, ale dávat mu možnost, aby si vyzkoušelo své síly“ (Břicháček, 2003, s. 12). Co se týče věku dítěte, je vhodné začít asi od 18 měsíců. Předškolní věk má pak velký význam, protože dítě si již může leccos vyzkoušet a nemá zatím sociální zábrany. Od věku asi 5 let už totiž prochází vývojovou krizí, kdy se iniciativa nebo přílišná snaha mohou dostat do rozporu s následnými pocity viny (Hoskovcová, 2004 b, s. 19).

Při srovnávání interakcí dítěte s matkou a otcem se ukázalo, že jejich role vůči dítěti jsou odlišné. U otce se častěji setkáváme s experimentováním a explorací. Otec rád zjišťuje, co už dítě umí, vybízí ho k aktivitě. Převažují živé interakce, někdy i riskantní a pro dítě náročné (Šulová, 2004 b, s. 11). Otec tedy bývá při interakci pro dítě náročnějším partnerem.

Dostáváme se k dalšímu bodu důležitému při formování odolnosti u dítěte. Je jím přítomnost pozitivních vzorů (Břicháček, 2003, s. 12; Hoskovcová Horáková, 2007, s. 37). Dítě napodobuje chování ostatních v zátěžových situacích nebo v momentech neúspěchu, a tím se od svého okolí nezáměrně učí. Nastavuje si podobné standardy, jaké vidělo u modelů, imituje způsoby, jimiž se dospělí po dobrém výkonu sami odměňují, dokonce reprodukuje stejné sebekritické nebo pochvalné komentáře (Bandura, Walters, 1963, s. 179-180).

Vychovatelé by si proto měli dávat pozor, jak se před dítětem chovají ve chvíli, kdy si myslí, že se jim nedaří. A není na škodu, pokud si dítě toto chování posléze samo vyzkouší. Nechraňme ho tedy za každou cenu před neúspěchem. Ostatně, dětské vnímání

---

<sup>28</sup> O psychické imunizaci píše i Seligman (1996, s. 15).

se od toho našeho podstatně liší. „Pro dítě na „magickém“ stupni vývoje (pozn.: prvních 7 let) neexistuje neúspěch. Je přece středem světa a vždy se diví tomu, co už dokáže. Dítě nehodnotí, ba dokonce hodnotit vůbec neumí. Zdali věci dělá dobře, nebo méně dobře, poznává podle reakce rodičů, sourozenců a přátel“ (Prekopová, Schweizerová, 1993, s. 28).

Proto je lepší podpořit jeho zvědavost, orientaci ve světě. A když už dojde k omylu a dítě udělá něco špatně, mluvíme s ním o tom, co se stalo a co se děje. Ukažme mu, že je potřeba umět se přiznat a společně napravit svoji chybu (Špaňhelová, 2004, s. 36).

V dnešní době se stává poměrně často, že děti ve svém okolí mají vzorů nedostatek. Pomoci mohou instituce jako škola, školka, mateřská centra nebo zájmové činnosti, kde se setkávají s dalšími dospělými i vrstevníky. Ovšem jak upozorňují někteří autoři (např. Prekopová, Schweizerová, 1993, s. 21), aby vzory byly pro dítě srozumitelné a tudíž užitečné, nesmí jich být příliš mnoho.

#### **4.5.4 Zprostředkování „mastery“ – zážitku zvládnutí obtížné situace**

Koncepcí psychické odolnosti, kterou v této práci používáme, je vlastní vnímaná účinnost. Ve výčtu strategií posilování nezdolnosti dětí ji na prvním místě uvádí i Křivohlavý (2004, s. 170). V jeho třídění patří do kategorie „budování efektivních systémů adaptace“ (viz Příloha 2: Strategie posilování nezdolnosti dětí, s. 143).

Nejdůležitějším zdrojem informací o vlastní účinnosti je „mastery experience“ - zkušenost se zvládnutím úkolu (viz s. 35). Jak konkrétně tento zážitek dítěti zprostředkovat dobře popisuje ve své teorii optimismu M. Seligman (1996, s. 281-285). Jeho pojem „mastery“ je jednou ze základních cest rozvoje optimismu u dětí (viz s. 20) a je blízký konceptu „mastery experience“ A. Bandury. Uvedeme tady příklady z jeho konkrétních návodů, jak „mastery“ zprostředkovat.

Zážitek zvládnutí se může týkat všech situací, ve kterých si dítě vyzkouší kontrolu nad aktuálním děním. Dvěma základními principy jsou zde 1) rozložení úkolu na menší, zvládnutelné kroky a 2) poskytování možnosti volby všude, kde je to možné.

Při volné hře a exploraci můžeme dítěti postupně rozšiřovat pole působnosti nebo

mu dát k dispozici hračky, které určitým způsobem reagují na činnost dítěte (mastery-oriented toys). Při krmení je dobré začít s používáním příboru co nejdříve. Ještě dřív se osvědčí jídlo, které se dá vzít do ruky. Umožňuje dítěti aktivní manipulaci a tedy větší uplatnění kontroly. Dítě lze také brzy zapojit do nákupu potravin a přípravy jídel. V oblékání můžeme dítěti ponechat možnost, aby se samo rozhodlo, co si vezme na sebe a aktivně pomáhalo. Nácvik hygieny přináší výsledky, až když je dítě dostatečně připraveno. Jinak se může stát spíše nácvikem bezmoci. Ze všeho nejdůležitější je oblast interakce s dalšími lidmi. Dítě se učí kontingenci, když dospělý odpovídá na jeho vokalizace, reaguje na jeho pláč, nechá dítě hrát si na dospělého.

## 4.6 Syntéza

Tato kapitola shrnuje vybraná témata týkající se výchovy. Jejím cílem bylo za pomoci těchto informací odpovědět na otázku, jak při výchově provázet dítě k větší vnímané účinnosti a tím i psychické odolnosti.

Nároky, neboli zátěž, provázejí dítě prakticky neustále. Vychovatelé je mohou ovlivňovat a moderovat jejich působení tak, aby jejich míra nebyla ani příliš nízká, ani příliš vysoká. Objevuje se podobný protiklad, na který jsme narazili při popisování současných trendů ve výchově (viz 4.4 Současné trendy ve výchově, s. 62). Na jedné straně máme dětem dopřát samostatnost, vlastní aktivitu, možnost rozhodování a na druhé straně jim pevně určit hranice a povinnosti. Podobně je to i se zátěží: nesmí jí být ani přemíra, ani nedostatek. Není jednoduché odhadnout, kde se nachází toto optimální pásmo zátěže a vychovatelé se řídí spíše intuicí.

Aktuální výzkumy ukazují, že v rodinné výchově dochází k posunu na dimenzi výchovného řízení a to ve směru k větší volnosti. Ve školním prostředí, zdá se, tento trend nenastoupil. Jaká by mohla být situace na úrovni předškolního vzdělávání? Projeví se i tam podobné tendence jako podporování samostatnosti dítěte, aktivity, rozhodování, určování hranic a povinností?

Mateřská škola jakožto předškolní instituce dává výchově a vzdělávání jiný rámec. V rodině je dítě nejčastěji jedno nebo dvě, zatímco ve školce jsou jich většinou



desítky. I když se prosazuje snaha o individualizaci, je mnohem těžší ji uplatnit v reálných podmínkách školky než rodiny.

Jako jeden z faktorů, které brání ponechání volnosti dítěti, jsme zmiňovali pohodlnost na straně rodičů. Ve školce, kde působí „výchovní profesionálové“, bychom mohli předpokládat, že tento faktor nebude mít příliš velký vliv. Dalším faktorem byl strach a úzkost rodičů. Učitel ve školce je na jedné straně zkušenější než rodič, může dobře odhadnout, co dítě v určitém věku umí a také být „otrlejší“. Tím pádem by mohl dítěti dovolit více než rodič.

Na druhou stranu, učitel zná konkrétní dítě pouze v jednom z kontextů, zatímco rodič má pohled komplexnější a zná vlastní dítě detailněji. Učitel ve školce se stará o dítě, jež není jeho vlastní, ale je svěřené, nese za něj právní odpovědnost. Proto se může více než rodič vyhýbat i nejmenšímu riziku a raději ze zásady zakazovat každou potenciálně nebezpečnou činnost. Tím by mohl působit ještě více ochranně než rodiče, otázkou ale zůstává, jestli by v podmínkách mateřské školy dítě uhlídal, aby nedělalo to, co má zakázáno.

Co se týče vzorů, školka dítěti vnáší do života nové vzory, jak z řad dospělých, tak z řad vrstevníků. Pro dítě nové prostředí obsahuje i množství nových situací, potenciálních zátěží (konfliktů, frustrací), ve kterých má možnost modely pozorovat a samo napodobovat.

Je možné ve školce zprostředkovat zážitky zvládnutí obtížné situace? V některých směrech je školka mnohem náročnější než rodina. Od dítěte se očekává, že dobře zvládá sebeobsluhu: že se umí samo obléct, najíst příborem, dodržuje hygienické návyky. Pokud do školky nastoupí nepřipraveno, bude silně vnímat tlak vyplývající se sociálního srovnávání se s ostatními. Bude se chtít (nebo muset) rychle naučit hodně věcí. Učitelky jsou v tomto směru náročnější než rodiče. Svědčí o tom i fakt, že dítě je často hodnoceno jako samostatnější právě nezávislymi vychovateli než rodiči (Horáková Hoskovcová 2004, s. 118).

Dá se předpokládat, že při získávání nových dovedností se dítěti nedostane takové podpory, jako by tomu bylo v rodině. Obtížnost není stupňovaná tak, aby během procesu učení zažilo malé úspěchy a někdy hrozí, že zůstane v obtížné situaci samo, bez asistence. Reakce dospělého nemusí být tak rychlá, jako by tomu bylo v rodině, což

trochu nahrává spíše naučené bezmoci než pocitu vlastní účinnosti. Na druhou stranu je možné, že bude mít více času najít řešení samo a nakonec se mu to i bez pomoci podaří.

Mateřská škola je pro dítě určitě rozšířením a obohacením jeho pole působnosti. Dostává se do styku s více lidmi, s více situacemi, s novými aktivitami. Vzhledem k počtu dětí nemá vždy možnost volby nebo vlastního rozhodování. Vždy samozřejmě záleží na tom, s jakou předchozí zkušeností dítě přichází, stejná pravidla mohou být pro jedno dítě najednou velkým omezením, pro jiné volnějším prostorem než v rodině. Rozdíly budou také mezi jednotlivými školkami.

Ne všechny konkrétní nápady, jak rozvíjet zvládání obtížných situací, lze v mateřské škole využít. Například zapojení dětí do nákupu potravin je stěží realizovatelné. Jistě však existují cesty, jak dítěti i v prostředí školky zprostředkovat kontrolu, rozhodování, zážitek zvládnutí, jak mu zbytečně nezakazovat, aby si vyzkoušelo i náročnější činnosti.

Ve všech těchto úvahách narážíme na vlastní vnímanou účinnost vychovatele. Pokud věří, že ve svízelné situaci bude v případě potřeby umět zasáhnout a dítěti pomoci, pravděpodobně bude méně věcí kategoricky zakazovat. Může tak dítěti ponechat větší prostor a uvést ho i do obtížnější situace. Učitel, jenž nemá víru v to, že jeho působení povede žádoucím směrem, bude spíše opatrnější a náročnějším interakcím se raději vyhne.

Kromě individuální víry ve vlastní účinnost se projevuje i vliv tzv. kolektivní vnímané účinnosti (collective efficacy). Profese učitele v mateřské škole je tradičně vykonávána ve skupinovém kontextu (Tschannen-Moran a kol., 1998, s. 28). Učitel spolupracuje s dalšími učiteli a školka vytváří určitý organizační rámec pro jeho práci, charakterizovaný například kulturou a klimatem. Empirické studie o kolektivní self-efficacy jsou zatím jen málo početné, avšak v jedné z nich například autoři dospívají k závěru, že kolektivní učitelská vnímaná účinnost je poměrně dobrým prediktorem výkonu žáků v matematice a čtení na základní škole (Goddard a kol., 2000 dle Henson, 2001, s. 10). Aktuální otázkou výzkumu je vztah mezi individuální a kolektivní vnímanou účinností.

### 5 Výzkumné otázky

Tato práce pojednává o možnostech zvyšování psychické odolnosti dětí předškolního věku. Týká se podpory zdravého vývoje dětí v rámci vzdělávací instituce jakou je mateřská škola. Pro srovnání se v menší míře věnujeme i rodinnému prostředí.

Cílem výzkumné části je zmapovat situaci v mateřských školách z hlediska rozvíjení psychické odolnosti dětí. Zaměříme se především na míru volnosti, která je dětem poskytována. Protože naším teoretickým rámcem je teorie vnímané osobní účinnosti, bude nás zajímat, jestli jsou i v prostředí mateřské školy podmínky ke kultivaci self-efficacy a to hlavně prostřednictvím zážitku zvládnutí obtížné situace.

Výzkumné otázky bychom mohli zařadit do dvou okruhů a mohly by znít následovně:

1) Jaké podněty poskytuje vzhledem k rozvíjení psychické odolnosti mateřská škola oproti rodinnému prostředí?

- Jakou míru volnosti mají děti v mateřské škole?
- Dostávají děti více volnosti v rodině, nebo v mateřské škole?
- Jaké různé (resp. nové) aktivity si mohou děti ve školce vyzkoušet?
- Poskytuje školka jiné možnosti tréninku v obtížných situacích než rodina?

2) Jak vnímají učitelé možnou souvislost mezi volností ve výchově a psychickou odolností dětí?

- Myslí si učitelé, že větší volnost ve výchově může vést k vyšší odolnosti dětí?
- Jak vnímají na jedné straně riziko a na druhé straně „trénink“ dítěte v náročných situacích v prostředí školky?
- Jednali by jinak v roli rodiče než v roli učitele?

## 6 Použité metody

Vlastní výzkum obsahuje kvantitativní a kvalitativní část. Jako primární materiál k empirickému zkoumání jsme použili sadu podnětových fotografií z disertační práce Simony Horákové Hoskovcové „Vnímaná osobní účinnost předškolních dětí“ (2004). Jedná se o fotografie zobrazující předškolní děti v potenciálně nebezpečných situacích. Na jejich základě jsme sestavili „Dotazník bezpečné vzdálenosti“.

V kvantitativní části jsme tento dotazník zadali učitelům z mateřských škol. Pro lepší interpretaci takto získaných dat a zodpovězení dalších výzkumných otázek jsme zařadili kvalitativní část. V rámci ní jsme provedli polostrukturované expertní rozhovory s učiteli mateřských škol a jednou psycholožkou. Někteří z učitelů již vyplňovali dotazník v rámci sběru dat pro kvantitativní část, jiní se s ním setkali poprvé až během rozhovorů.

### 6.1 Dotazník bezpečné vzdálenosti

Dotazník má sice 16 stran, ale jeho vyplnění zabere jen pár minut. V úvodu je nastíněné zaměření diplomové práce, pro jejíž účely byl dotazník vytvořen: vztah mezi výchovným přístupem k dítěti a jeho psychickou odolností (viz Příloha 3: Dotazník bezpečné vzdálenosti, s. 144).

Pedagogové jsou ujištěni o anonymitě dotazníku, požádání o spolupráci a poskytnutí několika demografických údajů. Jedná se o věk, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání, rodičovskou zkušenost (uvádí počet dětí) a velikost obce, ve které se nachází jejich mateřská škola (zvlášť je uvedeno hlavní město Praha).

Následují fotografie: dvě série po sedmi. V první sérii je vyfocen čtyřletý chlapec, v druhé čtyřletá dívka. Oba jsou ve stejných situacích, které mohou být vnímány jako potenciálně nebezpečné: dítě leze na žebřiny, hrabe velkou lopatou na zahradě, zatlouká hřebík velkým kladivem, krájí ostrým nožem, míchá něco horkého v hrnci, chová kojence, bojuje venku s tyčí s dalším dítětem.

Učitelé jsou požádáni, aby vyjádřili svůj názor na vyobrazenou situaci. U každé fotografie je stejná instrukce: „Na fotografii vidíte čtyřleté dítě v určité situaci. Může čtyřleté dítě takovou činnost vykonávat a pokud ano, v jaké vzdálenosti byste od dítěte byli?“ Jedná se o uzavřené otázky - jako odpověď má respondent vybrat jednu z nabízených možností:

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

Výsledné hodnocení každé situace se tedy pohybuje v rozmezí 0-6. Takto získaný číselný údaj jsme nazvali „index bezpečné vzdálenosti<sup>29</sup>“ (IBV), protože vyjadřuje, jak blízko u dítěte by vychovatel byl (IBV 1-6), případně, jestli by činnost úplně zakázal (IBV 0). Údaj nám posloužil k měření volnosti, kterou učitelé dětem poskytují. Dotazovaní měli možnost vyjádřit se i volněji: pod fotografií byl vždy prostor na případný komentář.

Podnětové fotografie použité v dotazníku byly původně pořízeny jako materiál pro polostrukturovaný rozhovor s rodiči. Tomu odpovídá i škála možností odpovědí, ze kterých mají respondenti vybírat. I když to s sebou přináší určité nevýhody (viz dále), fotografie i škálu jsme ponechali v původní podobě. Cílem bylo umožnit srovnávání dat z aktuálního výzkumu učitelek z mateřských škol s dřívějšími daty získanými od matek předškolních dětí.

---

<sup>29</sup> Termín „index bezpečné vzdálenosti“ je z práce S. Horákové Hoskovcové (2004, s. 96) a původně označuje průměrnou vzdálenost rodiče od dítěte při rizikových činnostech. V této práci ho používáme jako pojmenování jednotlivých stupňů volnosti.

Dotazníky byly určeny k samostatnému vyplňování a byly pedagogům distribuovány buď v papírové nebo elektronické podobě (prostřednictvím emailu). Sběr dat pro tuto část výzkumu proběhl v době od 5. září do 8. října 2008. Pak následoval sběr dat pro kvalitativní část.

## 6.2 Polostrukturovaný rozhovor

Kvalitativní část spočívala v realizaci polostrukturovaných rozhovorů s učiteli mateřských škol a jednou psycholožkou. Jednalo se o expertní rozhovory: předpokládáme, že učitelé i psycholožka reprezentují odborné pohledy na dané téma.

Rozhovory se uskutečnily v době od 9. do 20. října 2008. Jeden rozhovor trval průměrně 40-45 minut. Týkal se tří okruhů, ve kterých jsem zohlednila i vybrané informace získané z komentářů v dotaznících.

Nejdříve byl respondent požádán, aby okomentoval stejný podnětový materiál, který byl v dotazníku. Doplňující otázky se týkaly podmínek mateřské školy k realizaci daných aktivit a také zkušeností s vlastními dětmi v domácím prostředí. Cílem bylo doplnit číselný údaj o bezpečné vzdálenosti z kvantitativní části ještě dalšími informacemi. Také mě zajímalo rozlišení mezi rolí učitele a rolí rodiče.

V druhé části jsem dotazovanému předložila výsledky podobného výzkumu, kde stejné fotografie hodnotili rodiče předškolních dětí. Výsledky byly prezentovány zvlášť pro každou ze situací (bez rozlišení pohlaví dítěte) ve formě grafů četností jednotlivých odpovědí. Učitelé měli formulovat hypotézy, jak by se data dala interpretovat a jestli předpokládají, že sběr dat v mateřských školách přinese podobné, nebo odlišné výsledky.

Poslední část byla zaměřena na vlastní předmět výzkumu. Zajímalo mě, zda si učitelé myslí, že děti mají obecně více volnosti ve školce, nebo doma. Následující otázka pak směřovala přímo ke vztahu volnosti ve výchově a psychické odolnosti. Respondent měl říct, jestli si myslí, že by mezi proměnnými mohl být nějaký vztah a případně jakého charakteru. Na konci byli dotazovaní požádáni o stejné demografické údaje jako v dotazníku. Z celého rozhovoru byl pořizován písemný záznam.

Za účelem získání expertního názoru z oblasti psychologie jsem stejný rozhovor provedla i s psycholožkou.

## 7 Kvantitativní výzkum

### 7.1 Výběr a charakteristika vzorku

Populací, na kterou se vztahuje náš výzkum je populace učitelů mateřských škol v České Republice. K získání vzorku jsem využila nenáhodný výběr technikou sněhové koule. Nejdříve jsem se ptala známých, jestli ve svém okolí neznají osoby pracující ve školce. Tím se mi podařilo zkontaktovat několik cílových osob, které mi pak dále poskytly kontakty na další učitele.

V tištěné formě vyplnilo dotazník 61 osob, elektronicky odpovědělo 23 osob. K těmto respondentům jsem ještě přidala data získaná od školitelky Simony Hoskovcové, která podnětové fotografie zadávala učitelkám ve školkách osobně v rámci probíhajícího výzkumu psychické odolnosti. Těchto respondentů bylo 39, takže konečná velikost vzorku je 123 osob.

V dalších kapitolách, když budeme například citovat komentáře k odpovědím, budeme používat označení pro jednotlivé respondenty v závislosti na datovém zdroji. Ti, kteří vyplnili dotazník elektronicky jsou označeni písmenem „e“ a dále pořadovým číslem (např. e01 je respondent, který první odpovídal elektronicky). Respondenti, kteří pracovali s tištěnou (papírovou) formou, jsou označeni písmenem „p“ a lidé ze vzorku od školitelky začínají na písmeno „s“.

Ve vzorku jsou pouze 4 muži, proto dále budeme mluvit v ženském rodu, tedy o „učitelkách“. Průměrný věk dotazovaných osob je 43 let. Co se týče vzdělání, nejvíce zastoupena je kategorie „střední s maturitou“ – tvoří přes 65 % vzorku. Pouze 13 % respondentů nemá rodičovskou zkušenost s vlastními, nebo nevlastními dětmi, většina (59 %) vychovává v rodině dvě děti.

Některá data chybí: u dvou respondentů chybí údaj o vzdělání a u čtyř o počtu vychovávaných dětí.

Základní charakteristiky dotazovaných shrnuje tabulka č.1.

Tabulka č.1: Základní demografické charakteristiky respondentů

		<b>četnost</b>	<b>procenta</b>
<b>počet respondentů</b>		123	100.0
<b>zdroj</b>	tištěná forma	23	18.7
	elektronická forma	61	49.6
	data od školitelky	39	31.7
<b>pohlaví respondenta</b>	žena	119	96.7
	muž	4	3.3
<b>věk respondenta v letech</b>	průměr	42.5	
	medián	42	
<b>vzdělání respondenta</b>	střední odborné	14	11.6
	střední s maturitou	79	65.3
	vyšší odborné nebo vysokoškolské	28	23.1
<b>děti respondenta</b>	nemá děti	16	13.4
	1 dítě	15	12.6
	2 děti	70	58.8
	3 a více dětí	18	15.1

Informace o velikosti města se vztahují pouze k respondentům, kteří vyplnili elektronickou, nebo tištěnou formu dotazníku. Vzorek od školitelky byl sestaven již dříve, a proto tento údaj nebyl k dispozici. Nejvíce respondentů (43 %) působí v hlavním městě.

Tabulka č.2: Velikost obce (pouze elektronická a tištěná forma dotazování)

<b>velikost města</b>	<b>četnost</b>	<b>procenta</b>
Praha	53	43.1
do 1000 obyvatel	5	4.1
1001- 10 000 obyvatel	23	18.7
10 001- 50 000 obyvatel	3	2.4
Celkem	84	68.3

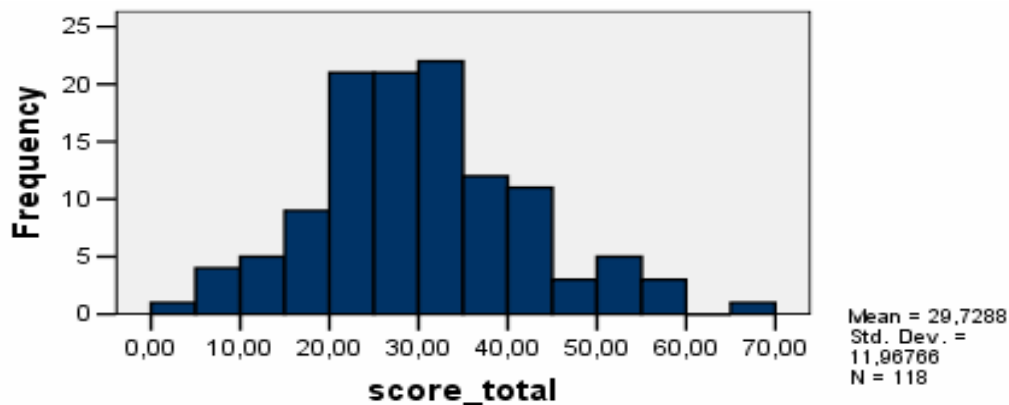


## 7.2 Výsledky kvantitativní části

### 7.2.1 Charakteristiky dotazníku

Ke statistickému vyhodnocení získaných dat jsme použili parametrické testy, protože test normality (one sample Kolmogorov-Smirnov test) prokázal, že skóry celkové vzdálenosti mají normální rozložení četností (viz graf č.1).

Graf č.1: Rozložení skóru celkové vzdálenosti



Skór celkové vzdálenosti označený v grafu jako „score\_total“ představuje součet všech odpovědí jednoho respondenta v dotazníku. Má tedy teoretický rozsah hodnot 0 – 84, v našem vzorku je skutečný rozsah 4 – 68.

Vnitřní konzistence (Cronbachův koeficient alfa) pro všechny položky (N=14) dohromady je 0,896, u položek o dívkách (N=7) 0,789, u položek o chlapcích (N=7) 0,783. Dotazník má tedy vzhledem k poměrně nízkému počtu položek dostačující reliabilitu.

Kvůli neúplnosti vyplněných údajů jsme do analýzy výsledků nezařadili 5 respondentů. Platných dotazníků použitých ke statistické analýze je tedy 118. Rozložení podle zdrojů dat je následovné: tištěná forma N=57, elektronická N=22, data od školitelky N=39.

## 7.2.2 Vliv demografických charakteristik na poskytovanou volnost

Vliv demografických charakteristik respondentů na stupeň poskytované volnosti nebyl prokázán u věku, vzdělání, počtu dětí ani velikosti sídla. Vliv pohlaví jsme vzhledem k malému zastoupení mužů nezkoumali. Při porovnání výsledků z různých datových zdrojů se ukázaly rozdíly.

Tabulka č.3: Celková vzdálenost průměrná pro různé datové zdroje

<b>zdroj</b>	<b>vzdálenost</b>	<b>N</b>	<b>Standardní odchylka</b>
tištěná forma	<b>17.500</b>	22	6.345
elektronická forma	<b>12.509</b>	57	5.405
data od školitelky	<b>16.821</b>	39	5.355
<b>Celkem</b>	<b>14.864</b>	118	5.984

Číslo v tabulce v tomto případě neudává skór celkové vzdálenosti (všech 14 situací), ale součet vzdálenosti u sedmi situací, kde je pro každou situaci vypočten průměr z dvou hodnocení (chlapec a dívka). Toto číslo budeme označovat jako celkovou vzdálenost průměrnou. Teoreticky nabývá hodnot 0 – 42. Budeme s ní pracovat i dále, protože pro srovnání vzorku učitelek a matek se nedá použít skór celkové vzdálenosti. Matky totiž nehodnotily obě sady fotografií – tj. pro dívku a chlapce, ale jenom jednu, podle pohlaví vlastního dítěte předškolního věku.

Jak je vidět v tabulce č.3, data z tištěné formy a data od školitelky se vzájemně neliší. Když je sloučíme, výrazně se odlišují od dat získaných elektronickým dotazováním (hladina významnosti 0,05): respondenti, kteří odpovídali elektronicky dávají menší volnost než ostatní.

Tabulka č.4: Celková vzdálenost průměrná

tištěná forma + data od školitelky	<b>17.1</b>
elektronická forma	<b>12.5</b>

### 7.2.3 Rozdíl ve volnosti pro dívky a chlapce

Pokud uvažujeme o výzkumném souboru jako o celku, nebyla pomocí párového T-testu nalezena odlišnost v poskytování volnosti chlapců a dívkám. Rovněž v datech získaných z tištěných dotazníků a datech od školitelky nebyl nalezen rozdíl. Objevuje se ale v datech z elektronického dotazování a je statisticky významný: dívkám je poskytována větší volnost než chlapcům.

Tabulka č.5: Celková vzdálenost průměrná – elektronická forma

dívky	12.8
chlapci	12.2

### 7.2.4 Hodnocení situací

Podívejme se nyní, jak jsou učitelkami a dále matkami hodnoceny potenciálně nebezpečné situace. Na tomto místě uvádíme jen celkový přehled. Každou situaci zvlášť i s porovnáním odpovědí učitelek a matek popíšeme až v další části (7.2.5 Srovnání výsledků: učitelky versus matky).

#### 7.2.4.1 Bezpečná vzdálenost z pohledu učitelek

Opět platí, že pokud posuzujeme celý soubor dohromady, stupně volnosti pro dívky a chlapce se příliš neliší (viz tabulka č.6). Pouze u dvou situací byl nalezen rozdíl v hodnocení a to v podsouboru z elektronické formy dotazování. Blíž se u těchto rozdílů pozastavíme při popisu situací, kterých se to týká (žebřiny, s vařečkou) v části 7.2.5 Srovnání výsledků: učitelky versus matky.

Číselné údaje o vzdálenosti ponecháme stejné jako v dotazníku - čím vyšší číslo, tím větší volnost<sup>30</sup>. Budeme ho označovat jako „index bezpečné vzdálenosti“ (IBV).

---

<sup>30</sup> IBV 0: nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat,

IBV 1: vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a,

IBV 2: dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit,

Učitelky dávají dětem největší volnost při práci s lopatou na zahradě (IBV 4: *byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout*) a dále v situaci, kdy dítě leze na žebřiny a zatluoká hřebíky (IBV 3: *byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout*). Poměrně opatrně již hodnotí moment, kdy dítě chová kojence (IBV 2: *dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit*).

Na hranici jsou situace s nožem a vařečkou. Učitelky by je ještě nezakazovaly, ale volily by co nejužší kontakt s dítětem (IBV 1: *vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a*). Za nejnebezpečnější považují boj dětí tyčemi proti sobě. Tuto aktivitu by dětem raději vůbec nedovolily (IBV 0: *nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat*).

Tabulka č.6: Hodnocení situací učitelkami zvlášť u dívek a chlapců

Situace	Dívky		Chlapci		Rozdíl
	Medián	Průměr	Medián	Průměr	
1 žebřiny	3	2.88	3	2.81	0.06
2 s lopatou	4	3.69	4	3.70	-0.01
3 s kladivem	3	2.78	3	2.80	-0.02
4 s nožem	1	1.31	1	1.27	0.04
5 s vařečkou	1	1.17	1	1.02	0.16
6 s kojencem	2	2.16	2	2.11	0.06
7 s tyčemi	0	0.87	0	0.85	0.02

Není překvapující, že mediány u jednotlivých situací se pohybují v rozmezí 0–4. Stupně 5 a 6 totiž představují volnost, jež v mateřské škole už není akceptovatelná. Maximální volnost, kterou může vychovatel ve školce poskytnout je vzdálenost na dohled (IBV 4).

V dotazníku bezpečné vzdálenosti je tento rozsah větší, protože byl původně konstruován pro rodiče. Nicméně i v odpovědích učitelek se volby 5 a 6 objevují. Je otázkou zda odrážejí stupeň volnosti, který děti opravdu ve školce dostávají, nebo

---

IBV 3: byl/a bych "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout,

IBV 4: byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout,

IBV 5: byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, na zahradě), abych slyšela, kdyby mne volalo  
nebo se něco dělo,

IBV 6: dítě může činnost dělat bez dozoru - má přítomnost není nutná.

například nedostatečné pochopení zadání dotazníku. V úvodu dotazníku se píše, že respondent má vycházet z vlastní zkušenosti z mateřské školy a také z rodičovské. Je možné, že někteří pedagogové vyplňovali dotazník z pozice rodiče a ne učitele.

#### 7.2.4.2 Bezpečná vzdálenost z pohledu matek

Dřív než popíšeme hodnocení situací z pohledu matek, pozastavíme se u základních charakteristik vzorku.

Soubor pochází z dřívějšího výzkumu S. Hoskovcové a data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Jedná se o matky, které mají dítě předškolního věku (3-6 let; u šestiletých pouze děti, které ještě nechodí do školy).

Celkový počet respondentek je 59<sup>31</sup>, medián věku je 33 let. Vzdělání je vyšší než u souboru učitelek - převládá vysokoškolské (68 %). Protože jde o vzorek matek, ani jedna osoba není bez rodičovské zkušenosti. 59 % z nich vychovává v rodině dvě děti.

Tabulka č.7: Demografické charakteristiky vzorku matek

		četnost	procenta
<b>počet respondentů</b>		59	100.0
<b>věk v letech</b>	medián	33	
<b>vzdělání respondenta</b>	střední odborné	3	5.1
	střední s maturitou	16	27.1
	vysokoškolské	40	67.8
<b>děti respondenta</b>	nemá děti	0	0.0
	1 dítě	7	11.9
	2 děti	35	59.3
	3 a více dětí	17	28.8

Výsledky hodnocení podnětových fotografií matkami uvádíme pro zjednodušení bez rozlišení pohlaví dětí. Nejvíce bezpečnou se matkám, podobně jako učitelkám, jeví situace, kde dítě pracuje s lopatou na zahradě: stačilo by jim být na doslech od dítěte (IBV 5).

<sup>31</sup> Pro některé analýzy byly data nekompletní, a tak je počet nižší. Naopak jinde, například u hodnocení jednotlivých situací, převládá počet 61 respondentek.

Na dohled by byly, pokud by dítě lezlo na žebřiny, nebo bojovalo s tyčí proti jinému dítěti (IBV 4). Skóry bezpečné vzdálenosti u situace s tyčemi však nemají normální rozložení. Proto i když je medián 4, průměr je 2, 67. Je to tím, že nejvíce matek volilo IBV 4, ale téměř stejný počet matek volil IBV 0. Více o tom v následující stati.

V situaci, kdy dítě pracuje s kladivem, chová kojence, nebo krájí ostrým nožem, by matky byly na dosah (IBV 3). Největší blízkost s dítětem by volily, pokud by dítě míchalo něco horkého v hrnci. V tomto případě by se ho dotýkaly, aby ho mohly rychle usměrnit (IBV 2). Ani v jedné situaci se průměr odpovědí neblížil IBV 1, nebo dokonce IBV 0. Zdá se tedy, že matky ponechávají dětem poměrně hodně volnosti.

Tabulka č.8: Hodnocení situací matkami - dívky a chlapci dohromady

Situace	Medián	Průměr
1 žebřiny	4	4.08
2 s lopatou	5	4.70
3 s kladivem	3	3.20
4 s nožem	3	2.54
5 s vařečkou	2	1.97
6 s kojencem	3	2.98
7 s tyčemi	4	2.67

### 7.2.5 Srovnání výsledků: učitelky versus matky

Z již prezentovaných výsledků je zřejmé, že matky dopřávají dětem více volnosti než učitelky. Ve vzorku matek se mediány u jednotlivých situací pohybovaly v rozmezí 2-5, zatímco ve vzorku učitelek v rozmezí 0-4.

Závěr z analýzy výsledků proto není překvapivý: bezpečná vzdálenost je pro matky mnohem větší než pro učitelky v mateřské škole. Průměr prvního souboru je 21,9 (celková vzdálenost průměrná, viz s. 81), druhého 14,9.

Tabulka č.9: Srovnání bezpečné vzdálenosti (průměrné) u učitelek a matek

Soubor	N	Průměr	Medián	Modus	St.odchylka
učitelky	118	14.864	14.25	15	5.984
matky	58	21.931	23.00	24	5.893

Rozdíl mezi soubory může být způsoben i jinou metodou sběru dat. S matkami byly prováděny osobní rozhovory, jež byly součástí celé baterie metod zaměřených na psychickou odolnost. Tazatel strávil s matkou a jejím dítětem poměrně dost času. Je možné, že v takovém designu výzkumu mohlo dojít k většímu zkreslení vyvolaném tazatelem než při sběru dat u vzorku učitelek, kdy pouze „neosobně“ vyplňovaly dotazník.

Dále se mohlo stát, že učitelky z obav před únikem informací volily spíše „opatrnější“ odpovědi. Mimo jiné například proto, že dostávaly dotazník často od ředitelky mateřské školy.

Přehledné shrnutí všech situací nabízí tabulka č.10 s uvedenými mediány pro oba soubory. Jen při jediné situaci dochází ke shodě: při situaci s kladivem. Jinak matky poskytují o jeden až dva stupně větší volnost než učitelky. Zajímavé je hodnocení situace s tyčemi – učitelky ji zakazují, zatímco matky by ji dovolily a stačilo by jim být na dohled od dítěte. Opět však musíme připomenout, že i když u matek převládala možnost IBV 4, téměř stejný počet matek volil IBV 0.

Tabulka č.10: Celkové hodnocení situací z pohledu učitelek a matek

Situace	Učitelky (medián)	Matky (medián)
1 žebřiny	3	4
2 s lopatou	4	5
3 s kladivem	3	3
4 s nožem	1	3
5 s vařečkou	1	2
6 s kojencem	2	3
7 s tyčemi	0	4

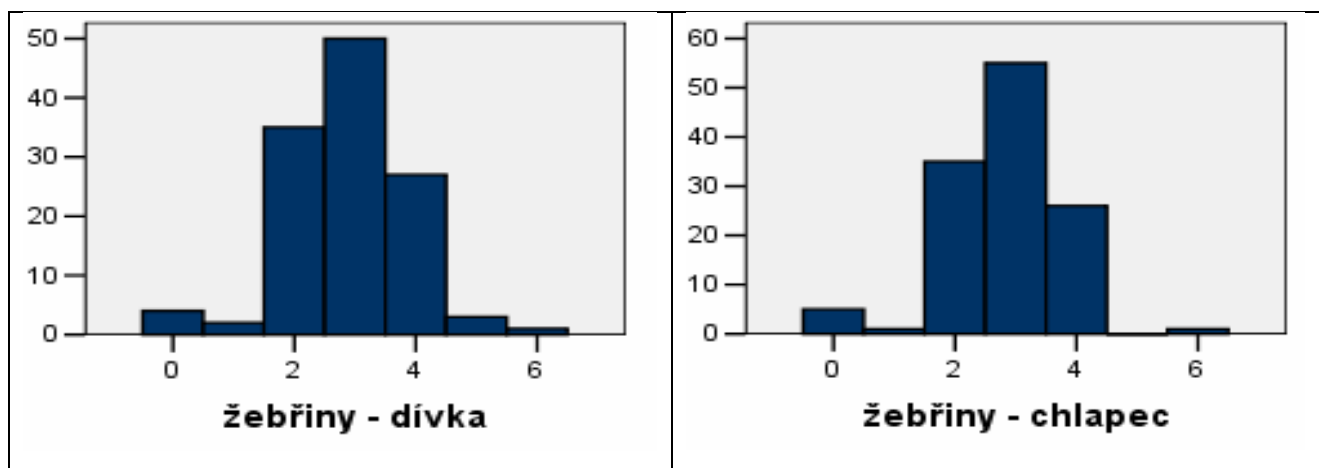
Nyní se podívejme na každou hodnocenou situaci zvlášť. Nejdříve budeme uvádět výsledky učitelského souboru, posléze je srovnáme s výsledky souboru matek.

## 1 Žebřiny

Téměř 43 % (105 voleb<sup>32</sup>) učitelek vybralo možnost *byl/a bych "na dosah"* (ve vzdálenosti asi 0,5 m), *abych mohl/a kdykoliv zasáhnout* (IBV 3). V odpovědích se vyskytují všechny alternativy, i ty extrémní jako zákaz provádět činnost (9 voleb) a volnost provádět činnost bez dozoru (2 volby).

Grafy, které uvádíme, se týkají celého souboru a rozdíl mezi dívkami a chlapci nejsou příliš patrné. V podsouboru z elektronického dotazování se však ukázal signifikantní rozdíl mezi hodnocením dívek a chlapců.

Graf č.2: Žebřiny – hodnocení z pohledu učitelek, dívky a chlapci zvlášť



Tabulka č.11 ukazuje rozdíly v datech získaných pouze formou elektronického dotazování. Pro dívky je medián IBV 3, zatímco pro chlapce je to IBV 2. Dívky teda dostávají při této aktivitě více volnosti.

Tabulka č.11: Žebřiny - data z elektronického dotazování

	Medián	Průměr
žebřiny - dívka	3	2.48
žebřiny - chlapec	2	2.39

<sup>32</sup> Mluvíme o „volbách“ a ne například o „osobách“, protože v učitelském souboru mohla 1 osoba vybrat určité hodnocení dvakrát – u dívky a u chlapce. Počet voleb tedy nevyovídá o počtu osob.



Vzniklé rozdíly si můžeme vysvětlovat i na základě pořadí položek v dotazníku. Nejdříve byly prezentovány fotografie s chlapcem a pak s dívkou. Situace s žebřinami je v pořadí hned první. Je možné, že ze začátku (tj. při hodnocení chlapce), byly učitelky spíše opatrnější. Po tom, co shlédly další fotografie, kde je dítě v ještě náročnějších situacích, mohlo se jim v kontextu ostatních aktivit jevit lezení na žebřiny jako relativně bezpečná činnost. Proto ji v nové sadě fotografií (s dívkou) mohly vnímat jinak než u chlapce. Otázkou zůstává, proč se rozdíly objevily právě jenom v datech získaných elektronickým dotazováním.

V jednom z komentářů je také uvedeno, že vyfotografované děti působí jako nestejně staré: „*dívka vypadá starší*“ (e15). Je pravdou, že dívka na fotografiích je vyšší a může působit dojmem, že je zralejší. Avšak v datech nalezneme u situace se žebřinami i výsledek opačný: chlapec IBV 4, dívka IBV 3. Zajímavý je komentář, ve kterém respondentka odůvodňuje větší blízkost u dívky tím, že „*holčička kouká velmi nejistě*“ (e18).

Když porovnáváme odpovědi učitelek a odpovědi matek, vidíme, že matky ponechávají dětem více volnosti. Matky vůbec nevolily IBV 0, nebo IBV 1 a u odpovědí IBV 5 a IBV 6 vysoce přesahují soubor učitelek. Překvapujících je 9 voleb IBV 0 u učitelek.

Tabulka č.12: Žebřiny - četnost a procenta

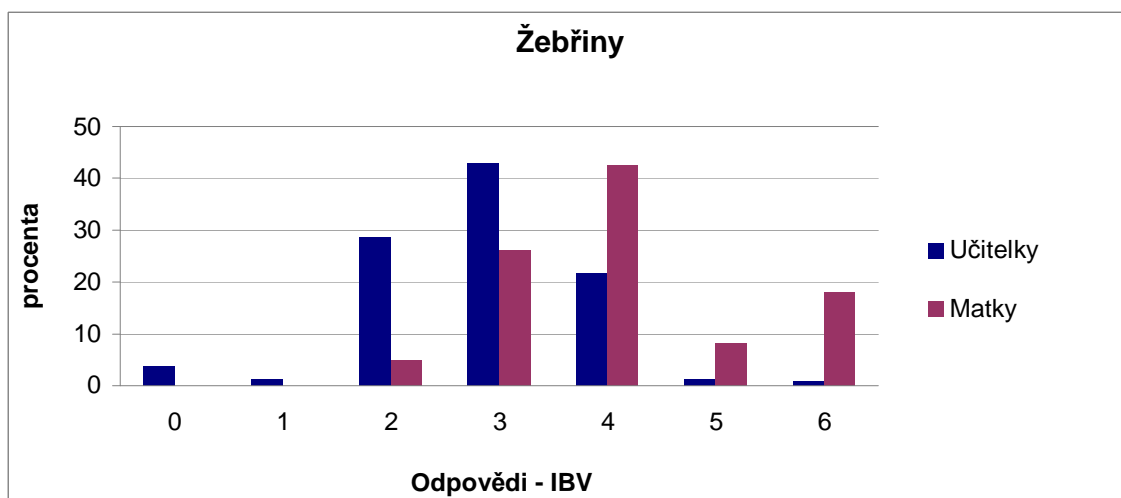
Žebřiny		odpovědi – vzdálenost v IBV							N
		0	1	2	3	4	5	6	
učitelky	dívka	4	2	35	50	27	3	1	122
	chlapec	5	1	35	55	26	0	1	123
	Celkem-četnost	9	3	70	105	53	3	2	
	procenta	3,7	1,2	28,6	42,9	21,6	1,2	0,8	
matky	procenta	0,0	0,0	4,9	26,2	42,6	8,2	18,0	
	četnost	0	0	3	16	26	5	11	61

Vysvětlení se možná skrývá v podnětových fotografiích. Učitelky jsou zvyklé všimnout si potenciálního nebezpečí v kontextu celé situace. Protože fotografie byly pořízeny v domácím prostředí, připadá jim s ohledem na bezpečnost pro tuto činnost nevhodné. Komentují například skříňku, která stojí u žebřin (e06, p25), nedostatečné zajištění měkkého dopadu (e09), že chybí zíněnka (p08, p12, p25, p58), že jsou

na žebřinách zavěšené další věci (p32). Dvě respondentky považují prostředí za zcela nevhodné (p32, p34) a volí IBV 0: „prostředí je svým uzpůsobením nebezpečné samo o sobě“ (p34).

Domníváme se, že učitelky byly ve svých odpovědích více zaměřeny na konkrétní vyobrazenou situaci, zatímco matky byly v rozhovorech vedeny spíše k obecnějšímu zamyšlení se nad „lezením na žebřiny“. Jak bylo vidět v uváděných komentářích, učitelky velmi vnímavě reagovaly na detaily na fotografiích, které představovaly potenciální riziko. Ještě více se tato vnímavost projevila v rozhovorech, jež jsou součástí kvalitativní části výzkumu (viz 8.2 Výsledky kvalitativní části, s. 104).

Graf č.3: Žebřiny – porovnání hodnocení učitelek a matek



## 2 S lopatou

Tabulka č.13: S lopatou - četnost a procenta

S lopatou		odpovědi – vzdálenost v IBV							N
		0	1	2	3	4	5	6	
učitelky	dívka	9	2	5	25	53	19	10	123
	chlapec	12	0	4	18	60	18	10	122
	<b>Celkem-četnost</b>	21	2	9	43	113	37	20	
	<b>procenta</b>	<b>8,6</b>	<b>0,8</b>	<b>3,7</b>	<b>17,6</b>	<b>46,1</b>	<b>15,1</b>	<b>8,2</b>	
matky	<b>procenta</b>	<b>1,6</b>	<b>1,6</b>	<b>0,0</b>	<b>6,6</b>	<b>26,2</b>	<b>39,3</b>	<b>24,6</b>	
	<b>četnost</b>	1	1	0	4	16	24	15	61

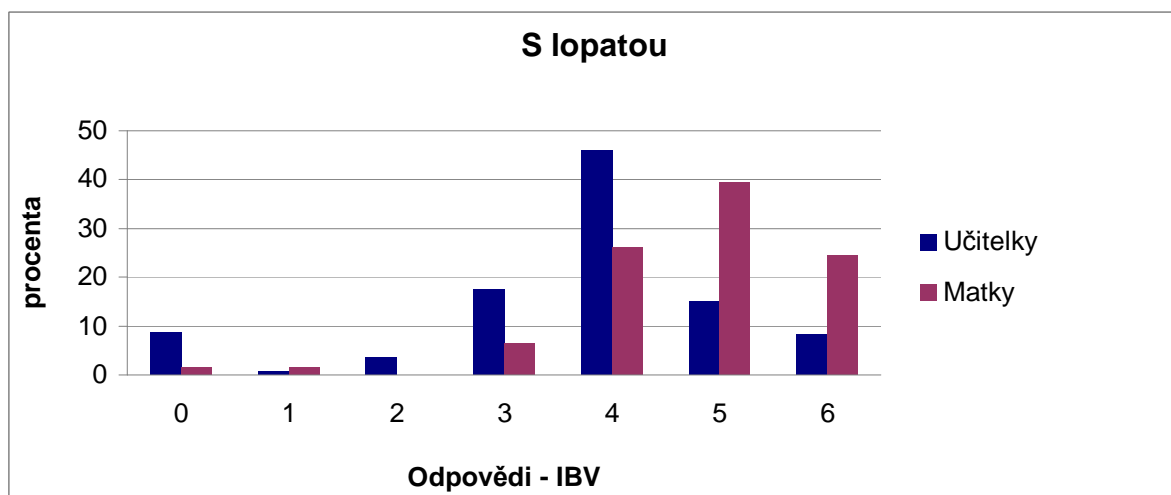
Situace, kdy dítě pracuje na zahradě s velkou lopatou, je oběma skupinami hodnocena jako nejméně nebezpečná (IBV medián: učitelky 4, matky 5). Také rozložení odpovědí je podobné, jen u matek je posunuto přibližně o jeden stupeň směrem k větší volnosti (viz graf č.4).

Učitelky mají v komentářích často výhrady k používanému nářadí. Preferovaly by nářadí přiměřené věku a ne velkou kovovou lopatu (p11, p21, p25, p27, p34, e08, e09). Konkrétní výtkou je například to, že „*lopata je moc těžká*“ (p58). Jiná učitelka navrhuje, že vzdálenost by bylo potřeba zkrátit v případě přítomnosti dalších dětí (p22, IBV 3<sup>33</sup>).

Učitelky se často vyjadřují k této aktivitě také z pozice matek: dvě uvádí, že vlastní děti činnost provádí bez dozoru (hodnocení pro MŠ<sup>34</sup>: e15 – chlapec IBV 5, dívka IBV 6; e18 – chlapec IBV 5, dívka IBV 4). Jedna učitelka by práci s lopatou dovolila doma, ale ne ve školce: „*v rodinném prostředí, nářadí neodpovídá požadavkům školky*“ (hodnocení pro MŠ: p34 – chlapec IBV 0, dívka IBV 2).

Dvě učitelky popisují, s jakou oblibou se takovéto činnosti setkávají u dětí: „*naše tříleté dítě miluje práci, i když je to namáhavé*“ (p 61, IBV 4), „*v této situaci je dítě šťastné, pokud může být samo a dokázat, že také něco umí /.../ velmi rády takto pomáhají*“ (p 48, IBV 6).

Graf č.4: S lopatou – porovnání hodnocení učitelek a matek



<sup>33</sup> Pokud u respondenta uvádíme jen jeden IBV, znamená to, že situaci hodnotil stejně u chlapce i dívky.

<sup>34</sup> MŠ = mateřská škola.

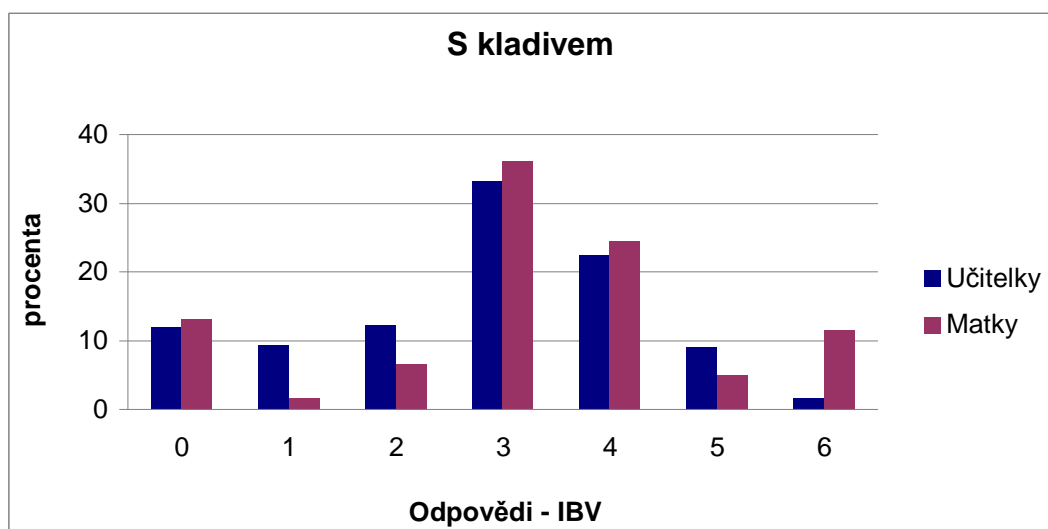
### 3 S kladivem

U položky, kdy dítě zatluouká hřebíky kladivem, je medián u souboru učitelek i matek 3 - byly by tedy „na dosah“, aby mohly zasáhnout. V této situaci vidíme nejméně rozdílů mezi oběma soubory (viz tabulka č.14 a graf č.5).

Tabulka č.14: S kladivem - četnost a procenta

S kladivem		odpovědi – vzdálenost v IBV							N
		0	1	2	3	4	5	6	
učitelky	dívka	13	17	10	40	30	10	2	122
	chlapec	16	6	20	41	25	12	2	122
	<b>Celkem-četnost</b>	29	23	30	81	55	22	4	
	<b>procenta</b>	<b>11,9</b>	<b>9,4</b>	<b>12,3</b>	<b>33,2</b>	<b>22,5</b>	<b>9,0</b>	<b>1,7</b>	
matky	<b>procenta</b>	<b>13,1</b>	<b>1,6</b>	<b>6,6</b>	<b>36,1</b>	<b>24,6</b>	<b>4,9</b>	<b>11,5</b>	
	<b>četnost</b>	8	1	4	22	15	3	7	60

Graf č.5: S kladivem – porovnání hodnocení učitelek a matek



Nejvíce námitek v komentářích je opět proti používanému nářadí: „*pouze s dětským kladivem bych to dovolila*“ (e11, IBV 0), „*pouze s dětskými nástroji*“ (p51, IBV 0), „*neodpovídající nářadí*“ (p34, IBV 0), „*lépe je využít dřevěné kladivo*“ (p21, IBV 4).

Často je podmínkou dobrá znalost dítěte: „*musím dítě dostatečně znát*“ (p42,

IBV 3), „záleží na motorické dovednosti každého dítěte“ (p25, IBV 2), „Musela bych dítě znát. Pokud bych si byla jistá, že má dobrý zrak a již vyvinutou jemnou i hrubou motoriku, pouze bych u něj stála a dávala pokyny.“ (p22, IBV 1). Znalost dítěte je někdy důvodem k poskytnutí větší volnosti (hodnocení pro MŠ: e06 - IBV 4, v případě dobré znalosti dítěte IBV 5).

Kvůli bezpečnosti jsou velmi důležité také přiměřené instrukce a pravidla: „Před začátkem této práce je nutno upozornit na nebezpečnost. /.../ Správně vyvinuté dítě po dostatečné instrukci nemá problém.“ (p48, IBV 3), „vysvětlila bych dítěti předem, jak se může zranit“ (e16 – chlapec IBV 3, dívka IBV 4), „ale domluvit pravidla“ (e09, IBV 4).

V domácím prostředí by učitelky činnost dovolily spíše než ve školce: „ve školce nikoli, doma ano“ (p44 – chlapec IBV 0, doma IBV 3; dívka IBV 1), „ve školce bych to nedělala, ale doma to obě moje dcery s otcem můžou dělat“ (p45, IBV 0). Případně by doma daly větší volnost: e18 – IBV 3, doma IBV 4; e15 – IBV 4, doma IBV 5.

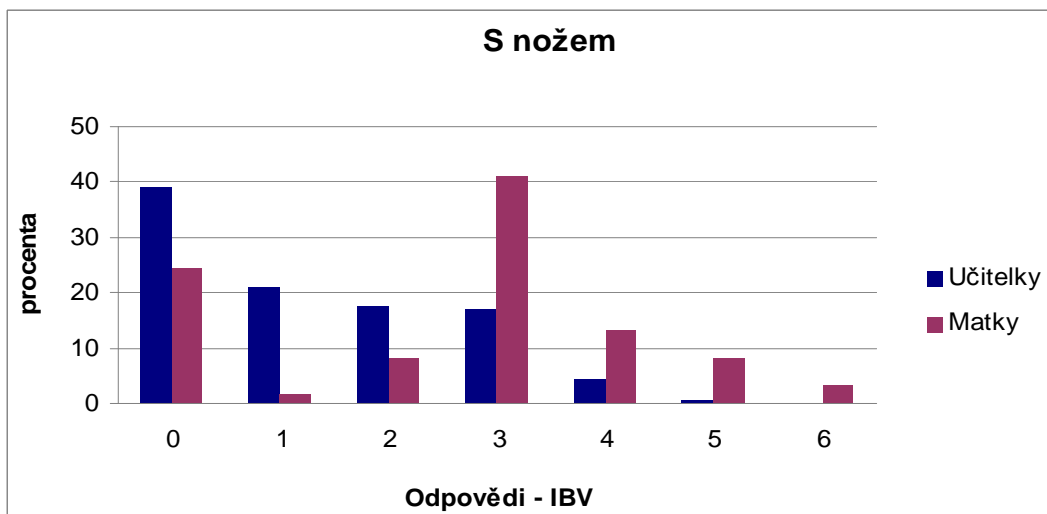
## 4 S nožem

Situaci s nožem učitelky vnímají výrazně nebezpečněji než matky. Učitelky by vedly dítěti ruku, nebo je držely (medián IBV je 1). 39 % z nich by činnost úplně zakázalo. Matky by ponechaly o dva stupně větší volnost – byly by "na dosah" (ve vzdálenosti asi 0,5 m), aby mohly kdykoliv zasáhnout (medián IBV je 3).

Tabulka č.15: S nožem - četnost a procenta

S nožem		odpovědi – vzdálenost v IBV							N
		0	1	2	3	4	5	6	
učitelky	dívka	47	27	19	22	6	1	0	122
	chlapec	48	24	24	19	5	1	0	121
	<b>Celkem-četnost</b>	<b>95</b>	<b>51</b>	<b>43</b>	<b>41</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	
	<b>procenta</b>	<b>39,1</b>	<b>21,0</b>	<b>17,7</b>	<b>16,9</b>	<b>4,5</b>	<b>0,8</b>	<b>0,0</b>	
matky	<b>procenta</b>	<b>24,6</b>	<b>1,6</b>	<b>8,2</b>	<b>41,0</b>	<b>13,1</b>	<b>8,2</b>	<b>3,3</b>	
	<b>četnost</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>25</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>61</b>

Graf č.6: S nožem – porovnání hodnocení učitelek a matek



Rozdílné pohledy na krájení ostrým nožem mohou být jednoduše způsobeny prostředím. Ve školce se dítě jen těžko dostane do kontaktu s ostrým nožem, kdežto v rodině vidí zacházení s ním denně. Proto je doma mnohem větší pravděpodobnost, že se dítě k práci s ním dostane. Také je však dost matek (25 %), které by tuto aktivitu nedovolily.

Učitelky různě radikálně vyjadřují nesouhlas s prováděním této činnosti v mateřské škole: „*Nikdy!*“ (p44, IBV 0), „*Nůž do ruky dětí nepatří, rozhodně ne v tomto věku. Je to příliš nebezpečné.*“ (p 27, IBV 0), „*Ostrý nůž dětem do rukou nepatří!*“ (p57, IBV 0), „*Myslím, že ostrý nůž do ruky čtyřletého dítěte nepatří, zejména, když dítě tuto činnost vykonává na stoličce, která se může převrátit s dítětem.*“ (p53).

Největší výhrady jsou tedy proti ostrému noži (kromě již uvedených také e16, p51) a židličky, na které dítě stojí (e01, e08, e14, p11 a viz dále). Učitelky navrhuji raději práci na podlaze, nebo u stolku: „*Určitě radši u nízkého stolku, ale při pohledu na tuto fotografii mám úplnou hrůzu.*“ (p61, IBV 2), „*je třeba, aby dítě sedělo*“ (p21, IBV 1), „*s nožem může pracovat, ale ne na židličce*“ (e09, IBV 0), „*hlavně aby nespadlo ze židle s nožem v ruce*“ (e06, IBV 3), „*na židli ne, na podlaze ano*“ (e08, IBV 0).

Změnily by i další prvky situace. Dítě by mělo být obuté (e14), upozorněno na nebezpečí činnosti (p48), používat spíše měkký materiál (p11) a pracovat samo, tedy v prostředí, kde nejsou další děti (e02, p11).

Učitelky uvádějí i pozitivní zkušenosti, především z rodiny: „*dcera ví, že tato*

činnost je nebezpečná, ale vykonává ji ráda a zodpovědně (výjimečně)“ (p06, IBV 1), „Jednoduché úkony v kuchyni děláme společně. Například banán, houby, měkké potraviny mohou holky krájet samy.“ (p45, IBV 1), „Na začátku činnosti upozornit na nebezpečí. /.../ Pokud je jí to dovoleno, miluje toho, kdo jí to umožní.“ (p48, IBV 3). Opět by doma ponechaly větší volnost (e18 - IBV 3, doma IBV 4).

## 5 S vařečkou

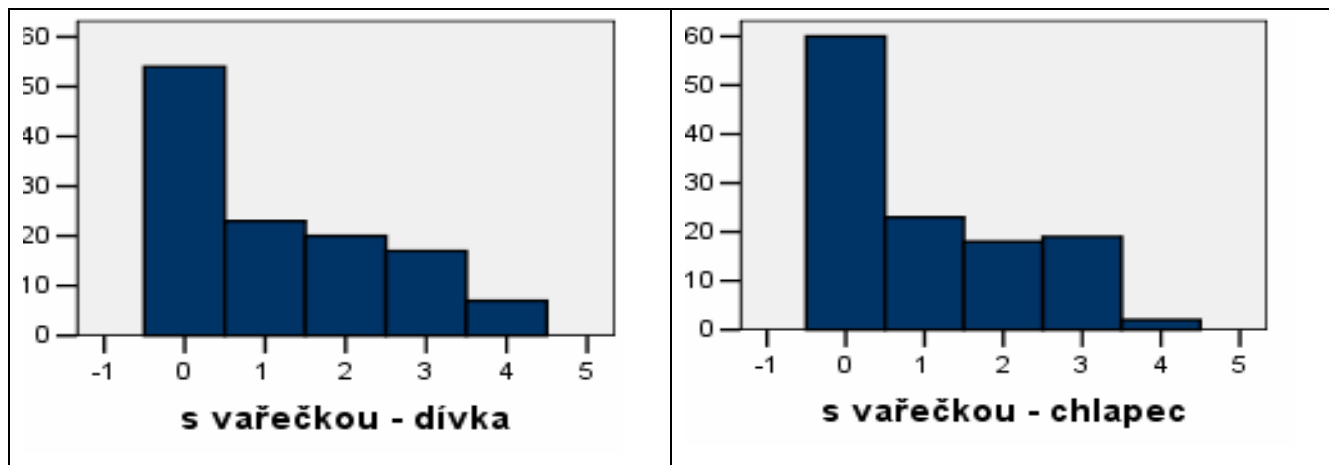
U položky, kde dítě míchá něco horkého, se liší hodnocení dívek a chlapců, ovšem opět jen v souboru z elektronického dotazování. Stejně jako u situace s žebřinami, i tady dostávají od učitelek ve školce více volnosti dívky. Medián pro chlapce i dívky ale zůstává IBV 0, tedy zákaz činnosti, proto se o volnosti nedá příliš hovořit.

Tabulka č.16: S vařečkou: data z elektronického dotazování

	Medián	Průměr
s vařečkou – dívka	0	1,03
s vařečkou – chlapec	0	0,74

Určitý rozdíl v hodnocení dívek a chlapců je vidět i z grafů (graf č.7), které zahrnují všechny zdroje dat pro učitelský soubor: dívky mají méně voleb IBV 0, tedy zákazů, a více voleb IBV 4 – vzdálenost na dohled. V celém souboru je medián IBV 1.

Graf č.7: S vařečkou – hodnocení z pohledu učitelek, dívky a chlapci zvlášť



Nebezpečí spatřují učitelky především v riziku, že se dítě spálí: „*ne pokud jde o plotnu v provozu*“ (p51, IBV 0), „*nebezpečí opaření i při dozoru, je to moment*“ (p57, IBV 0), „*Nesměla by být teplá kamna. Obsah nesmí být horký!*“ (p42, IBV 0), „*pokud se jedná o míchání studeného jídla na vypnutém sporáku, volila bych 3*“ (p08, IBV 0), „*U sporáku s jídlem, které se vaří či tepelně zpracovává, a ještě na židličce bych také dítě nenechala.*“ (p27, IBV 0), „*I v případě, že jde o horký obsah. Pokud by šlo jen o kvrdláni, nechala bych samostatněji (3-4).*“ (p25, IBV 1).

Stejně jako při situaci krájení, i tady učitelky často a podobným způsobem komentují židličku, na které dítě stojí (e01, e06, e08, e14, p27, p53, p58). Další výhradou je, že má dítě daleko k hrnci (p53), že by tam nesměly být další děti (e02) a že by v hrnci nesměl být olej, který může stříkat (p22). Objevuje se i nutnost řádně dítě poučit: „*Zdůraznila bych, že může jen se mnou, ne samo!*“ (p04 – chlapec IBV 0, dívka IBV 1), „*opět milovaná činnost, po důkladném bezpečnostním vysvětlení - super činnost*“ (p48, IBV 3).

V domácím prostředí by byly učitelky shovívavější: „*pouze v domácím prostředí pod stálým dohledem*“ (p34, IBV 2), „*ve školce 3, doma 4*“ (e18, IBV 3). Také mají zkušenosti s tím, že dítě tato činnost baví: „*dcera tuto činnost vykonává výjimečně, vždy s dospělou osobou a je při ní důležitá (dospělá)*“ (p06, IBV 1), „*doma držím holky v náručí a nechám je krátce zamíchat*“ (p45, IBV 0), „*děti milují tuto činnost a pochopení dospělého, že mohu sám, cení velmi vysoko*“ (p48, IBV 3).

Tabulka č.17: S vařečkou - četnost a procenta

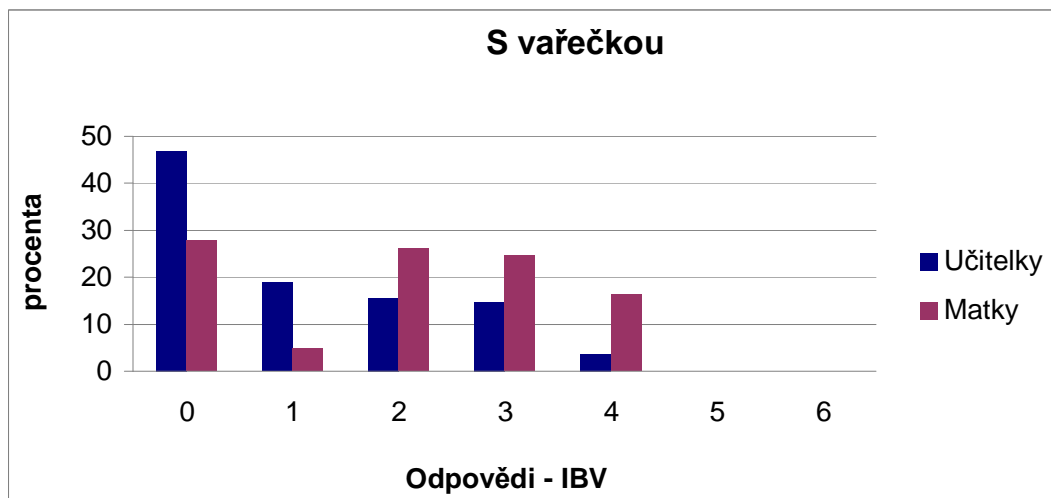
S vařečkou		odpovědi – vzdálenost v IBV							N
		0	1	2	3	4	5	6	
učitelky	dívka	54	23	20	17	7	0	0	121
	chlapec	60	23	18	19	2	0	0	122
	<b>Celkem-četnost</b>	<b>114</b>	<b>46</b>	<b>38</b>	<b>36</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	
	<b>procenta</b>	<b>46,9</b>	<b>18,9</b>	<b>15,6</b>	<b>14,8</b>	<b>3,7</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	
matky	<b>procenta</b>	<b>27,9</b>	<b>4,9</b>	<b>26,2</b>	<b>24,6</b>	<b>16,4</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	
	<b>četnost</b>	<b>17</b>	<b>3</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>61</b>

Porovnání souboru učitelek a matek naznačuje opět větší volnost u matek (medián je IBV 2). Činnost by nedovolilo 47 % učitelek a pouze 28 % matek. Vaření je i přesto



aktivitou, při které jsou matky nejopatrnější a volí největší blízkost.

Graf č.8: S vařečkou – porovnání hodnocení učitelek a matek



Podobně jako u situace s nožem, i tady si můžeme rozdíl mezi matkami a učitelkami vysvětlovat spíše vlivem prostředí. V domácím prostředí má dítě mnohem větší možnost se pohybovat u sporáku a zapojovat se do přípravy jídla než v mateřské škole. Žádná učitelka ani žádná matka nevolila IBV 5 (na doslech), nebo IBV 6 (bez dozoru), celkově se tedy situace jeví jako dost nebezpečná.

## 6 S kojencem

Rozdělení odpovědí u učitelek v situaci, kdy dítě chová kojence, je poměrně symetricky rozloženo kolem hodnoty IBV 2 (medián je rovněž IBV 2). 40 % učitelek by se dítěte dotýkalo, aby ho mohly rychle usměrnit. Překvapivá je volba IBV 6 u fotografie s chlapcem (s18). U fotografie s dívkou respondentka volila IBV 4.

Komentáře učitelek se u této situace velmi různí. Od názoru, že situace není nebezpečná: „*Miminko je podložené a dítě bezpečně sedí, nepřipadá mi situace nebezpečná.*“ (p25, IBV 3) až po názor opačný: „*Nebezpečné!*“ (p61 – chlapec IBV 1, dívka IBV 0).

Jedna respondentka uvádí i poznámky týkající se významu této činnosti pro dítě: „*Velmi důležitá činnost pro sourozence - navázání kladného vztahu k novému členu*

rodiny je nutné. Zapojit první dítě do péče o druhé - velká citová vazba, pomoc matce. Spolupráce s ní při péči - velmi ceněno dítětem starším! Tvoří se citové pouto, nedochází k odmítání sourozence.“ (p48, IBV 3).

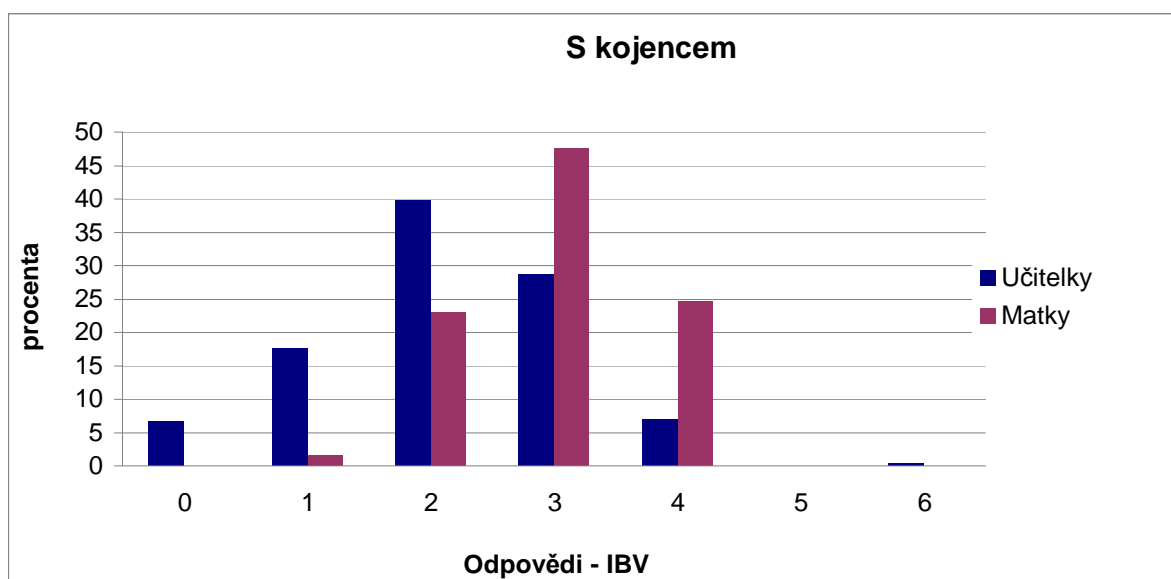
Tabulka č.18: S kojencem - četnost a procenta

S kojencem		odpovědi – vzdálenost v IBV							N
		0	1	2	3	4	5	6	
učitelky	dívka	7	21	49	35	10	0	0	122
	chlapec	9	22	48	35	7	0	1	122
	<b>Celkem-četnost</b> <b>procenta</b>	<b>16</b> <b>6,6</b>	<b>43</b> <b>17,6</b>	<b>97</b> <b>39,8</b>	<b>70</b> <b>28,7</b>	<b>17</b> <b>7,0</b>	<b>0</b> <b>0,0</b>	<b>1</b> <b>0,4</b>	
matky	<b>procenta</b>	<b>0,0</b>	<b>1,6</b>	<b>23,0</b>	<b>47,5</b>	<b>24,6</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	
	<b>četnost</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>14</b>	<b>29</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>59</b>

Matky si „vystačily“ s rozsahem odpovědí IBV 1-4. Zatímco 7 % učitelek by chování kojence dítěti zakázalo, matky se takto nerozhodly ani v jednom případě. Je možné, že učitelky volily IBV 0 z důvodu, že ve školce situace nemůže nastat.

U matek je rozložení také dost symetrické – kolem hodnoty IBV 3 (medián je rovněž IBV 3). Úzký rozsah odpovědí naznačuje, že i když tato činnost není zakázána, není v ní ani prostor pro přílišnou volnost (žádná volba IBV 5 a 6 u matek). Opatrnost je pochopitelná a souvisí zřejmě se zodpovědností za další dítě, jež je v situaci přítomné.

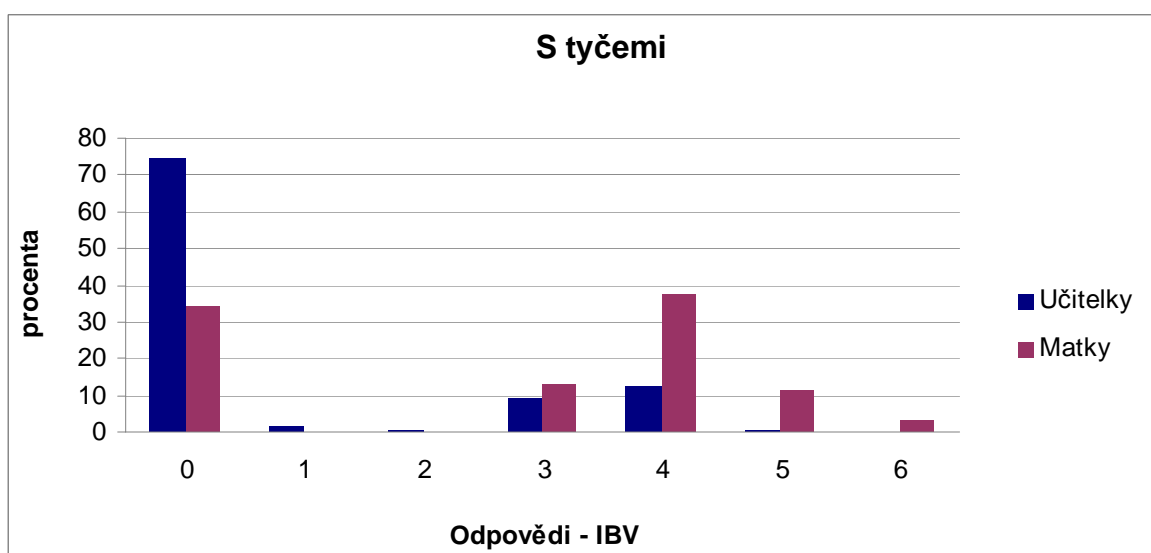
Graf č.9: S kojencem – porovnání hodnocení učitelek a matek



## 7 S tyčemi

Situace s tyčemi nejvíce názorově sjednotila učitelky a rozdělila matky. Bojování dětí proti sobě tyčemi je činností, v jejímž hodnocení se učitelky a matky nejvíce rozcházejí: u učitelek je medián IBV 0, tedy zákaz činnosti, u matek je to IBV 4, tedy vzdálenost na dohled. U učitelek jasně převládá názor, že je lepší tuto činnost zakázat - 75 % učitelek volí IBV 0.

Graf č.10: S tyčemi – porovnání hodnocení učitelek a matek



Je to činnost, kterou považují za nejvíce nebezpečnou: „*Příliš nebezpečné! Nedá se včas zasáhnout!*“ (p22, IBV 0), „*Hrozí nebezpečí úrazu!*“ (p34, IBV 0), „*Ani klacky, tyče, nebo cokoliv podobného, bych nenechala dítěti v ruce! Nebezpečí úrazu!*“ (p27, IBV 0), „*nebezpečí úrazu*“ (p50, IBV 0), „*Nebezpečné!*“ (p61, IBV 0), „*Bezpečnost očí!*“ (p58, IBV 0), „*Ani doma, ani ve školce: bojovat ani v legraci či hře neumožňuji nikdy nikomu.*“ (e18, IBV 0).

Naopak jedna učitelka dává velkou volnost ve školce i doma: „*naše děti tuto činnost vykonávaly bez dozoru*“ (e15). Ve školce volí IBV 4. Jiná zdůrazňuje důležitost hranic: „*dát pravidla a sledovat, zda je děti dodržují*“ (e06, IBV 4).

Další učitelka i přesto, že situaci hodnotí poměrně benevolentně (IBV 4), uvádí

důvody, proč bojové činnosti nepreferuje: „nevyhledávám a neumožňuji tyto situace, není vhodná hra - násilí - nebezpečí úrazu“ (p18).

Jako argument pro zakázání aktivity, zmiňuje jedna respondentka vlastní negativní zkušenost: „nepříjemná zkušenost s dcerou, která při této činnosti byla zraněná do obličeje“ (p06, IBV 0). Dvě respondentky (p36, p51), které vyplňovaly tištěnou formu dotazníku, uvádějí, že na fotografii nerozeznají, co mají děti v rukou.

V souboru matek jsou poměrně vyrovnaně zastoupeny dvě skupiny: jednak respondentky, které by činnost vůbec nedovolily (34 % matek), a na druhé straně matky, které by činnost povolily a navíc daly i dost velkou volnost – na dohled od dítěte (IBV 4: 38 % matek).

Tabulka č.19: S tyčemi - četnost a procenta

S tyčemi		odpovědi – vzdálenost v IBV							N
		0	1	2	3	4	5	6	
učitelky	dívka	91	2	1	11	16	1	0	122
	chlapec	92	2	1	12	15	1	0	123
	Celkem-četnost	183	4	2	23	31	2	0	
	procenta	74,7	1,6	0,8	9,4	12,7	0,8	0,0	
matky	procenta	34,4	0,0	0,0	13,1	37,7	11,5	3,3	
	četnost	21	0	0	8	23	7	2	61

Předpokládáme, že nulové zastoupení odpovědí IBV 1 a 2 vyplývá z toho, že pokud dítě šermuje tyčí, je těžké být u něj v těsné vzdálenosti a mít činnost pod kontrolou. Nicméně z řad učitelek byly voleny i tyto možnosti.

### 7.3 Syntéza kvantitativní části

Protože nástroj podobný „Dotazníku bezpečné vzdálenosti“ použila i S. Horáková Hoskovcová v disertační práci (2004), uvedeme na tomto místě také její vybrané výsledky (zkoumala rodiče i nezávislé vychovatele). Nejzajímavější jsou pro naše účely prokázané korelace bezpečné vzdálenosti s dalšími proměnnými. Autorka dochází k závěru, že větší volnost dávají matky, které mají samy vyšší self-efficacy. Dítěte má větší volnost také se stoupajícím věkem a se stoupajícím počtem sourozenců (Horáková Hoskovcová, 2004, s. 112).

Pro srovnání s naším výzkumem je částečně relevantní informace o počtu sourozenců v rodině. V našem vzorku se souvislost mezi počtem dětí v rodině a volností poskytovanou učitelkami neprojevila. Může to být tím, že učitelky působí jako „výchovní profesionálové“, a tak je vlastní rodičovská zkušenost neovlivňuje v takové míře, jako ovlivňuje rodiče.

Analýza dat získaných od učitelek mateřských škol neprokázala vliv žádných demografických charakteristik na poskytovanou volnost. Jediný rozdíl se ukazuje v závislosti na zdroji dat – liší se data získaná elektronickým dotazováním. Respondenti, kteří vyplňovali dotazník v této podobě, poskytují dětem méně volnosti.

Rozdíl ve volnosti pro dívky a chlapce se v celém souboru neprokázal. Pokud však porovnáváme různé zdroje dat, opět nacházíme odlišnosti v podsouboru z elektronického dotazování: dívky mají celkově větší volnost než chlapci. V tomto podsouboru se rovněž liší stupeň volnosti podle pohlaví dítěte u dvou položek: v situaci lezení na žebřiny a při míchání něčeho horkého v hrnci. U obou mají více volnosti dívky než chlapci.

Proč se tolik liší data z elektronického dotazování od ostatních dat není jednoduché vysvětlit. Charakteristiky respondentů z různých zdrojů dat nejsou příliš rozdílné. Věkové průměry jsou velmi blízké, vzdělání je v souboru z elektronického dotazování mírně vyšší, stejně jako počet dětí v rodině. Rozdíly však nejsou příliš patrné.

Srovnání učitelek a matek ukazuje, že dítě celkově dostává větší volnost v rodině než v mateřské škole. Pohledy učitelek a matek se liší i při hodnocení nebezpečnosti jednotlivých situací. Učitelky vidí položky v pořadí od nejbezpečnějších po nejnebezpečnější takto:

s lopatou, žebřiny, s kladivem, s kojencem, s nožem, s vařečkou, s tyčemi.

Pro matky je pořadí jiné:

s lopatou, žebřiny, s tyčemi, s kladivem, s kojencem, s nožem, s vařečkou.

Rozdíly mohou být způsobeny i nestejným demografickým složením souborů učitelek a matek: matky mají vyšší vzdělání a jsou výrazně mladší. Samozřejmě i role matky a role učitelky mají svá specifika. Jako nejpodstatnější odlišnost ale vnímáme zasazení situací do jiných kontextů. Prostředí rodiny a mateřské školy se vzájemně liší, což se musí projevit i při hodnocení jednotlivých potenciálně nebezpečných činností. Na tyto a další otázky se blíže zaměříme v kvalitativní části.

## 8 Kvalitativní výzkum

### 8.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Polostrukturované rozhovory proběhly v šesti mateřských školách a zúčastnilo se jich celkem 10 osob. Jednalo se o devět žen a jednoho muže. Pro anonymizaci jsou respondenti opět označeni kódem. Na začátku je písmeno „r“ (rozhovor) a dále číslo označující pořadí, v jakém byly rozhovory provedeny. Kód „MŠ“ označuje jednotlivé školky (písmena A-F).

Hledala jsem cestu, jak provádět rozhovory během pracovní doby a neobírat respondenty o volný čas. Protože rozhovory byly poměrně časově náročné, ve většině případů jsem kontaktovala paní ředitelku mateřské školy a s ní domlouvala další postup. Často to byla právě ředitelka, kdo se uvolil věnovat mi čas. Pokud byla zvláště ochotná, domluvila spolupráci i s dalšími kolegyněmi. Proto je někdy z jedné školky více pedagogů. Někteří z nich vyplňovali už i „Dotazník bezpečné vzdálenosti“.

Tabulka č.1: Základní demografické charakteristiky respondentů

kód	pohlaví	věk	děti v rodině	vzdělání	obec
r01 MŠA	M	35	0	střední s maturitou	Praha
r02 MŠB	Ž	38	2	VŠ/vyšší odborné	Praha
r03 MŠB	Ž	30	0	VŠ/vyšší odborné	Praha
r04 MŠB	Ž	41	2	střední s maturitou	Praha
r05 MŠC	Ž	39	2	VŠ/vyšší odborné	Praha
r06 MŠD	Ž	43	2	VŠ/vyšší odborné	Praha
r07 MŠE	Ž	38	2	VŠ/vyšší odborné	1001-10 000 obyv.
r08 MŠE	Ž	44	2	střední s maturitou	1001-10 000 obyv.
r09 MŠE	Ž	45	1	VŠ/vyšší odborné	1001-10 000 obyv.
r10 MŠF	Ž	41	2	VŠ/vyšší odborné	1001-10 000 obyv.

Demografické údaje, které o respondentech máme, jsou stejné jako v kvantitativní části: věk, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání, zda má rodičovskou zkušenost a velikost obce, kde učitel působí. Přehled těchto charakteristik uvádíme v tabulce č.1.

Ve vzorku je věkový průměr 39 let, tedy o něco nižší než byl ve kvantitativní části (43 let). Nezanedbatelné zastoupením ředitelek vysvětluje velmi vysoké vzdělání ve vzorku: 7 osob má vysokoškolské nebo vyšší odborné vzdělání, 3 osoby střední s maturitou. Respondenti jsou z Prahy (6 osob) nebo z menších obcí nedaleko hlavního města (4 osoby). Je tedy možné, že tato skutečnost se bude odrážet v jejich zkušenostech. Lidé, se kterými se ve své praxi setkávají, jsou možná specifickou skupinou obyvatelstva.

Je pravděpodobné, že respondenti, kteří spolupracovali, jsou ti, kterým je naše téma nějakým způsobem blízké, nebo je oslovil vyplňovaný dotazník. Také máme ve vzorku dost malý počet školek. Tato fakta mohla způsobit, že se ve výsledcích objeví určitá názorová uniformita.

Pro zajímavost a doplnění jsme jeden rozhovor provedli i s psychologkou. Cílem bylo získat názor odborníka, který se nijak zvlášť nevěnuje danému tématu, ale má zkušenost s vlastními dětmi a jejich docházkou do mateřské školy. Respondentka je toho času na mateřské dovolené, je jí 35 let, má čtyři děti, vysokoškolské vzdělání a žije v obci nedaleko Prahy (1001- 10 000 obyvatel). Budeme pro ní používat označení „rPsych“.



## 8.2 Výsledky kvalitativní části

Průběh rozhovorů jsme již stručně popsali v kapitole o metodách (6.2 Polostrukturovaný rozhovor, s. 77). Při prezentaci výsledku zachováme podobné pořadí okruhů. Nejvíce informací přineslo komentování dotazníku a výsledků získaných od rodičů předškolních dětí.

První část bude tedy zaměřená na situace z dotazníku. Blíže popíšeme situace z pohledu učitelů a také jejich představu o rozdílech mezi rolí učitele a rolí rodiče (8.2.1). Následovat bude hodnocení prostředí mateřské školy a rodiny z hlediska volnosti poskytované předškolním dětem (8.2.2). Poslední část bude věnovaná přímo otázce, jestli by mohla existovat souvislost mezi volností ve výchově a psychickou odolností (8.2.3).

### 8.2.1 Hodnocení situací z dotazníku

#### 1 Žebřiny

Devět pedagogů z deseti potvrzuje, že čtyřleté děti v mateřské škole mají možnost lézt na žebřiny. V jednom případě děti tuto možnost nemají, protože žebřiny jsou až ve třídě předškoláků.

Učitelé často vytýkají špatné uspořádání situace tak, jak je vyobrazená na fotografii. Výhrady se opět týkají skříňky v blízkosti žebřin (r03), věcí na žebřinách (r03, r05), chybějící žíněnky (r03, r05). Nebezpečné se učitelkám jeví i oblečení, v jakém děti lezou na žebřiny – především punčocháče. Je lepší, když je dítě obuté, nebo bosé (r04, r05, r09). Znovu se objevuje poznámka, že „*holčička vypadá starší*“ (r05).

Opatření pro zvýšení bezpečnosti spočívají v zavedení určitých pravidel. Učitelky například nepovolují lezení více dětem najednou, ale pouze jednomu (r01, r02, r06). Tato aktivita je někdy součástí cvičení, nebo probíhá pouze v tělocvičně a během jiného programu děti na žebřiny nesmí (r02, r04, r05, r10).

Jedna učitelka (r02) uvádí i konkrétní hru – „Na potopu“, při které děti mohou vylézt na žebřiny, ale pouze do výšky třetího stupínku. Poznamenává, že čtyřleté děti jsou ve většině případů schopny taková pravidla dodržovat.

Dvě učitelky vyloženě nedovolují, aby dítě lezlo na žebřiny samo (r02, r04). Naopak jiná učitelka říká, že v jejich mateřské škole to děti dělají samostatně (r03). Většinou mohou děti tuto aktivitu vykonávat pod dozorem. Dozor by neměl být moc „těsný“ – je lepší se děti nedotýkat, aby neměly pocit přílišné kontroly: „*Chtějí všechno zkoušet samy.*“ (r07). Naopak jedna učitelka uvádí, že „*některé děti se bojejí*“ (r08), je teda potřeba jim dodat spíše pocit bezpečí a povzbudit je. Jiná reflektuje vlastní úzkost vyplývající z toho, že pracuje s předškoláky a ne s čtyřletými dětmi: „*tím, že nemám menší děti, se možná o ně víc bojím*“ (r07).

Důležitá je znalost dítěte (r02) a jeho individuálních projevů: „*dle individuality – pozorovat je co nejvíc*“ (r01), „*je to individuální - dle schopností fyzických, zda to zvládnou*“ (r05).

V domácím prostředí by děti dostaly více volnosti (r02, r04, r06), učitelky jsou důvěřivější: „*doma máme žebřiny, dole žíněnky, i samy mohou*“ (r06), „*doma máme žebřiny, mohly samy*“ (r02). U jedné učitelky se vzdálenost, kterou by poskytla ve školce a doma, neliší (r05).

Při prezentaci výsledků rodičů si tři pedagogové myslí, že výsledky budou u učitelek podobné (r06, r08, r09). Že budou jiné předpokládá jeden učitel (r01) a také psychologka si myslí, že učitelé jsou obecně přísnější (srovnává je se sebou jako matkou). Jedna učitelka na základě výsledků paroduje rodiče jako nezodpovědné, ale říká, že přílišná volnost od rodičů ji nepřekvapuje: „*Na doslech? To, aby ho slyšeli a pak ho odnesli k doktorovi? No, nepřekvapuje mě to.*“ (r10).

## **2 S lopatou**

Situace, kde dítě pracuje s lopatou na zahradě, je velmi rozdílně vnímaná v závislosti na tom, jestli se jedná o prostředí školky nebo rodiny. Souvisí to především s počtem dětí. „*Když dvacet dětí dostane lopaty, to se neuhlídá.*“ (r01), „*praštily by se, když je víc dětí*“ (r02), „*s jedním dítětem ano, kdyby jich bylo pět, bouchly by se koncem lopaty, to ne*“ (r10). Nicméně pět učitelek uvádí (r02, r05, r06, r07, r08, r09), že malé lopaty ve školce mají a děti s nimi pracují, nejčastěji na pískovišti. Také hrabou listí, zeminu nebo v zimě staví iglú ze sněhu.

Ve školce je největším problémem právě nářadí na fotografii – lopata je moc těžká (r03, r05), má ostré hrany (r03, r04), když ji dítě položí a pak na ni šlápne, může se vymrštit (r05). Dvě učitelky mají názor jiný: „*lopata - nevidím úskalí, nevím, proč by to neměl dělat*“ (r09), „*velká lopata mi nevadí, děti by se neměly od pomoci vyhánět*“ (r10). Podobně to vnímá i psycholožka: „*nevím, co by učitelkám mohlo na této situaci vadit, pro mě to není nebezpečné*“ (rPsych).

Doma je situace jiná: „*malému synovci bych to dovolila, potřebuje si pořád něco zkoušet, je to situace spíš na doma*“ (r02), „*jako rodič bych dal 4*“ (r01, 4 = na dohled), „*jako rodič bych dovolila více, jedná se o jedno dítě /.../ ve školce je zodpovědnost vůči rodičům*“ (r03), „*velký rozdíl, kdyby to bylo doma, a ve školce... i třeba kamarádka dítě bych víc kontrolovala, své bych nechala*“ (r04).

Zajímavým momentem, který umožňuje učitelkám nechat děti vyzkoušet si tuto aktivitu, je to, že by to pro děti bylo těžké, a tak by je to dlouho nebavilo. „*Asi by je to bavilo, ale málo. Je to namáhavý. Svě dítě bych nechala, stejně by s tím rychle přestalo*.“ (r04), „*Velkou lopatu ani nenabere plnou. A i když ano, je velká, těžká, neuzvedne ji. V zásadě nejsem proti*.“ (r05), „*S velkou lopatou by to mohly taky, aby vyzkoušely, jak je to těžký. Pak by pracovaly s dětským nářadím*.“ (r06).

Opět je potřeba dítě znát, vědět, jestli má už nějakou zkušenost s danou činností (r01, rPsych). V komentářích o výsledcích z rodičovského vzorku jsou kritizováni rodiče, jež volili IBV 0 (r07, jsou považováni za úzkostlivé), ale také rodiče, kteří vybírali IBV 5 nebo 6 (r09, r10).

Sběr dat ve školkách podle učitelek dopadne jinak, protože IBV 5 a 6 v tomto prostředí nelze volit, dozor je nutný vždy (r08). Jedna respondentka si myslí, že výsledky učitelek budou podobné (r06).

### **3 S kladivem**

Děti v mateřských školách mohou pracovat s kladivem podle čtyř učitelek (r02, r05, r06, r10). Nebezpečí se jim nezdá příliš velké: „*když se klepne, no to zas není tak hrozný*“ (r05). Jedna uvádí (r09), že kladívka mají, ale nepoužívají je kvůli hluku. Říká ale, že proti samotné aktivitě nic nemá, a pokud by se jednalo například o odpolední

kroužek s menším počtem dětí, uvítala by to.

Ostatní mají výhrady: „*velké kladivo – to není možné ve školce, navíc chlapec je bos a je tam šroubovák*“ (r01), „*kladivo - nikdy, to ještě u lopaty třeba zasáhnete, u kladiva je to rychlý... nebo si ťuknou do čela*“ (r03), „*ve školce vůbec ne*“ (r04).

Jiní hledají možnosti, jak situaci upravit, aby byla bezpečnější: „*Normální kladiva nemáme, máme objednanou sadu na zatloukání do korku - destičky různých tvarů, přibíjejí je na korkovou podložku. Máme sadu nářadí.*“ (r07), „*kladivo je veliký, spíš bych dala dětské kladivo, s pomocí bych to zkusila - do korku, nebo do něčeho měkčího*“ (r08).

Pokud zatloukání ve školce dovolují, neobejde se to bez pravidel. Děti musí sedět u stolečku (r02), nesmí s kladivem běhat (r02), dospělý jim to musí předvést (r05: „*ať se nerozmáchne moc - do obličeje*“), je dobré, pokud je dětí menší počet (r10).

Podobnou aktivitou, ke které mají děti přístup, je zatloukání barevných připínáčků do mozaiky s dírkami (r02) nebo zatloukání hřebíků kladívkem do polystyrénu (r10). V jedné školce děti od čtyř let dokonce pracují i s pilou, pilníkem a vyrábí něco ze dřeva.

Jedna respondentka předpokládá, že kvůli jiným zkušenostem bude rozdíl mezi dětmi z venkova a z města (r02). Rozdíl mezi domácím prostředím a školkou vnímají dva respondenti: „*ve školce ne, s vlastním dítětem bych byla na dosah*“ (r04), „*s rodičem ano*“ (r01). O zkušenosti s vlastními dětmi mluví jedna učitelka (r05). Ani doma ani ve školce by činnost nedovolila jedna dotazovaná (r03).

S převládajícím hodnocením rodičů (IBV 3 = na dosah) souhlasí pět pedagogů (r04, r06, r07, r08, r09) a také psychologka. Dvě osoby vyjadřují pochopení pro úplné zakázání práce s kladivem ze strany rodičů: „*nedivím se, záleží na míře důvěry a míře, jak se o to dítě bojím*“ (r07), „*hodnocení 0 mě nepřekvapuje, tady by byly taky učitelky, které by to zakázaly... /.../ Pokud zažily úraz v praxi, tak to pak nedovolí.*“ (r10).

## **4 S nožem**

Práce s nožem patří mezi méně dovolované činnosti, hlavně pokud by dítě mělo skutečný ostrý nůž. Ten je tolerován pouze ve dvou školkách (r02; r07, r09<sup>35</sup>). V první

---

<sup>35</sup> Respondenti r07 a r09 jsou ze stejné mateřské školy.

školce děti krájí i ostrým nožem (r02: „*i když ty naše jsou už dost otupené*“), ve druhé mají kulinářský kroužek, který je ale hlavně pro předškolní děti (r07: „*čtyřleté děti - to bych se bála*“). V tomto kroužku pracují v skupince o maximálním počtu 10 dětí (nožů je méně), u stolku a nejprve si krájení „*vyzkouší s příborovým, kdo nechce, bojí se, ten nemusí*“ (r07).

Opakovaně respondenti zmiňovali krájení příborovým nebo umělohmotným nožem při přípravě ovoce do salátu, případně štrúdlu (r01, r02, r04, r06). Děti mohou dále krájet například dort (r03), mažou si samy pomazánku na chleba (r10), připravují občerstvení pro rodiče (r04), krájí brambory (r07).

Jako další alternativy učitelky preferují strouhání jablek (r05) nebo hračku – tzv. pizzu na krájení, kde jsou díly připevněné suchým zipem a dítě je má dřevěným nožem od sebe oddělovat (r03).

Výhrady mají pedagogové opět proti židli (r01, r02) a proti tomu, že chlapec na fotografii je bos (r01, r09). Raději by pracovali u stolku (r01, r02) a v malých skupinkách: 2-4 děti (r01, r04).

Někteří vnímají riziko při krájení nožem jako poměrně velké: „*situace s nožem - průšvih, nemá bačkory - propíchně si nohu, stolička - zavravorá /.../ i je nevhodně oblečen - pořád stejně na fotkách*“ (r05), „*ve čtyřech letech je to nepřijatelné*“ (r10), „*ve školce mám zodpovědnost vůči rodičům, je to bezpečnostní riziko*“ (r06). Jiní se tolik nebojí: „*Když se někdo řízne, zalepíme, vysvětlíme si, že se to může stát každému. Nebyl problém... ani ze strany rodičů, není to velké zranění. Dítě vidí, že to zas až tolik nebolí.*“ (r07), „*Nevím, co by se mohlo stát. Malá pravděpodobnost, to by nemohly dělat nic.*“ (r04).

Děti mají z rodiny různé zkušenosti s manipulací s nástroji jako je nůž. Jsou učitelky, které by ani doma čtyřletému dítěti nůž nepůjčily: „*ve školce určitě ne, ani doma /.../ samozřejmě, děje se to v některých rodinách*“ (r05), „*Jako matka bych ostrý nůž taky nedovolila. Devítiletá dcera, když si bere na tábor nůž, tak trnu hrůzou, vím, jak je neobratná.*“ (r10). Příliš je nepřekvapuje, že rodiče často volí IBV 0: „*nůž – 0 - to se nedivím, ve školce bych to vůbec nedoporučovala, doma na dosah jo*“ (r08), „*0 – nedivím se*“ (r07), „*0 - rozumím*“ (r09).

Jiní by vlastním dětem zacházení s nožem dovolili: „*jako rodič bych se dítěte*

dotýkal“ (r01), „překvapuje mě, že rodiče vybírali možnost, že by vůbec nedovolili“ (r02), „možná dávali, že by nedovolili, aby byli zodpovědní jako rodiče. Že si myslí, že by to neměli dovolit.“ (r03), „moje dítě to dělá rádo“ (r04), „doma děti pekly štrúdl, strouhaly, držely něco, s válečkem pracovaly - v rozumné míře“ (r05), „doma i ten ostrý, zodpovědnost je jen na mně“ (r06).

Jsou i učitelky, které by přímo uvítaly, aby dítě mělo možnost více manipulovat i například s nožem, protože to považují za důležité: „Děti se s tím nesetkají, nemůžou tady (ve školce) třeba krájet chleba, ale práce s nožem – příborovým nebo tupým - je důležitá.“ (r10), „(Rodiče) zakazují toho spoustu, je to běžný, i nůžky. /.../ Děti málo manipulují, je to vidět na rukou. To mi vadí, ať je to z časových důvodů, nebo z bezpečnostních. Nic dětem nepůjčí.“ (r09).

Psycholožka by činnost doma také dovolila (byla by na dosah), ale nediví se rodičům, kteří by ji zakázali. Předpokládá, že učitelky ve školkách budou přísnější než rodiče.

## **5 S vařečkou**

Všech deset respondentů tvrdí, že situace, kdy dítě míchá něco horkého v hrnci, v mateřské škole nemůže nastat. „Ve školce to nepřichází v úvahu, do kuchyně nesmíme z hygienických důvodů.“ (r09). Vidí činnost jako hodně nebezpečnou, bojí se, že se dítě opaří (r08, r09), a že tomu nestihnou zabránit: „je to nebezpečné, je to hned (úraz)“ (r04), „stačí vteřina a dojde k úrazu“ (r06).

Hned je napadá, co všechno by se mohlo stát, případně mají vlastní zkušenost: „zažila jsem u rodičů, že měli keramickou desku, máma už dávno dovařila - například před deseti minutama, dítě položilo ruku na desku... popálení, běhali po plastikách (r02), „Při vaření na dohled - to je bláznivý, asi neviděli popálené dítě. Navíc keramická plotna - může na ni sáhnout.“ (r05), „sáhne rukou na plotýnku, ne tou, co míchá, ale druhou... nebo když je tam otevřený oheň, stává se, že chytne chňapka nebo nějaké oblečení“ (r03), „mám špatnou zkušenost“ (r04), „Mám osobní zkušenost. Když jsem byla malá, měla jsem opařené břicho, i od známých jsem to slyšela – olej, káva...“ (r03).

S horkými předměty se ale děti ve školce setkaly například při batikování:

„Ve školce batikujeme, je tam plotýnka, děti jsou u stolečku a vaříme my.“ (r02). V jedné školce probíhalo dokonce žehlení: „žehlili jsme, mohlo by dojít ke spálení, držela jsem žehličku, ukazovala, vysvětlovala, měli jsme kolem takovou zábranu“ (r09). V rámci kulinařského kroužku, o kterém jsme již mluvili, děti jídlo připravují, ale pokud se tepelně upravuje, předávají ho paní kuchařce (r07).

V roli rodiče by byli otevřenější a činnost by vyzkoušeli (r01, r02, r04, r06, r07, r09, r10). Stejně tak i paní psychologka: doma by to dovolila, ale myslí si, že ve většině školek by to nebylo možné.

## **6 S kojencem**

Čtyřleté dítě se ve školce dostane do situace, kdy chová kojence, pouze v případě, že tam miminko přinese nějaká matka. Je to tedy její zodpovědnost a je na ní, jestli dětem ze školky kojence půjčí nebo ne. Učitelé pravděpodobnost, že se to stane, hodnotí různě: pět učitelek si myslí, že to ve školce nenastává (r02, r04, r05, r08, r10), dvě připouští tuto možnost (r06, r07) a jeden učitel říká, že je to běžná situace v šatně (r01).

Opět je podmínkou, že učitel se musí soustředit na dítě, které drží kojence, a nesmí se věnovat ostatním dětem (r01). Je dobré, když dítě při této činnosti sedí (r02, r03, r05), nebo je i s miminkem na podlaze (r03, r06).

Roli hraje i temperament dítěte: „záleží na povahových vlastnostech toho staršího dítěte - klidnější bude miminko držet jako svátost“ (r05) a jeho předchozí zkušenosti: „Záleží, zda má dítě s touto činností už nějakou zkušenost. Pokud má zkušenosti, nedrží dítě poprvé, je poučeno – nechala bych ho, jen bych byla v místnosti. Kdyby to bylo poprvé, byla bych vedle.“ (r10).

Pedagogové se o chování sourozence nebo i jiného dítěte vyjadřují pozitivně a doma by nebyli proti: „doma bych to určitě podporovala, kvůli citovým vazbám, je to krásný moment pro toho staršího i mladšího sourozence“ (r02), „upevnění vztahu /.../ zákaz tady u té situace vede k antipatii k tomu menšímu sourozenci“ (r03), „doma určitě, matka je u nich, získají kontakt“ (r08). Také psychologka říká, že by čtyřletému dítěti pod dohledem miminko svěřila, protože „je to situace, kterou by si dítě mělo zažít“ (rPsych).

Jedna učitelka kritizuje oddělování sourozenců od sebe v rámci rodiny: „nelíbí se mi systém, že matka dá starší dítě do školky, aby mohla být s tím mladším, je to o vztazích“ (r09).

Jiná má obavy z přílišného přenášení zodpovědnosti ze strany rodičů na nejstarší dítě: „Někteří dospělí přehazují zodpovědnost na děti, hlavně když je větší věkový rozdíl. Například dítě, které ještě loni bylo u nás, teď je prvňák a vyzvedává mladšího sourozence...“ (r05).

## **7 S tyčemi**

Bojování dětí proti sobě tyčemi je velmi spornou situací. Zakázalo by ji pět s deseti pedagogů (r01, r03, r04, r09, r10). Ostatní nabízí alternativy, jak situaci upravit: „zkrátit klacíky“ (r02), „máme půlmetrové tyče na cvičení, volně na hraní ne“ (r07), „boj na zahradě ne, hra ve třídě - to by ještě šlo, třeba molitanové tyče“ (r07, podobně i r02), „proti sobě ne, ale třeba klackem se střefovat do zavěšeného předmětu..“ (r10, podobně i r03, r04), „můžou si malovat, stavět domečky z klacíků, nesmějí běhat, šermovat“ (r05).

V jedné školce, kde je 70 % chlapců, se bojové hry tohoto typu dětem povolují. „Bojujeme, i v dílnách vyrábí meče. Je to vždy krátký časový úsek a pod dohledem, řízeně – například hra na rytíře. /.../ I jsme tady měli takový psychologický program, na vybití. /.../ Pro kluky je to důležitý, řeší se vztah ke zbraním. Když si to projdou v tomto věku, lépe to zvládají v dospělosti. Když se to potlačí, je to problém, chtějí zbraň, může to jít v pubertě do extrému. Když má tu potřebu, je třeba to akceptovat.“ (r06). Jiná učitelka by sice boj zakázala, ale uznává, že to děti potřebují (r09).

Zákazy vyplývají z obav o bezpečnost dětí: „můžou spadnout, i samy sobě ublížit“ (r02), „může dojít k úrazu“ (r03), „nesmí mířit do očí, do obličeje“ (r08), „nemám to ráda, mám zkušenost s dcerou, došlo k úrazu obličeje“ (r04). Důvodem je i nedostatečný odhad vzdáleností u menších dětí: „nemají odhad, švihnou se“ (r01).

Morální a výchovné hledisko je také častým zdrojem spíše negativního postoje k situaci s tyčemi: „Nebezpečí, že se uhodí, je ve školce druhořadé. /.../ Zakazujeme klacky, nechceme zbraně. /.../ Nechceme, aby to bylo k souboji. Někdy přinesou pistole z domova... když střílí proti dětem, bereme mu to, učíme je neobracet zbraň proti



kamarádovi.“ (r09), „ani vlastním dětem bych to nedovolila, jde o vybíjení agresivity, jde to i jinak, nejsem zastávce zbraní“ (r03), „Nemám ráda bojové hry, klacík - ani za chůze to nemám ráda. /.../ Tyče - jsem zásadně proti.“ (r05), „Tyče vůbec nesmí ve školce mít, šermování není povoleno. Fakt, že má klacek, nevadí, ale když jsou proti sobě, tak se to těžko ohlídá.“ (r10).

Objevuje se i názor, že děti vlivem médií neumějí odhadnout situaci a nebezpečí: „Děti chtějí bojovat. To proto, že nejsou normální pohádky. Mají x životů, jizva není jizva...“ (r05).

Učitelé se domnívají, že rodiče jsou shovívavější než učitelé. Předpokládají, že tuto činnost v zásadě tolerují a dávají poměrně velkou volnost: „myslím, že to dovolí tak 80 % rodičů“ (r04), „Když jsou to sourozenci, rodiče třeba mají pocit, že si až tak nenamastěj. S cizími dětmi ho zase nechají, aby viděli, zda se ubrání, teď je to hodně důležité pro rodiče - ta průbojnost.“ (r03), „nepřekvapuje mě velká volnost od rodičů, je těžký být na dosah - tyč je dlouhá, dostanou“ (r10), „doma boj nevadí, není tam tolik dětí... stejně spolu zápasí“ (r09).

V mateřských školách to ale bude jinak: „V mateřských školách převládá asi 0.“ (r08). Paní psycholožka také předpokládá, že „učitelky s tím můžou mít problém“. Ze své rodičovské zkušenosti říká: „Moje holky nešermují, kluci po tom jdou víc, napodobují – můžou to mít rozdílný. Kamarádka vím, že to s dětmi dělá, dá pravidla, nemířit na hlavu například, nechá je. Já jsem v tomto nejistá, chvílku bych pozorovala, pak bych to asi zadržela.“ (rPsych).

### **8.2.2 Volnost v mateřské škole a v rodině**

Podle teoretických východisek, výsledků kvantitativní části i komentářů z předchozí části se zdá, že děti mají více volnosti doma než v mateřské škole. Není to však tak jednoduché – v rámci školek i v rámci rodin se poskytování volnosti může velmi lišit.

Jaké hlavní proměnné vstupují podle dotazovaných do hry? Co ovlivňuje stupeň volnosti poskytovaný v rodině nebo ve školce?

### ➤ Počet dětí, nutnost dodržovat pravidla

V rodině je dítě obvykle jedno, nebo dvě, proto dospělý může zvolit individuální přístup a provádět i náročnější činnost. Může také více dovolit: „matky dovolí víc, protože víc hlídají – mají jen jedno, dvě děti“ (r08). „Ve školce je 27 dětí, individuálně se nedá pracovat, musí platit pravidla“ (r08, podobně i r03, r05), „To, co doma povolíte, tady z organizačních důvodů nejde.“ (r05).

I přesto se dá oproti minulosti mluvit o posunu v organizaci mateřských škol: „ted' se ve školce dělá víc věcí, mají víc možností, rámcák<sup>36</sup> umožňuje hodně, je to ale o lidech“ (r03), „je to velký posun v mateřských školách - to, co jsme měli my, a jakou volnost mají ted'“ (rPsych).

### ➤ Zodpovědnost za dítě a důraz na bezpečnost

V mateřské škole má učitel právní odpovědnost za svěřené dítě a přednostně dbá na jeho bezpečnost: „Matka vychází ze znalosti dítěte, učitel z obecnějších kritérií s důrazem na bezpečnost. Není to tolik o individualitě, ale o pravidlech.“ (rPsych), „děti své člověk dobře zná, za cizí má zodpovědnost“ (r04), „učitel chce předcházet úrazům, hned myslí na to, co by se mohlo všechno stát, už i kovovým věcem se snaží vyhýbat“ (r03).

Jedna ředitelka komentuje aktuální systém. Pravidla a zákazy mají pro ni i ochrannou funkci: „Od roku 2003 jsou školky samostatnými právními subjekty, každá ředitelka je zodpovědná za zaměstnance, prostory, všechno má na triku, sama vydává nařízení. Nikdo nemá takovou praxi, aby řekl co je dovoleno / zakázáno – ze sebeochrany to radši zakáží, nechci jít do vězení. /.../ Hodili to na nás - starejte se, svoje účetnictví si děláme, i učit musíme - to zůstalo.“ (r10).

Různé situace jinak prožívají rodiče a jinak učitelé: „Rodiče si neuvědomují, jak my to prožíváme, jak hned blikají krizové momenty. Mamky se klidně zakecají před školkou... /.../ Měli jsme zahradní slavnost... a to pak zíráme, co všechno dovolí.

---

<sup>36</sup> „Rámcák“ = Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

*My vidíme hned krizová úskalí. Jako máma taky spoustu věcí nezakazuju, ale o svěřené dítě se bojíte víc.“ (r05).*

Učitelé i nepřímou kritizují rodiče, že se zabývají jinými, z jejich pohledu méně podstatnými věcmi: *„Učitelky víc dbají na bezpečnost. Matka dítěti vynadá, že se umazalo – matky řeší jiné věci než by měly, mají jiný úhel pohledu.“ (r05).*

### ➤ **Specifika některých mateřských škol: přiblížení pohledů pedagogů a rodičů**

Z hlediska přístupu k různým aktivitám se mateřské školy samozřejmě navzájem liší. Stejně tak se mohou lišit i jednotliví pedagogové. *„Je to individuální – mám zkušenost ze školky, kam chodí děti, viděla jsem i velkou volnost, velkou důvěru, pak jsou i učitelky, kde je to jasně o pravidlech, nedovolily by ty činnosti.“ (rPsych).*

Některé učitelky považují svoji školku spíše za výjimečnou v rozsahu volnosti poskytované dětem. Uvědomují si, že jejich přístup se může lišit od přístupu jiných pedagogů i celých školek.

Tím, že se školka nějakým způsobem prezentuje, také přitahuje rodiče s podobným zaměřením. *„Rodiče u nás ve školce mají zájem o děti. Aby byly samostatné, měly zkušenosti, zážitky... Proto učitelé u nás a rodiče mají podobný přístup. V nějaké sídlištní školce asi budou děti víc omezovány.“ (r02).*

*„Naše školka je specifická, je tady velká otevřenost. U nás se blíží pohled rodičů a učitelů, ale dovedu si představit, že ve státní školce to tak není. /.../ My jsme atypická školka, není to o volnosti, ale o prožitku - nejen si o něčem číst, nebo si to prohlížet v knížkách. /.../ My jsme soukromé zařízení, placené, rodiče jsou hlavně střední vrstva, investují do dítěte. Mají podobný úhel pohledu, jsou spontánnější, chtějí pro dítě prožitek.“ (r06).*

Stejná respondentka považuje sblížení pohledu rodičů a učitelů za přínosné: *„Máme nějakou filozofii a v rodině to může být jinak. Dva světy, to není dobrý - když my dítěti vysvětlujeme, že se nemluví sprostě a musí se zeptat, když si chce něco půjčit, a pak doma je to jinak...“ (r06).*

### ➤ **Mateřské školy na vesnici a ve městě**

Učitelky také vnímají rozdíl mezi prostředím na vesnici, a ve městě. „*Na vesnici děti samy běhají, umí si hrát, jsou jakoby dětštější, jsou více samy, i s kamarády samy. Máme chalupu, proto mám zkušenost s dcerou, pouštím ji tam samotnou, to si v Praze vůbec nedokážu představit, ani za 5 let. Děti v Praze mají zase víc vědomostí, tráví čas s rodiči - nevypustí dítě samo. Děti odposlouchají ty řeči. V něčem jsou ochuzený, v něčem zase mají víc možností: divadla, kina..“ (r04).*

„*Na venkově víc probíhá přirozené učení, chce tátu napodobit, máma vaří... Můj syn klepal řízky... některé matky to mají jinak – jedno dítě ve školce si myslelo, že polívky jsou jen z pytlíku, vysvětlovaly jsme, jak se dělá polívka. Zase když je pořád u počítače, může být dítě zručnější než dospělý...“ (r05).*

### ➤ **Různé zkušenosti dětí z rodinného prostředí**

Děti přichází do mateřské školy s různými zkušenostmi z rodiny. „*Ted' je v rámci domácností velké rozpětí: některé děti už ve čtyřech letech sedí doma u počítače... někdy se jim hodně věnují, jezdí s nimi třeba na Karlštejn, na výstavy... jsou hodně velké sociální rozdíly. (r01). Stejný učitel jako ilustraci ukazuje velmi odlišné kresby dvou stejně starých dětí: „Třeba tady Anička má rodiče umělce, může pokreslit celý byt. Daneček zase nemá doma ani jednu pastelku.“ (r01).*

Rodiny se výrazně liší také v poskytované volnosti. Proto děti z různých rodin mohou vnímat přechod do prostředí mateřské školy jiným způsobem: „*Záleží od dítěte – někdy mají doma více pravidel - pak taky pravidla lépe akceptují ve školce, někdy je doma víc volnosti.“ (r01), „Doma - bezbřehost, pak tady narazí na pravidla, říká, že se ve školce nudí. Jasně, protože jsou tady pravidla, omezení. Může to být i obráceně, nemůžou doma nic, pak je problém u nich probudit zájem. Ne, že by se vrhly, právě naopak, je těžké je z toho vytrhnout, mají i obavy o své zdraví nebo že se umaže.“ (r09).*

Učitelé popisují často dva extrémy: příliš úzkostnou a příliš liberální rodinnou výchovu. Obecně si však myslí, že je více volnosti v rodinách než v mateřských školách (viz dále), a že je to tak správně.

### ➤ **Nedostatek volnosti v rodinách**

Rodičům brání v poskytování volnosti například vlastní strach o dítě: „*Jsou i rodiče, co se moc bojí. I takoví jsou. Mohli by víc dovolit, je to chyba.*“ (r01), „*Víc volnosti by mělo být doma – je tam jen jedno dítě, víc prostoru pro komunikaci, vysvětlení.*“ (r08).

Rodiče mají k dítěti bližší vztah, což je činí více náchylnými i k nadměrnému ochraňování: „*Rodič je připoután víc k dítěti, říká, že je malej, že to neumí, nesamostatnej. Je to jako omluva, že něco neumí. Nebo je tam preference, chtějí, aby bylo pořád malé. Učitel má srovnání, porovnává, jestli umí / neumí, jestli je na té úrovni, kde má být.*“ (r08).

„*Jsou i úzkostlivé matky – vstávaly by jim vlasy na hlavě, kdyby viděly, co všechno ve školce děláme. /.../ Obecně je doma výchova benevolentnější než ve školce, mají jedno dítě, hlídají ho.*“ (r07). „*Školka má někdy dobrý vliv na rodiče - vidí, co všechno s dětmi děláme.*“ (r02). Mateřská škola může tedy rodičům nabídnout lepší srovnání jejich dítěte s jinými a případně i korigovat výchovné působení rodičů.

### ➤ **Příliš mnoho volnosti v rodinách, nedostatečné hranice**

I když se učitelé setkávají s rodiči příliš úzkostnými či protektivními, mají pocit, že převládajícím trendem je v poslední době spíše bezbřehá výchova. „*Z domova někdy děti nemají žádné hranice, hlavně letos to vidím, děti nejsou zvyklé na důslednost, pak ve školce je to těžké. Nikdo po nich dosud nic nechtěl, nechápou, že to říkám ne proto, že bych se ráda poslouchala, ale protože to má nějaký smysl.*“ (r02). „*Dnes se někdy dítě chová jako neřízená střela, nemá žádné zábrany, rodiče jim dávají příliš volnosti. Jedné mamince jsem vysvětlovala, že její holčička je neposlušná, dělá, co chce... A ona mi na to řekla, že budeme muset brzo zvýšit plot, protože její dcera už ho téměř přeleze. Nedávají mantinely. /.../ Děti je kopou, tahají za oblečení, dítě si může diktovat: „bez bonbónů za mnou nechod“ . Dítě je velitel, nám taky říká „ty mi nebudeš poroučet“, já odpovídám „ale budu, tady poroučím já“ . Děti vládnu a rodiče si myslí, že je to správný.*“ (r10).

Rodiče se někdy na učitele obracejí se žádostí o pomoc: „*Rodiče si buď neví rady*

– pomozte, jak to máme udělat, i ho propleskněte, pokud pak bude ukázněnější. (r10). Jindy zavírají před problémem oči: „Ne, naše dítě není neposlušné, ale je hyperaktivní. Svádí to na pupeční šňůru kolem krku a další věci kolem porodu.“ (r10).

Učitelky si přílišnou volnost vysvětlují hlavně pohodlností rodičů a nedostatkem trpělivosti: „V rodině je více volnosti, kvůli pohodlnosti. /.../ Máma chce mít klid, zavře je do pokoje, to my ne. /.../ Vidíme to na dětech: líná, pohodlná máma - superfungující dítě. (r05), „Mámy nemají trpělivost nechat to dítě udělat, počkat... Uspěchanost, musí mít trpělivost - dítě to neudělá dobře, musí to pak předělat, to to radši udělá hned sama.“ (r09).

Takové dítě může mít pak ve školce problémy, protože je nesamostatné. „Teď mám po čtyřech letech tříleté děti. Generace rodičů se velmi mění, upřednostňují výdělečnou činnost před výchovou, jsou více benevolentní. Tříleté děti neumí pořádně mluvit, obléct se, najíst. Péče rodičů není taková jako dřív, ani jako před čtyřmi lety. Asi to bude politikou státu – nutí je, aby oba pracovali, chtějí děti, ale ne na úkor práce.“ (r10).

Učitelky si myslí, že pro děti je zařazení do školky prospěšné a snáší ho dobře: „méně volnosti ve školce děti neberou jako něco špatného, vyhovuje jim řád, aspoň vědí, co se bude dít“ (r05).

### ➤ **Rozdílný přístup rodičů a učitelů**

Rodiče a učitelé zažívají s dítětem jiné situace, znají ho jiným způsobem. Jejich pohled na jedno konkrétní dítě tedy může být velmi odlišný: „rozhodně to může být jinak - většinou to tak je, rodič nevidí dítě v kontextu, my ve školce ho nevidíme v jednotlivosti“ (r09), „je to jiný, matka nemá zkušenosti, nemá srovnání, jen na hřišti například“ (r07), „dítě nemá možnost ve školce se předvést v tolika situacích“ (rPsych).

Rodiče a učitelé mohou na dítě jinak výchovně působit, chtějí po něm jiné věci, dodržovat jiná pravidla. Dítě tyto rozdíly citlivě vnímá a také se podle toho chová: „Situace, kde je rodič i učitelka – není dobré to míchat. Je to vidět, když jsou děti venku a přijde je vyzvednout rodič - to děti začnou blbnout. /.../ Ale zase společná akce s učitelkami i rodiči je velký zážitek.“ (r03), „Přijde matka, nechá ho ještě si pohrát

*v zahradě, už není jasné, kdo dává dozor... Děti se chovají jinak, jedou po klouzačce hlavou dolů, matce to nevadí.“ (r05).*

### 8.2.3 Souvislost mezi volností ve výchově a psychickou odolností

Otázka přímo zaměřená na vztah mezi volností ve výchově a psychickou odolností dítěte zazněla až v závěru rozhovorů. Někteří respondenti na ni ale naráželi již při prezentaci fotografií a spontánně se k ní vyjadřovali. Všechny devět<sup>37</sup> respondentů říká, že mezi proměnnými vztah existuje. Vliv na psychickou odolnost si vysvětlují pomocí jiných „výhod“, které dítě volností získává.

Když má dítě větší volnost, má možnost získat **více zkušeností**, které jsou jinak často nesdělitelné: *„Jen zkušeností získá kompetence. Měla by se dětem dávat volnost, aby získaly zkušenosti, ty se nedají sdělit, musí se prožít.“ (r04), „Já jsem pro to, aby si to vyzkoušely.“ (r01).*

V rámci získávání zkušeností jde někdy bokem i bezpečnost: *„Řízne se, přežije to, nakonec si řekne, že se mu to líbilo - ta činnost - i když jsem se říznul. Bezpečnost je důležitá, ale zase není nic moc... to by si nic nezkusily.“ (r07), „Je potřeba najít tu rovnováhu, protože si může ublížit. Ale je rozdíl, jestli se třeba bouchne, má modřinu, nebo jestli je to něco vážnějšího.“ (rPsych).*

Velký význam, jež učitelé připisují zkušenostem, je příznivý i z hlediska rozvíjení vlastní vnímané účinnosti a psychické odolnosti. Více zkušeností má vzhledem k poznatkům z teoretické části (viz s. 26) dopad na to, jak dítě zná samo sebe. Dává mu to i možnost zažít zvládnutí obtížné situace, případně může získat zástupnou zkušenost, když pozoruje jiné dítě.

Učitelé přijímají určitá rizika (např. říznutí). Můžeme to považovat za znak toho, že se děti nesnaží nadměrně ochraňovat před malými neúspěchy (viz s. 56).

Volnost ale **nesmí být bez hranic**: *„Volnost pro dítě musí být striktně*

---

<sup>37</sup> U respondentky r03 jsem tuto otázku z časových důvodů nezařadila.

ohraničená. /.../ *Ne úzké hranice, jak dozrává, měly by se uvolňovat, ale je nezdravé, když nemají hranice.*“ (r06), „*v rámci možností, aby si děti co nejlépe vyzkoušely*“ (r07).

Když má dítě možnost něco si prakticky vyzkoušet, prožít, je větší pravděpodobnost, že si to zapamatuje. Souvisí to tedy i s **pamětí a učením**: „*Když má ten prožitek, tak zkušenost zůstane. Dobrá i špatná.*“ (r06), „*Když má dítě víc možností se samo projevit, tak se také víc naučí.*“ (r07).

Prožitkové učení může být pro děti přirozenější: „*U počítače nebo když si prohlíží obrázky, na ně působí přemíra informací. Když mají konkrétní zážitek, můžou o tom vyprávět... jde o učení především.*“ (r06).

Manipulace s předměty také rozvíjí **kognitivní schopnosti**: „*manipulace s předměty cvičí mozek, motoriku, koordinaci. Doma jim to není umožněno. Například používání příboru - to je tragédie, nezvládají to - dva díly a dát to dohromady. Je to velký problém asi u 80 % dětí.*“ (r09).

Dále vytváří prostor i pro to, aby dítě samo hledalo řešení problému: „*u nás ve školce se snažíme dát hodně volnosti, nechat prostor pro samostatné řešení problému. Nejde jen o výsledek, ale o ten proces, chceme pěstovat v dětech zodpovědnost.*“ (r02).

Možnost vyzkoušet si různé aktivity může být pro dítě znakem toho, že mu dospělí důvěřuje. To bylo patrné již v komentářích z dotazníků (situace s nožem, p49: „*děti velmi ocení, důvěru dospělého, že to dokáží.*“). Jak jsme uvedli v teoretické části (viz s. 37), menší děti ještě nemají přesné představy o vlastní účinnosti. Tato projevená důvěra je tedy pro děti velmi důležitá. Jejich představy se totiž v mnohém opírají o informace od dospělých osob.

Důvěra dospělého má vliv i na **sebevědomí** dítěte: „*Je důležité podporovat samostatnost, dát důvěru, získají pocit kompetence, že to zvládnou.*“ (rPsych), „*Říznou se – zapamatuju si to. Zvládnou to - řeknu si, že jsem dobřej. Obě zkušenosti jsou dobré.*“ (r06), „*Když pořád (rodiče) zakazují - to nedělej, dítě pak nemá sebevědomí.*“ (r04).

Zdůrazňování sebevědomí ve výpovědích učitelů je pozitivní z hlediska rozvoje vlastní vnímané účinnosti a psychické odolnosti. Jak jsme uvedli v teoretické části (viz



s. 25-26), vysoké sebevědomí napomáhá při zvládnání zátěže. Zvládnutí náročné situace pak rozšiřuje dítěti náhled na to, co umí, čímž si opět zvyšuje sebevědomí i self-efficacy.

Učitelé si uvědomují, že pro dítě dovolení určité činnosti také signálem toho, že v něj má dospělý důvěru.

Důležitou proměnnou je i osobnost a **předchozí zkušenost dítěte**. Pokud některé činnosti vůbec z domova nezná, případně slyšelo něco negativního, nechce se do nich ani samo pouštět a vyzkoušet si je. „Úzkostliví rodiče můžou děti znejistit, dítě se bude bát i šáhnout na kladivo třeba.“ (rPsych).

„Poznáte rychle, zda to doma dělají, i když rodiče tvrdí něco jiného. Nůžky neznají, lepidla se bojí - že si slepí prsty k sobě. Většina dětí nemá zkušenost – to se pak zlomí. Některé děti mají zkušenost, ale špatnou - tam se to nezlomí, nebo třeba až později.“ (r10), „Když s něčím nemá zkušenost, brzdí ho to, nechce to zkusit. Jsem ráda, když se aspoň dívá.“ (r09).

Učitelky se dokonce snaží vymýšlet strategie, jak děti do nových činností zapojit. „Měly příborový nůž, ukázala jsem jim to, lákala jsem je, že si můžou namazat kolik chtějí.“ (r09). Mluví i o situacích, kdy se to povedlo a dítě si nakonec aktivitu vyzkoušelo: „Záleží, jaký má dítě temperament, jak zvládá situaci. Některé dítě by ani nešlo do té situace, některé jde po hlavě do všeho. Jsou děti, co maj zábrany, neúčastní se závodů, pohybových her - tam přece jenom do sebe narazí. Nechtějí, většinou je takových méně -2-3 ve třídě, asi 10 %. Když to nevyhledávají, tak je nenutíme - sedí, pozorují. Měli jsme chlapečka, který dva roky nehrál ani jednu hru. Srazí se... jdou do konfliktu... někomu je to nepříjemný. Až už to měl tak okoukaný - že se nic moc nestalo, že to začal zkoušet.“ (r10).

Důvodem, proč děti některé věci nedělají, proč jsou například v poslední době nesamostatné v sebeobsluze, vidí pedagogové v **rodinné výchově**: „Dítě jen čeká, až matka všechno udělá. Matka říká, že on to neumí! A když jí řekneme, že uklízí hračky, diví se, že to není možné.“ (r09), „Rodiče je vidí jako moc malý. /.../ Nepřiměřeně je opečovávají, nebo jsou pohodlní dovolit to (stříhání nůžkami) a být u nich.“ (r10).

To hodnotí negativně i další učitelky: „Matka, která všechno dělá, dítě ničím

nevybaví.“ (r05), „Volnost je lepší, pro děti i pro rodiče. Když mají příliš málo volnosti, tak jsou pak první, komu se něco stane.“ (r02). Možnost vyzkoušet si určitou aktivitu tedy chápou i jako cestu, jak v budoucnu předcházet možným selháním z nedostatků zkušeností.

Pedagogové popisují také **trendy**, které dnes převládají ve výchově. Už i z předchozího textu bylo zřejmé (viz např. s. 116), že zpomezi přístupů k dítěti, které jsme uvedli (viz s. 62), učitelé u rodičů vnímají nejvíce pedocentrismus.

Dítě bývá častěji příliš opečovávané v rodině, ve školce se prosazuje větší volnost, ale zároveň i nastavování hranic. „Problémem je oblékání, utírání nosu, zadečku, najíst se – to děti neumí. Všechno uklízí máma doma. Všeobecně to jde dolů, hlavně posledních pět let to pozoruju. /.../ Ale přitom děti to baví dělat - hlavně s jídlem: přinést nádobí, samy si točí vodu, mohou pít, kdy chtějí...“ (r09). „V 90. letech nastalo rozvolňování, teď zase nastavování hranic.“ (r06). „Nastupovala jsem v roce 1994, to bylo všechno jinak. Posouvá se to k prožitku. Bývalá ředitelka by hodně nedovolila, i hračky se chránily, aby se to nerozbilo, počítaly jsme všechno, jednou i kostičky od Lega...“ (r07).

### 8.3 Syntéza kvalitativní části

Kvalitativní výzkum tohoto rozsahu má pouze mapovací charakter. Největším nedostatkem není ani tak velikost vzorku, jako spíše jeho nereprezentativnost. Předpokládáme, že velkou roli sehrál samovýběr osob. I přesto nám rozhovory pomohly nahlédnout do přemýšlení pedagogů a lépe porozumět tomu, co se skrývá za čísly získanými v kvantitativní části.

Především je velký rozdíl v tom, jestli je osoba v roli učitele, nebo v roli rodiče. Jako rodič poskytuje více volnosti, protože vzhledem k počtu dětí v rodině může konkrétnímu dítěti věnovat více pozornosti. To mu umožňuje pouštět ho i do obtížnějších situací. V mateřské škole je dětí mnohem více a učitel nemůže tolik uplatnit individuální přístup. Navíc pokud povolí jednomu dítěti určitou náročnější činnost, je pravděpodobné, že se ostatním dětem bude jevit jako atraktivní a budou ji chtít provádět také. To je hlavní důvod, proč jsou hranice ve školce užší a pevněji vymezeny.

Při prezentaci výsledků rodičů z dotazníku bezpečné vzdálenosti učitelé projevují porozumění tomu, že rodiče dávají větší volnost, než by oni dali ve školce. V roli rodiče by učitelé rovněž ponechali vzdálenost větší, než v roli učitele.

Chápu také, že rodiče mají o dítě strach a některou činnost zakazují. V případě, že rodiče volí opačný extrém – tedy velkou vzdálenost, pedagogové říkají, že je to nepřekvapuje, ale někteří takový výsledek spíše ironizují.

Učitel zodpovídá za svěřené děti a je pro něj prioritou jejich bezpečnost. Vnímá citlivě možná úskalí různých situací, předvídá, co by mohlo být pro dítě nebezpečné. Mohlo by se zdát, že ho to přiměje být velmi úzkostným a spíše přísným. Avšak může to být i prostředkem, jak dítě do riskantnější situace pustit. Umožňuje mu to totiž upravit situaci tak, aby rizika co nejvíce eliminoval a mohl dítěti dopřát dávku volnosti. Jak jsme měli možnost vidět, učitelé si s množstvím nebezpečných činností poradí, jsou schopni najít řešení, aby nemuseli příliš zakazovat. Pokud vyhodnotí, že riziko vyplývající z určité aktivity je spíše menší (říznutí, klepnutí se kladívkem), jsou ochotni ji vyzkoušet.

Domníváme se proto, že většina dotazovaných v našem vzorku má vysokou

úroveň self-efficacy. Troufli by s dětmi toho poměrně dost vyzkoušet, věří, že by zvládli uhlídat vývoj situace a případně zasáhnout.

Jako hlavní zisk, který má dítě z větší volnosti, vnímají nové zkušenosti. Ty, pokud jsou získávány v určitém ohraničeném rámci, dítě rozvíjí, podporují jeho samostatnost, sebevědomí, učení a také psychickou odolnost.

Větší volnost vidí učitelé především v rodinné výchově. Někdy je hodnocena i vesměs pozitivně („*pohodlná matka – superfungující dítě*“, viz s. 117), většinou ale negativně: děti pak nejsou zvyklé na pravidla a povinnosti. Výchovné trendy, které popisují, se shodují s těmi, jež jsme uvedli v kapitole o současných trendech ve výchově (4.4 Současné trendy ve výchově, viz s. 62).

V prostředí mateřských škol se posun k volnosti zřejmě uskutečňuje jen částečně. Výpovědi učitelek se shodují s uvedenými výzkumy (viz s. 62) v tom, že v institucionálním prostředí stále převládá důraz na požadavky. Místem, kde dochází ke zvětšování volnosti, je především spektrum činností, které ve školce probíhají.

S výchovou v rodině a s minulým zkušenostmi dětí souvisí i jejich individuální odlišnosti. Pedagogové jsou si jich vědomi a berou na ně ohled, stejně jako na temperament a osobnost dítěte. Například dítě nenutí vykonávat činnost, kterou vůbec nezná, a umožňují mu se s ní seznamovat postupně, podle vlastního tempa. Zároveň si uvědomují limity institucionálního prostředí, kde je individuální přístup komplikovanější kvůli množství dětí.

Naopak intersexuální rozdíly mezi dětmi nepovažují za podstatné. Neříkají, že dívky a chlapci jsou stejní, ale preferují jednotný přístup a vedou děti obou pohlaví ke stejným aktivitám. Příslušnost k pohlaví toho o konkrétním dítěti příliš nevyovídá, mnohem větší důležitost připisují učitelé dobré znalosti jeho individuálních charakteristik.

## 9 Odpovědi na výzkumné otázky

V úvodu empirické části jsme vymezili výzkumné otázky, na které budeme v rámci výzkumu hledat odpovědi. V této části stručně shrneme, k čemu jsme dospěli.

### 1) Jaké podněty poskytuje vzhledem k rozvíjení psychické odolnosti mateřská škola oproti rodinnému prostředí?

- **Jakou míru volnosti mají děti v mateřské škole?**

Volnost v mateřské škole je nejvíce limitovaná počtem dětí vzhledem k počtu dospělých. Obtížnost individuální asistence a podpory dítěte vyžaduje pevnější hranice a pravidla. Prvořadá je především bezpečnost a některé rizikové činnosti je nutné omezit. Dítě musí akceptovat pravidla, která platí pro všechny, a jeho individuální potřeby tím mohou být snáze opomenuty.

Na druhou stranu je dítě ve školce vedeno zpravidla k větší samostatnosti v sebeobsluze: při oblékání, jídle, hygieně. V této oblasti je jim často dovoleno více než v rodině, protože jsou více odkázány samy na sebe.

- **Dostávají děti více volnosti v rodině, nebo v mateřské škole?**

Děti mají více volnosti v rodině než v mateřské škole. Vyplynulo to z porovnání bezpečné vzdálenosti pro všechny potenciálně nebezpečné situace společně, i z hodnocení těchto situací jednotlivě. Při určování bezpečné vzdálenosti u jednotlivých činností se matky a učitelky shodují pouze u položky s kladivem. U ostatních matky nechávají o jeden až dva stupně větší volnost než učitelky.

- **Jaké různé (resp. nové) aktivity si mohou děti ve školce vyzkoušet?**

I když je ve školce volnosti méně než doma, děti mají možnost vyzkoušet si<sup>38</sup> šest ze sedmi popisovaných potenciálně nebezpečných činností. Jedinou činností, kterou více

---

<sup>38</sup> „Vyzkoušet si“ znamená, že ve většině případů tyto činnosti nejsou úplně zakázané.

než polovina učitelek nedovoluje, je situace, kde děti spolu bojují s tyčemi (zakazuje 75 %, medián IBV 0). Dále jsou výrazně proti vaření (zakazuje 47 %, medián IBV 1) a krájení ostrým nožem (zakazuje 39 %, medián IBV 1). U ostatních činností se procento voleb zákazu činnosti (tedy IBV 0) pohybuje v rozmezí 4-12 %.

Zda děti přichází ve školce do kontaktu i s novými aktivitami, tedy takovými, které neznají z domova, záleží vždy na konkrétní zkušenosti z rodiny. Učitelky mluví jak o rodinách poskytujících mnoho aktivit, tak i o rodinách, kde jsou činnosti dítěte poměrně omezené.

Dítě je ve školce zapojováno do rozmanitých aktivit společně s ostatními dětmi. Tím mateřská škola do určité míry „vyrovnává“ zkušenosti dětí pocházejících z různě podnětného rodinného prostředí. Pro některé z nich to může znamenat přínosnou kompenzaci co se týče prováděných činností, výchovného působení i dospělých vzorů.

- **Poskytuje školka dítěti jiné možnosti tréninku v obtížných situacích než rodina?**

Rozdílné pohledy učitelek a matek na potenciálně nebezpečné situace svědčí o tom, že školka a rodina přináší dítěti jiné možnosti aktivit. Jejich rizikovost je pro obě skupiny rozdílná. Proto může nastat situace, že činnosti, které jsou ve školce striktně zakázány, nejsou doma považovány za tak nebezpečné a dítě si je může zkusit. Může to být i naopak – to, co je doma nepřijatelné, je realizovatelné v mateřské škole.

Mateřská škola představuje pro dítě obohacení zkušeností: jednak umožňuje jiné aktivity, jednak jim dává jiný rámec. Dítě se dostává do intenzivní interakce s dalšími dětmi, setkává se s novými autoritami, pravidly. Může se cítit omezeno v prosazování vlastní vůle.

Dítě je zapojováno do programově vybíraných činností. Ty jsou často zaměřené na rozvoj určitých dovedností a mohou být pro dítě náročné. Jako zvýšenou zátěž může pociťovat i nedostatek podpory dospělého a individuální práce s ním.

Dítě se tedy setkává s novými nároky, se kterými se učí nějakým způsobem vypořádat.

## 2) Jak vnímají učitelé možnou souvislost mezi volností ve výchově a psychickou odolností dětí?

- **Myslí si učitelé, že větší volnost ve výchově může vést k vyšší odolnosti dětí?**

Většina učitelů i psycholožka si myslí, že tomu tak být může. Žádný respondent neviděl vztah těchto proměnných negativně: že s rostoucí volností by klesala odolnost. Těsnou souvislost předpokládají tam, kde je volnosti skutečně nedostatek – tam je i odolnost nízká. Proto příliš málo volnosti kritizují. Ani extrémní volnost však k vysoké odolnosti nevede. Jako by existovala hranice, za kterou větší volnost už nemá vliv na psychickou odolnost.

Respondenti zdůrazňují, že volnost je potřebná, ale musí být vymezena. Nesmí být neohraničená. Proměnnou, která zprostředkovává vliv volnosti na odolnost, by mohla být zkušenost, vlastní zážitek, který dítě získá.

- **Jak vnímají učitelé na jedné straně riziko a na druhé straně „trénink“ dítěte v náročných situacích v prostředí školky?**

Zkušenost s mnoha dětmi vybavuje učitele dobrou schopností odhadnout riziko určité činnosti. Citlivě vnímají potenciální úskalí, předvídají, co by se mohlo stát. Na druhou stranu ale umějí situaci pozměnit tak, aby možné riziko eliminovali, a mohli dítěti dovolit do takové situace vstoupit.

Pokud se jim i přesto zdá situace příliš riskantní, raději volí bezpečnost. Vysvětlují to právní odpovědností za svěřené dítě. „Trénink“ v náročnějších situacích však považují za prospěšný. Mají zájem na tom, aby si dítě vyzkoušelo nejrůznější činnosti a získalo nové zkušenosti. V případě, že je dítě proti a nechce, nenutí ho.

- **Jednali by pedagogové jinak v roli rodiče než v roli učitele?**

Učitelé vidí v těchto rolích velké rozdíly. Jako rodiče by nechali mnohem větší volnost. V roli učitele opět argumentují právní odpovědností za dítě a jasně preferují bezpečnost. Dalším důvodem, proč by jednali jinak, je menší míra pozornosti, kterou mohou ve školce dítěti věnovat.

## 10 Diskuze

Při stanovení výzkumných otázek pro empirickou část jsme narazili na otázku jak „měřit“ volnost ve výchově. Využili jsme možnost pracovat s fotografickým materiálem na určování bezpečné vzdálenosti, ale uvědomujeme si, že jsme tím zúžili obsah pojmu „volnost“ na „bezpečnou vzdálenost“. Také jsme pracovali pouze s omezeným počtem „potenciálně nebezpečných situací“.

Výhodou tohoto postupu bylo, že jsme získali srovnatelná data od rodičovského a učitelského vzorku a posléze mohli porovnat výsledky obou souborů. Za účelem tohoto srovnávání jsme ponechali beze změn fotografie i možnosti odpovědí.

Použité fotografie byly pořízeny v domácím prostředí, což mohlo být pro pedagogy zavádějící. Mohlo se stát, že hodnotili situace z pozice rodiče, i když instrukce zdůrazňovala, aby vycházeli z vlastní zkušenosti z mateřské školy. Dvě respondentky uvedly, že kvůli nízké kvalitě tisku daných exemplářů dotazníku nebyly schopny správně posoudit, co dítě na fotografii přesně dělá.

Dotazovaní si všímali na fotografiích mnoho detailů. Často nekomentovali samotnou činnost dítěte ale prostředí, ve kterém se situace odehrává. Možná to souvisí i s tím, že fotografický podnětový materiál je velmi konkrétní. Tato konkrétnost byla nutná pro navození představy jednotlivých potenciálně nebezpečných situací. Jinak by například hrozilo, že pod položkou „dítě leze na žebřiny“ si každý představí něco trochu jiného a podle toho bude odpovídat. Vnímavost vůči různým rizikům prostředí se zároveň ukázala jako typická pro učitele.

Možnosti odpovědí, ze kterých měli dotazovaní vybírat, zůstaly rovněž původní. Rozsah byl pro použití v mateřských školách zbytečně velký, protože zahrnuty byly i odpovědi IBV 5 (vzdálenost na doslech) a IBV 6 (bez dozoru). Taková volnost je už ve školce nepřijatelná. I přes to někteří respondenti tyto možnosti zvolili.

Výzkumný vzorek není reprezentativní – zařazení respondentů do vzorku bylo podmíněno především jejich ochotou spolupracovat. Je tedy možné, že vlivem



samovýběru osob jsou data do určité míry zkreslená. Můžeme si klást otázku, zda škála získaných odpovědí není zúžená v důsledku toho, že z jedné školky pocházelo obvykle více respondentů.

Vzorek je omezen i geograficky – převažují dotazovaní žijící v hlavním městě a jeho okolí. Rodičovský a pedagogický soubor z kvantitativní části se liší v demografických charakteristikách: vzdělání je u matek vyšší, věk výrazně nižší.

Určitě se projevila i snaha pedagogů ukázat se v co nejlepším světle. Vliv mohlo mít i to, že učitelé často dostávali dotazník od ředitelky mateřské školy. Mohli se tedy obávat, že se k informacím dostane paní ředitelka, případně rodiče dětí nebo jiné osoby. V rozhovorech mohla být stylizace do určité role ještě silnější, stejně jako i snaha vyhovět ve svých odpovědích tazateli.

V kvalitativní části je počet respondentů poměrně nízký. Jejich vzdělání je velmi vysoké, značně zastoupeny jsou ředitelky mateřských škol. Domníváme se, že kvůli větší časové náročnosti měl samovýběr v tomto případě ještě větší vliv. Ochotnější byli pravděpodobně osoby, které téma nějak zaujalo.

V důsledku těchto skutečností předpokládáme, že jsme neobsáhli celou škálu informací a proměnných týkajících se dané problematiky.

Data byla získána různými způsoby. V kvantitativní části byl pedagogům dotazník distribuován jak v tištěné, tak v elektronické formě. Jako třetí zdroj jsme zařadili i data od školitelky. Byla získána odlišným postupem - během osobních rozhovorů nad fotografiemi.

Stejným způsobem byla data sbírána u rodičovského souboru, který rovněž pochází od školitelky. Tomuto souboru byla navíc předložena celá baterie dalších metod zaměřených na psychickou odolnost, takže je možné, že ve výsledcích se více projevilo zkreslení vyvolané tazatelem. Zohlednili jsme to při interpretaci rozdílů mezi vzorkem učitelek a matek.

Neprozkoumanou nezávislou proměnnou zůstává typ mateřské školy. V našich výzkumech jsme školky podle žádných kritérií netřídili. Ve výpovědích se ale opakovaně vyskytly domněnky, že soukromé (případně tzv. alternativní) školky se budou v míře

volnosti lišit od státních. Dalo by se uvažovat i o vlivu dalších charakteristik mateřských škol na poskytovanou volnost.

Dále by bylo zajímavé za pomoci kvantitativních metod ověřit, zda učitelé, kteří dávají větší volnost, skutečně převyšují ostatní kolegy v míře vlastní vnímané účinnosti.

Jsme si vědomi, že výsledky kvantitativní ani kvalitativní části nelze zobecňovat a vztahují se pouze k našim výzkumným souborům. Avšak kombinace kvantitativního a kvalitativního přístupu nám umožnila splnit cíl práce, kterým bylo zmapování dané problematiky.

Osobně mě překvapila otevřenost pedagogů k rozmanitým činnostem v mateřské škole. Příjemným zjištěním byla také jejich kreativita při vymýšlení možností, jak potenciálně nebezpečné situace pozměňovat směrem ke snižování rizik.

Očekávala jsem, že učitelé budou více mluvit o omezeních své činnosti předpisy a pravidly platnými v celé instituci. To, že se tak nestalo, si vysvětluji tím, že učitelé se s těmito předpisy již identifikovali.

Tato práce se sice zaměřuje na prostředí mateřské školy, ale nejvíce mě zarazily popisy rodinné výchovy z pohledu učitelů. Konkrétně mám na mysli v první řadě výpovědi učitelů, které potvrzovaly nedostatečné vymezování hranic jako jeden z aktuálních trendů rodinné výchovy.

Lze předpokládat, že učitelé zmiňovali především extrémny. Avšak i při snaze o generalizaci v některých případech vypovídali o tomto negativním posunu v rodičovském působení. Uváděným důvodem byla často neochota rodičů ustupovat ze své pohodlnosti. Protože věřím, že učitelé mají o výchově poměrně dobrý přehled, považuji tento fakt za alarmující.

## ZÁVĚR

Tématem diplomové práce je vztah mezi volností ve výchově a psychickou odolností předškolních dětí. Cílem je prozkoumat volnost jako výchovný prostředek při rozvíjení psychické odolnosti dětí.

Teoretická část je zaměřena na tři hlavní oblasti: psychickou odolnost, vlastní vnímanou účinnost a výchovu. Po uvedení do problematiky a výkladu základních pojmů následuje kapitola věnovaná psychické odolnosti. Ta je spojovaná s různými faktory, nejčastěji vlastnostmi osobnosti. Odborná literatura se poměrně málo zabývá vývojovým hlediskem a možnostmi rozvíjení odolnosti v dětství.

Kapitola o vlastní vnímané účinnosti (self-efficacy) přibližuje tento koncept s důrazem na utváření představ o vlastní účinnosti během vývoje jedince.

Poslední kapitola pojednává o výchovném působení a jeho možnostech ovlivňování vlastní vnímané účinnosti a odolnosti dítěte.

Empirická část se zaměřuje na institucionální prostředí mateřské školy. Kvantitativní i kvalitativní výzkum hledají odpovědi spadající do dvou širších okruhů. Prvním je mapování podnětů, jež mateřská škola poskytuje k rozvíjení psychické odolnosti oproti rodinnému prostředí. Druhým je pohled pedagogů na možnou souvislost mezi volností ve výchově a psychickou odolností dětí.

V kvantitativní části jsme pedagogům z mateřských škol zadávali „Dotazník bezpečné vzdálenosti“. Následně jsme výsledky porovnávali s již sesbíranými daty od rodičů (matek). Kvalitativní část sloužila k hlubšímu porozumění datům z kvantitativní části. V polostrukturovaných rozhovorech jsme nahlíželi do způsobu uvažování pedagogů. Kromě komentářů k jednotlivým situacím z dotazníku nás zajímaly i názory na volnost ve školce a v domácím prostředí a dále možný vztah mezi volností ve výchově a psychickou odolností.

Dítě celkově dostává větší volnost v rodině než v mateřské škole. Hlavním důvodem je počet dětí ve školce a z něj vyplývající obtížnost individuálního přístupu. Dalším argumentem, proč učitelé dbají přednostně na bezpečnost, je jejich odpovědnost za dítě.

Stejná zdůvodnění učitelé používají pro vysvětlení rozdílných přístupů z pozice rodiče a z pozice učitele. Jako rodiče by nechávali větší volnost než v roli učitele.

Pro rodiče a pedagogy je vnímaná rizikovost jednotlivých výzkumných situací značně odlišná. Klasifikace situací podle bezpečnosti je z pohledu rodičů a učitelů jiná. Tato rozdílnost může být pro dítě přínosná: činnosti, které si nemůže vyzkoušet doma, jsou mu umožněny v mateřské škole a naopak. To znamená, že nástupem do školky získává nové možnosti „tréninku“ v náročných situacích.

Učitelé jsou velmi vnímaví na potenciální rizika prostředí nebo vykonávané činnosti. Přesto se automaticky neuchylují k zákazům, ale dávají striktní pravidla a snaží se modifikovat situaci tak, aby byla méně nebezpečná. Umožnění nejrůznějších zážitků a zkušeností považují za důležitý prostředek rozvíjení dítěte. Předpokládají i vliv zkušeností na psychickou odolnost.

Pedagogové se domnívají, že existuje pozitivní vztah mezi volností ve výchově a odolností dítěte. Volnost chápou jako cestu ke zkušenostem. Úzký vztah předpokládají tam, kde je volnost extrémně malá – tam je i odolnost nízká. Proto kritizují příliš úzkostnou nebo hyperprotektivní rodičovskou výchovu.

Ani přílišnou volnost ze strany vychovatelů však učitelé nehodnotí pozitivně. Ta bývá podle nich v rodině zapříčiněná hlavně pohodlností rodičů. Učitelé podporují jasné vymezování hranic a pravidel ze strany dospělých. Získávání zkušeností s nejrůznějšími činnostmi je pro dítě prospěšné, ale musí probíhat v určitém vymezeném rámci.

Výstupem této práce jsou podněty k zamyšlení pro vychovatele pracující s předškolními dětmi.

K výchově mají co říct mnozí teoretici i praktici. Vždy záleží na rozhodnutí daného vychovatele, zda se doporučením bude řídit a jak konkrétně přitom bude postupovat. Myslíme, že nejlepším průvodcem vychovatele je nakonec intuice a zdravý rozum.

Místo formulace obecných doporučení proto preferujeme jednoduché shrnutí postřehů, které mohou být inspirací při interakci s dětmi a jejich provázení k vyšší psychické odolnosti.

Nebezpečí vyplývající z určité činnosti nebo situace je těžké objektivně zhodnotit. Zakázat aktivitu je velice snadným, ale ne vždy nejlepším řešením. Není na škodu se předtím zamyslet, jak reálné je nebezpečí hrozící dítěti (například vážnost hrozícího zranění). Některé zákazy jsou projekcí vlastních úzkostí a strachů vychovatele a zbytečně vzbuzují tyto emoce i u dítěte.

Bezpečnost za každou cenu a minimalizace jakýchkoliv nepříjemných zážitků může vést k tomu, že z dítěte vyroste člověk neschopný fungovat v běžném světě, vyrovnávat se se zátěží a překonávat překážky.

Nechceme zpochybňovat důležitost bezpečnosti dítěte. Chceme upozornit na to, že přílišné ochraňování připravuje dítě o možnost vyzkoušet si různé situace, ve kterých se může dozvědět něco o sobě a o tom, co umí a také se mnohé naučit.

Pokud dítě samo projevuje zájem, dospělý ho může v dané situaci provázet a být mu k dispozici pro případný zásah. Má možnost situaci upravit tak, aby eliminoval možná nebezpečí. Vyplatí se po malých krocích zkusit s dítětem to, co si samo přeje vyzkoušet a reagovat podle toho, jak dítě činnost zvládá.

Možná uspěje, možná ne. Ale pokud dospělý bude volnost dávkovat postupně, je pravděpodobné, že i přes malé nezdary bude dítě nakonec odměněno zážitkem zvládnutí obtížné situace.

## LITERATURA

- 1) BALAŠTÍKOVÁ, V., BLATNÝ, M., KOHOUTEK, T. Aspekty sebepojetí jako determinanty výběru strategií zvládnání u adolescentů. *Československá psychologie*. 2004, roč. 48, č. 5, s. 410-415.
- 2) BANDURA, A. a kol. Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child Development*. 2003, roč. 74, č. 3, s. 769-782.
- 3) BANDURA, A. Self-Efficacy Beliefs in Human Functioning [online]. [cit. 2008-01-21]. Dostupné na internetu: <http://www.des.emory.edu/mfp/effpassages.html>. In Bandura, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc., 1986, 617 s.
- 4) BANDURA, A.: *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, Freeman, 1996. Citováno dle Urbánek, T., Čermák, I. Vliv self-efficacy na agresi a depresi u dětí. *Československá psychologie*. 1997, roč. 41, č. 3, s. 193-199.
- 5) BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : W. H. Freeman & Co, Publishers, 1997, 604 s. ISBN 0-7167-2850-8.
- 6) BANDURA, A. Self-efficacy : Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. 1977, roč. 84, č. 2, s. 191-215.
- 7) BANDURA, A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1977. 247 s. ISBN 0-13-816751-6.
- 8) BANDURA, A., WALTERS, R. H. *Social learning and personality development*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1963. 329 s.
- 9) BLECHMAN, E. A. Resilience. In Kazdin A. E. *Encyclopedia of Psychology*. Oxford : Oxford University Press, 2000, vol. 7, s. 91-94, ISBN 1-55798-187-6.
- 10) BOWLBY, J. *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books, 1988. Citováno dle Langmeier, J., Krejčířová, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
- 11) BŘICHÁČEK, V. Člověk si potřebuje vyzkoušet své síly. *Psychologie dnes*. 2003, roč. 9, č. 3, s. 12-13. ISSN 1212-9607.
- 12) CAMPBELL, J. D. a kol. Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996, roč. 70, s. 141-156. Citováno dle Balaščíková, V., Blatný, M., Kohoutek, T. Aspekty

sebeпоjetí jako determinanty výběru strategií zvládnání u adolescentů. *Československá psychologie*. 2004, roč. 48, č. 5, s. 410-415.

- 13) ČÁP, J. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha : SPN, 1990. 292 s. ISBN 80-04-22967-0.
- 14) ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
- 15) ČÁP, J., BOSCHEK, P. Faktory osobnosti adolescentů ve vztahu ke způsobu výchovy v rodině. *Československá psychologie*. 1996, roč. 40, č. 6, s. 465-479.
- 16) ČÁP, J., BOSCHEK, P., BALCAR, K. Model devíti typů temperamentu a jeho vztah k stylům rodinné výchovy. *Československá psychologie*. 2000, roč. 44, č. 1, s. 1-10.
- 17) ČÁP, J., BOSCHEK, P., BALCAR, K. Způsob výchovy v rodině a osobnostní faktory HSPQ II. řádu. *Československá psychologie*. 1999, roč. 43, č. 4, s. 289-299.
- 18) ČÁP, J., DYTRYCH, Z. *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. Praha : SPN, 1968. 116 s.
- 19) ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-453-X.
- 20) DINKMEYER, D., MCKAY, G. D. *STEP: Efektivní výchova krok za krokem*. Praha : Portál, 1996. 143 s. ISBN 80-85282-92-5.
- 21) DITTRICHOVÁ, J., PAPOUŠEK, M., PAUL, K. a kol. *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Praha : Grada, 2004. 192 s. ISBN 80-247-0399-8.
- 22) DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 1997. 175 s. ISBN 80-7178-606-3.
- 23) FRIEDMAN, H. S. a kol. Does childhood personality predict longevity? *Journal of Personality and Social Psychology*. 1993, roč. 65, s. 185-276. Citováno dle Křivohlavý, J. *Psychologie zdraví*. Praha : Portál, 2001. 279 s. ISBN 80-7178-744-4.
- 24) GILLERNOVÁ, I. Edukační interakce dospělých a dětí. In Krámský, D. (ed.) *Humanitní vědy dnes a zítra*. Liberec : Nakladatelství Bor, 2007, s. 205-219, ISBN 978-80-86807-06-5.
- 25) GILLERNOVÁ, I. Profesní kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení. In Mertin, V., Gillernová, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2003, s. 21-35, ISBN 80-7178-799-X.

- 26) GODDARD, R. D., HOY, W. K., WOOLFOLK HOY, A. Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*. 2000, roč. 37, č. 2, s. 479-507. Citováno dle Henson, R. K. *Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas* [online]. 26.01.2001. [cit. 2008-10-06]. Dostupné na internetu: <http://des.emory.edu/mfp/EREkeynote.PDF>.
- 27) GORDON, K. The self-concept and motivational patterns of resilient African American high school student. *Journal of Black Psychology*. 1995, č. 21, s. 239-255. Citováno dle Kebza, V., Šolcová, I. Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*. 2008, roč. 52, č. 1, s. 1-19.
- 28) GORDON, K., COSCARELLI, W. C. Recognizing and fostering resilience. *Performance Improvement*. 1996, č. 35, s. 14-17. Citováno dle Kebza, V., Šolcová, I. Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*. 2008, roč. 52, č. 1, s. 1-19.
- 29) GORDON, T. *PET: Úspěšná rodičovská výchova*. [s.l.] : Mind Control Edition, 1995. 252 s. ISBN 963-04-5138-7.
- 30) GUSKEY, T., PASSARO, P. Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*. 1994, č. 31, s. 627-643. Citováno dle Tschannen-Moran a kol. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 1998, roč. 68, č. 2, s. 202 - 248.
- 31) HENSON, R. K. *Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas* [online]. 26.01.2001. [cit. 2008-10-06]. Dostupné na internetu: <http://des.emory.edu/mfp/EREkeynote.PDF>.
- 32) HOLAHAN, C. K., HOLAHAN, C. J. Self-efficacy, social support, and depression in aging: a longitudinal analysis. *Journal of gerontology*. 1987, roč. 42, č. 1, s. 65-68. Citováno dle Šolcová, I., Kebza, V. Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*. 1999, roč. 43, č. 1, s. 19-38.
- 33) HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, S. *Vnímaná osobní účinnost dětí předškolního věku*. Praha : Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta. Katedra psychologie, 2004. 159 s. Vedoucí disertační práce Lenka Šulová.
- 34) HOSKOVCOVÁ, S. Jak se dítě vyrovnává a učí vyrovnávat s životními nároky/Comment l'enfant surmonte et apprend á surmonter les difficultés de la vie. In Šulová, L., Zaouche-Gaudron, Ch. (Eds) *Předškolní dítě a jeho svět/L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha : Karolinum, 2004 a, s. 367-378, ISBN 80-246-0752-2.
- 35) HOSKOVCOVÁ, S. Odolnost dítěte vůči stresu. In Šulová, L. (ed.) *Problémové dítě a hra*. Praha : Raabe, 2004 b, B 1.3, ISBN 80-86307-15-8.



- 36) HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha : Grada, 2006. 160 s. ISBN 80-247-1424-8.
- 37) HOSKOVCOVÁ HORÁKOVÁ, S. Stereotyp dobré školky. *Psychologie dnes*. 2007, roč. 13, č. 6, s. 37. ISSN 1212-9607.
- 38) HOŠEK, V. *Psychologie odolnosti*. Praha : Karolinum, 1997. 71 s. ISBN 80-7066-976-4.
- 39) JANOUSEK, J. Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*. 1992, roč. XXXVI, č. 5, s. 385-398.
- 40) JUNKOVÁ, V. Zvládání zátěžových situací ve skupině. In Komárková, R., Slaměník, I., Výrost, J. (Eds) *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha : Grada, 2001, s. 94-100, ISBN 80-247-0180-4.
- 41) KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*. 2008, roč. 52, č. 1, s. 1-19.
- 42) KLASSEN, R. Writing in early adolescence : A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 2002, roč. 14, č. 2, s. 173-203.
- 43) KOPŘIVA P. a kol. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : Spirála, 2005. 286 s. ISBN 80-901873-7-4.
- 44) KOUBEKOVÁ, E. Charakteristiky sociálnej podpory pubescentov v kontexte copingu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1997, roč. 32, č. 2, s. 107-114.
- 45) KOUBEKOVÁ, E. Sebaúcta – zdroj efektívneho zvládania záťaže adolescentami. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2004, roč. 39, č. 1, s. 3-11.
- 46) KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie : odpouštění, smířování, překonávání negativních emocí, radost, naděje*. Praha : Portál, 2004. 200 s. ISBN 80-7178-835-X.
- 47) KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha : Portál, 2001. 279 s. ISBN 80-7178-744-4.
- 48) KŘIVOHLAVÝ, J., SCHWARZER, R., JERUSALEM, M. *Dotazník obecné vlastní efektivity* [online]. [cit. 2008-04-06]. Dostupné na internetu: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/czec.htm>.
- 49) KUMPFER, K. L. Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In: Glantz. M. D., Johnson, J. L. (eds.) *Resilience and development: Positive life adaptations*. New York : Plenum Press, 1999, s. 179-224. Citováno dle

- Kebza, V., Šolcová, I. Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*. 2008, roč. 52, č. 1, s. 1-19.
- 50) LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
- 51) LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha : Státní zdravotnické nakladatelství, 1968. 384 s.
- 52) MAREŠ, J. Teoretické přístupy ke zkoumání sociální opory. In MAREŠ, J. a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících I*. Hradec Králové : Nucleus, 2001, s. 5-12, ISBN 80-86225-19-4.
- 53) MATĚJČEK, Z. Mýtus prvních tří let. *Československá psychologie*. 2002, roč. 46, č. 4, s. 347-357.
- 54) MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha : Avicenum, 1986. 336 s.
- 55) MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. Riziko a resilience. *Československá psychologie*. 1998, roč. 42, č. 2, s. 97-105.
- 56) MEDVEĎOVÁ, Ľ. Intersexuálne rozdiely v kontexte predikcie copingu z osobných zdrojov v puberte. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1997, roč. 32, č. 2, s. 100-106.
- 57) MEDVEĎOVÁ, Ľ. Osobné zdroje ako prediktory zvládania stresu u vysokoškolákov. In *Psychologické dny*. Praha : ČMPS, 1996, s. 43-48. Citováno dle Senka, J. Výsledky skúmania zvládacích procesov vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1997, roč. 32, č. 2, s. 131-139.
- 58) MEDVEĎOVÁ, Ľ. Zdroje stresu a zdroje jeho zvládania deťmi a adolescentmi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2004, roč. 39, č. 2-3, s. 108-120.
- 59) MICHALČÁKOVÁ, R., KVĚTON, P. Inteligence dětí a raná hospitalizace jako možný faktor jejího ovlivnění. In Smékal, V., Macek, P. (eds.) *Utváření a vývoj osobnosti : psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal, 2002, s. 75-97, ISBN 80-85947-83-8.
- 60) MIKŠÍK, O. *IHAVEZ – SPIDO - VAROS : Zjišťování struktury a dynamiky psychické odolnosti a integrovanosti osobnosti*. Bratislava : Psychodiagnostika, 1992. 134 s.
- 61) MIKŠÍK, O. Osobnost v náročných životních kontextech. In Mikšík, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha : Karolinum, 2003, s. 162-216, ISBN 80-246-0240-7.

- 62) MIKŠÍK, O., BŘICHÁČEK, V. K souvislostem mezi stylem výchovy v rodině a strukturou psychické variability osobnosti. *Československá psychologie*. 1982, roč. 21, č. 1, s. 13-22.
- 63) MILLEROVÁ, A. *Dětství je drama : hledání cesty k pravému já*. Praha : Lidové noviny, 2001. 92 s. ISBN 80-7106-090-9.
- 64) NEWMAN, T. *Promoting resilience: A review of effective strategies for child care services*. Exeter : University of Exeter. Centre for Evidence Based Social Services, 2002.
- 65) PAJARES, F. *Self-efficacy během dětství a adolescence : Doporučení pro učitele a rodiče* [online]. Přeložil T. Mertin, 23.08.2007. [cit. 2008-01-21]. Dostupné na internetu: [http://web.ff.cuni.cz/~hosksaff/Pajares\\_preklad1.pdf](http://web.ff.cuni.cz/~hosksaff/Pajares_preklad1.pdf).
- 66) PAJARES, F., SCHUNK, D. H. Self-beliefs and School Success : Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. In Riding, R., Rayner, S. (eds.) *Perception*. London : Ablex Publishing, 2001, s. 239-266.
- 67) PAVLÍKOVÁ, E., LACINOVÁ, L., ŠIRŮČEK, J. Temperament kojence a batolete ve vztahu k utváření výchovných postojů u matek. In Smékal, V., Macek, P. (eds.) *Utváření a vývoj osobnosti : psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal, 2002, s. 55-75, ISBN 80-85947-83-8.
- 68) PORTMANNOVÁ, R. *Hry pro posílení psychické odolnosti*. Praha : Portál, 1999. 104 s. ISBN 80-7178-331-5.
- 69) PREKOPOVÁ, J. *Malý tyran: Co vlastně děti potřebují*. Praha : Portál, 2000. 156 s. ISBN 80-7178-485-0.
- 70) PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, Ch. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha : Portál, 1993. 152 s. ISBN 80-85282-77-1.
- 71) RAMEY a kol. The Abecedarian approach to social competence: Cognitive and linguistic intervention for disadvantaged preschoolers. In K. Borman (eds.) *The social life of children in a changing society*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982, s. 14-174. Citováno dle Pajares, F., Schunk, D. H. Self-beliefs and School Success : Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. In Riding, R., Rayner, S. (eds.) *Perception*. London : Ablex Publishing, 2001, s. 239-266.
- 72) REZKOVÁ, V. Děti a dospělí v procesu výchovy a vzdělávání. In Mertin, V., Gillernová, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2003, s. 49-73, ISBN 80-7178-799-X.
- 73) RHEINWALDOVÁ, E. *Rodičovství není pro každého*. Praha : Motto, 1993. 175 s. ISBN 80-901338-4-3.

- 74) ROSENZWEIG, S. An Outline of Frustration Theory. In Hunt, J. McV. (ed.) *Personality and the Behavior Disorders*. New York : Ronald Press, 1944, vol. 1, s. 379-388. Citováno dle Čáp, J., Dytrych, Z. *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. Praha : SPN, 1968. 116 s.
- 75) ROSEOVÁ, A., WEISSOVÁ, L. *Rozvíjíme sebedůvěru dětí*. Praha : Portál, 1997. 168 s. ISBN 80-7178-176-2.
- 76) RUTTER, M. Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*. 1989, č. 30, s. 23-51. Citováno dle Kebza, V., Šolcová, I. Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*. 2008, roč. 52, č. 1, s. 1-19.
- 77) RUTTER, M. Psychosocial adversity, risk, resilience, and recovery. *Southern African Journal of Child and Adolescent Psychiatry*. 1995, č. 7, s. 75-88. Citováno dle Kebza, V., Šolcová, I. Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*. 2008, roč. 52, č. 1, s. 1-19.
- 78) RUTTER, M. Transition and turning points in developmental psychopathology: As applied to the age span between childhood and mid-adulthood. *International Journal of Behavioral Development*. 1996, č. 19, s. 603-626. Citováno dle Kebza, V., Šolcová, I. Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie*. 2008, roč. 52, č. 1, s. 1-19.
- 79) SALADIN-GRIZIVATZ, C. *Rodičovská autorita*. Praha : Portál, 2002. 98 s. ISBN 80-7178-676-4.
- 80) SARMÁNY SCHULLER, I. Osobnostná črta dispozičného optimizmu a coping. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1997, roč. 32, č. 2, s. 172-182.
- 81) SCHUNK, D. H., MEECE, J. L. Self-Efficacy Development in Adolescence. In Urdan, T., Pajares, F. (eds.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich : Information Age Publishing, 2006, s. 71-96, ISBN 1-59311-367-6.
- 82) SCHUNK, D. H., RICE, J. M. Enhancing Comprehension Skill and Self-Efficacy with Strategy Value Information. *Journal of Reading Behavior*. 1987, roč. 19, č. 3, s. 285-302. Citováno dle Bandura, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : W. H. Freeman & Co, Publishers, 1997, 604 s. ISBN 0-7167-2850-8.
- 83) SELIGMAN, M. *Opravdové štěstí*. Praha : Ikar, 2003. 392 s. ISBN 80-249-0293-1.
- 84) SELIGMAN, M. a kol. *The optimistic child : a proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. New York : Harper Perennial, 1996. 336 s. ISBN 0-06-097709-4.

- 85) SENKA, J. Výsledky skúmania zvládacích procesov vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1997, roč. 32, č. 2, s. 131-139.
- 86) SILLAMY, N. *Dictionnaire de psychologie*. Paris : Larousse, 2003. 281 s. ISBN 2-03-575086-5.
- 87) SMÉKAL, V. Vývoj osobnosti dítěte. In Smékal, V., Macek, P. (eds.) *Utváření a vývoj osobnosti : psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal, 2002, s. 9-28, ISBN 80-85947-83-8.
- 88) SULLIVAN, G. C. Towards clarification of convergent concepts: sense of coherence, will to meaning, locus of control, learned helplessness and hardiness. *Journal of Advanced Nursing*. 1993, roč. 18, č. 11, s. 1772-1778. Citováno dle Šolcová, I., Kebza, V. Rozdíly v úrovni a struktuře osobnostní odolnosti ("hardiness") u vzorku americké a české populace. *Československá psychologie*. 1996, roč. 40, č. 6, s. 480-487.
- 89) ŠOLCOVÁ, I. Agrese a sebevědomí. *Československá psychologie*. 2006, roč. 50, č. 3, s. 231-237.
- 90) ŠOLCOVÁ, I., KEBZA, V. Rozdíly v úrovni a struktuře osobnostní odolnosti ("hardiness") u vzorku americké a české populace. *Československá psychologie*. 1996, roč. 40, č. 6, s. 480-487.
- 91) ŠOLCOVÁ, I., KEBZA, V. Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*. 1999, roč. 43, č. 1, s. 19-38.
- 92) ŠPAŇHELOVÁ, I. *Dítě v předškolním období*. Praha : Mladá fronta, 2004. 76 s. ISBN 80-204-1187-9.
- 93) ŠULC, M. Dítě by si mělo hrát. *Psychologie dnes*. 2007, roč. 13, č. 6, s. 35. ISSN 1212-9607.
- 94) ŠULOVÁ, L. Proces socializace. In Šulová, L. (ed.) *Problémové dítě a hra*. Praha : Raabe, 2004 a, B 1.1., ISBN 80-86307-15-8.
- 95) ŠULOVÁ, L. Změny výchovných přístupů k dítěti. In Šulová, L. (ed.) *Problémové dítě a hra*. Praha : Raabe, 2004 b, B 1.4., ISBN 80-86307-15-8.
- 96) TESKOVÁ, D. *Rodiče by se měli k dětem chovat tak jako k dospělým, kterých si váží* [online]. 03.09.2007. [cit. 2008-11-10]. Dostupné na internetu: <http://www.zkola.cz/zkedu/predskolou/respektovat/clanky/24874.aspx>.

- 97) TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., HOY, W. K. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 1998, roč. 68, č. 2, s. 202 - 248.
- 98) URBÁNEK, T., ČERMÁK, I. Vliv self-efficacy na agresi a depresi u dětí. *Československá psychologie*. 1997, roč. 41, č. 3, s. 193-199.
- 99) VYGOTSKIJ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha : SPN, 1975. Citováno dle Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-453-X.
- 100) VÝROST, J, SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie – Sociálna psychológia*. Praha : ISV, 1997. 453 s. ISBN 80-85866-20-X.
- 101) WHEATLEY, K. F. The potential benefits of teacher efficacy doubts for education reform. *Teaching and Teacher Education*. 2002, č. 18, s. 5-22. Citováno dle Woolfolk Hoy, A., Davis, H. A. Teacher Self-Efficacy and its Influence on the Achievement of Adolescents. In Urdan, T., Pajares, F. (eds.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich : Information Age Publishing, 2006, s. 117-137, ISBN 1-59311-367-6.
- 102) WILLIAMSOVÁ, P. G., WIEBE, P. J., SMITH, T. W. Coping processes as mediators of the relationship between hardiness and health. *Journal of Behavioral Medicine*. 1992, roč. 15, č. 3, s. 237-255. Citováno dle Šolcová, I., Kebza, V. Rozdíly v úrovni a struktuře osobnostní odolnosti ("hardiness") u vzorku americké a české populace. *Československá psychologie*. 1996, roč. 40, č. 6, s. 480-487.
- 103) WOOLFOLK HOY, A., DAVIS, H. A. Teacher Self-Efficacy and its Influence on the Achievement of Adolescents. In Urdan, T., Pajares, F. (eds.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich : Information Age Publishing, 2006, s. 117-137, ISBN 1-59311-367-6.

# PŘÍLOHY

## Příloha 1: Dotazník obecné vlastní efektivity

(Křivohlavý, Schwarzer, Jerusalem, 1993)

Míra optimistického sebepojetí, účinnosti vlastního působení a vnímané schopnosti zvládat problémy.

1. Když se o to opravdu usilovně snažím, pak mohu vždy zvládat nesnadné problémy.
2. Když se někdo postaví proti mně, mohu nalézt způsob, jak dosáhnout toho, čeho dosáhnout chci.
3. Pro mne je poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si postavím.
4. Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak zvládat neočekávané situace.
5. Důvěřuji si plně, že mohu efektivně zvládat neočekávané situace.
6. Vynaložím-li na to potřebné úsilí, pak mohu nalézt řešení pro téměř každý problém.
7. Když se dostanu do obtíží, pak umím zůstat klidný, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládat těžkosti.
8. Když stojím před určitým problémem, pak mne napadá hned několik způsobů, jak se s ním vypořádat.
9. Když se dostanu do tísnivé situace, podaří se mi obvykle vymyslet něco, co by se dalo dělat.
10. Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopen vypořádat se s tím.

## **Příloha 2: Strategie posilování nezdolnosti dětí**

(Křivohlavý, 2004, s. 170)

### **1) Strategie zaměřené na riziko a tlumení stresorů:**

- do této skupiny patří např. prevence a snižování pravděpodobnosti výskytu nízké porodní váhy dítěte nebo předčasného porodu (např. prenatální péčí o matku); zlepšování rodičovské péče o dítě a prevence zneužívání dítěte výchovou rodičů).

### **2) Zlepšování „aktiv“ dětí:**

- např. zajištění osobního učitele (tutora) dítěti.

### **3) Budování efektivních systémů adaptace:**

- budování vnímané osobní zdatnosti tím, že se důsledně využívá systému stupňovaného úspěchu
- výcvik efektivních strategií zvládnání (např. příprava dítěte na chirurgický zákrok)
- posilování bezpečných vztahů přichylnosti a oddanosti v rodině (např. soustavnou výchovou mladých rodičů)
- posilování vzájemných pomocných skupin vrstevníků a jejich vedení mentory (např. aktivity typu „Big Brothers and Big Sisters“, kdy se dobrovolník jako „starší sourozenec“ věnuje společné činnosti s dítětem, které je většinou z neúplné nebo sociálně rizikové rodiny)
- povzbuzování přátelství dětí s jejich prosociálně orientovanými vrstevníky v mimoškolních aktivitách
- podpora kulturních tradic, kde se děti stýkají s dospělými (např. náboženské, hudební vzdělávání, národnostní zvyky).



## **Příloha 3: Dotazník bezpečné vzdálenosti**

### **Dotazník bezpečné vzdálenosti**

Vážení pedagogové!

V rámci své diplomové práce se zajímám o to, jak rodiče, pedagogové a další dospělí přistupují k různým situacím, se kterými se setkávají při výchově předškolního dítěte. Ve svém výzkumu se zaměřuji na vztah výchovného přístupu v daných situacích k psychické odolnosti dítěte.

V následujícím dotazníku bych Vás chtěla požádat o základní demografické údaje a především Váš názor na situace, které se objeví na fotografiích. Uvidíte za sebou sérii **sedmi obrázků** s chlapcem a poté sérii sedmi obrázků s dívkou. Hodnoťte situace nezávisle na předchozí odpovědi, tak, jak na Vás přímo působí.

**Test je anonymní.** Označte, prosím, jednu z možností odpovědi vedle fotografií. Vycházejte přitom z vlastní zkušenosti z **Vaší mateřské školy** a také z rodičovské zkušenosti. Odpovědi můžete doplnit slovním komentářem (např. Verunka je plašan, tu bych samotnou nenechal, zato Lucinka hned všechno uměla a nikdo u ní nemusel být).

Děkuji Vám za ochotu a spolupráci!

Mgr. Júlia Berthótyová  
(yiulya@centrum.cz)

**1. Vaše pohlaví:**

- Muž
- Žena

**2. Vychoval/a jste – vychováváte děti v rodině? (máme na mysli zkušenost rodičovskou ať již s dětmi vlastními nebo nevlastními)**

- ne
- ano – 1 dítě
- ano – 2 děti
- ano - 3 a více dětí

**3. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:**

- základní
- střední odborné
- střední s maturitou
- vysokoškolské

**4. Váš věk v rocích:**

.....

**5. Město nebo obec, kde se nachází Vaše MŠ:**

- Hlavní město Praha
- obec do 1000 obyvatel
- obec 1001- 10 000 obyvatel
- obec 10 001- 50 000 obyvatel
- obec 50 001- 100 000 obyvatel
- obec nad 100 000 obyvatel

## FOTOGRAFIE 1/14

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



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

Komentář:

## FOTOGRAFIE 2/14

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



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

Komentář:

## FOTOGRAFIE 3/14

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



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

Komentář:

## FOTOGRAFIE 4/14

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



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

Komentář:

## FOTOGRAFIE 5/14

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



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

Komentář:



## FOTOGRAFIE 6/14

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



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

Komentář:

---



## FOTOGRAFIE 7/14

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



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

Komentář:

## FOTOGRAFIE 8/14

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



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

Komentář:

## FOTOGRAFIE 9/14

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



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

Komentář:

## FOTOGRAFIE 10/14

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



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

Komentář:

## FOTOGRAFIE 11/14

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



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

Komentář:



## FOTOGRAFIE 12/14

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



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

Komentář:

## FOTOGRAFIE 13/14

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



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

Komentář:

## FOTOGRAFIE 14/14

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



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

Komentář: