

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Bakalářská práce

Tereza Stárková

**Atribuce a vnímaná osobní účinnost u dětí mladšího
a staršího školního věku**

**Attribution and self-efficacy of younger and older school
children**

Praha 2014

Vedoucí práce: PhDr. Eva Šírová, Ph.D.

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce, PhDr. Evě Šírové, PhD., za trvalý přísun podnětů a velkou dávku podpory při práci.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 29. července 2014

.....

Tereza Stárková

Abstrakt

Bakalářská práce obsahuje literárně přehledovou část a návrh výzkumu. Teoretická část se nejprve zabývá motivací v pedagogickém procesu a vývojovými obdobími, na něž je práce zaměřena. Těžiště pozornosti spočívá ve konceptech vnímané osobní účinnosti a v atribucí. Jsou zde vysvětleny nejdůležitější teorie a pojmy vztahující se k oběma konceptům, dále jejich vývoj v dětství a vztah ke školní práci. V empirické části jsou popsány způsoby jejich měření u dětí a tato část práce se věnuje souvislostem vnímané osobní účinnosti a atribucí, které jsou také tématem návrhu výzkumu.

Klíčová slova

vnímaná osobní účinnost, atribuce, mladší školní věk, starší školní věk

Abstrakt

The bachelor's thesis consists of scientific literature compilation and research design. At first, the theoretical part concerns motivation in educational process and the developmental periods the thesis is focussed on. Most attention is paid to concepts of perceived self-efficacy and attributions. The most important theories and terms related to both concepts are explained, followed by their development in childhood and connection to school work. In the empirical part, there are described ways of measurement are mentioned a this part devotes to relationship between self-efficacy and attribution, which is the topic of research design.

Klíčová slova

self-efficacy, attribution, younger school age, older school age

Obsah

Úvod	8
1. Motivace.....	10
1.1 Motivace v pedagogickém procesu.....	10
1.2 Vnímaná akademická účinnost	11
1.3 Význam atribucí žáků a jejich přesvědčení o vlastní účinnosti	12
2. Charakteristika vývojových období.....	14
2.1 Mladší školní věk.....	14
2.2 Starší školní věk.....	17
3. Vnímaná osobní účinnost	19
3.1 Sociálně kognitivní teorie	19
3.2 Vnímaná osobní účinnost.....	19
3.2.1 Zdroje vnímané osobní účinnosti.....	20
3.2.2 Vysoká vnímaná osobní účinnost	21
3.2.3 Nízká vnímaná osobní účinnost.....	21
3.2.4 Vývoj vnímané osobní účinnosti	22
3.2.5 Vnímaná osobní účinnost u dětí mladšího školního věku	23
3.2.6 Růst vnímané osobní účinnosti ve starším školním věku a adolescenci.	24
4. Atribuce	26
4.1 Teorie atribuce	26
4.1.1 Heiderova koncepce.....	26
4.1.2 Teorie odpovídajících závěrů.....	27
4.1.3 Kelleyho model.....	27
4.1.4 Weinerova atribuční teorie motivace	28
4.2 Kauzální atribuce a sebeatribuce	30
4.3 Chyby a zkreslení v procesu atribuování	31
4.4 Některé proměnné ovlivňující atribuce.....	31
4.5 Vývoj atribucí v dětství.....	32
4.6 Kauzální atribuce ve školním prostředí	33
5. Návrh výzkumu.....	35
5.1 Cíle.....	35
5.2 Výsledky předchozích výzkumů.....	35

5.3	Popis vzorku	37
5.4	Metody a postup sběru dat	37
5.4.1	Metody měření vnímané osobní účinnosti u dětí	37
5.4.2	Metody zjišťování atribučního stylu u dětí	38
5.4.3	Metody použité v návrhu výzkumu	39
5.5	Zpracování dat	40
5.6	Předpokládané výsledky	41
5.7	Limity výzkumu	41
	Závěr	42
	Seznam použité literatury	43

Úvod

Považujeme za běžné, že lidé si kladou různě vysoké cíle, jsou v jejich dosahování různě úspěšní či neúspěšní a následně si tento výsledek různě vysvětlují. Stejně je tomu u dětí a jejich chování ve škole. Některé děti dostávají samé jedničky a jsou na sebe pyšné, jiným připadají stejné výsledky samozřejmé, kvůli dvojce jsou zoufalé a vzdávají veškeré své snažení. A jiní se nevzdávají, ani když svého cíle nemohou dlouho dosáhnout. Ve výzkumech se ukazuje, že důležitou roli ve školní úspěšnosti a vztahu ke škole nehrají jen intelektové schopnosti, úsilí a vytrvalost, cíle, které si dítě stanoví, popřípadě to za něj udělají rodiče či učitel, rodinné zázemí a vztahy se důležitými lidmi, ale i víra dítěte v sebe sama, ve své schopnosti, v to, že dosáhne cíle, který si vytyčí, a v možnost ovlivňování světa kolem sebe. Při dosahování cílů potkává dítě úspěchy a neúspěchy. Následně záleží, jak si tuto událost vysvětlí, jak ji prožívá, komu připíše zodpovědnost za ni a jak na ni reaguje. Zdá se tedy, že víra, že dítě dokáže jednat tak, aby dosáhlo svého cíle, a způsob, jakým si dílčí a konečné výsledky vysvětluje, ovlivňují jeho prožívání a chování i ve školním prostředí. Cílem této bakalářské práce je zjistit, jaké jsou souvislosti mezi právě těmito dvěma faktory a konkrétně u dětí mladšího a staršího školního věku.

První dvě kapitoly jsou rozsahem úspornější a čtenáři slouží především jako kontext pro kapitoly následující. První kapitola se věnuje motivaci a vzhledem k zaměření práce na děti ve věku 6 – 15 let, jde především o motivaci ve školním prostředí. Druhá kapitola shrnuje nejdůležitější poznatky o tomto vývojovém období s důrazem na socializaci a sebepojetí dítěte.

Třetí kapitola se zabývá vnímanou osobní účinností. Nejprve je v krátkosti vysvětlena Bandurova sociálně kognitivní teorie, dále koncept vnímané osobní účinnosti, následně je popsán její vývoj se zaměřením na mladší a starší školní věk, metody měření vnímané osobní účinnosti u dětí a stručně vysvětlena vnímaná akademická účinnost.

Čtvrtá kapitola je věnována atribucím. Začíná nejdůležitějšími teoriemi atribuce, pokračuje přes sebeatribuce, chyby v procesu přisuzování přes vývoj atribucí v dětství a atribuce ve vzdělávacím procesu k měření atribučního stylu u dětí.

Poslední kapitola obsahuje návrh výzkumu. Jeho cílem by bylo zjistit, jaké jsou souvislosti mezi vnímanou osobní účinností a atribucemi u dětí školního věku. Jsou zde

shrnuty dosavadní výzkumy zabývající se vztahy mezi oběma koncepty u dětí a dospívajících. Následuje přehled metod měření vnímané osobní účinnosti a atribucí u dětí, nicméně vzhledem k nedostupnosti metod pro české děti této věkové skupiny je pozornost soustředěna na jejich vyzkoušení a případně upravení.

V práci jsou používány pojmy žák a student v souladu s běžnou praxí, žákem je tedy myšleno dítě navštěvující základní nebo střední školu, student navštěvuje školu vysokou.

1. Motivace

Motivace žáků souvisí s vnímanou osobní účinností a atribucí. Při motivování dětí s různými atribučními styly a úrovněmi vnímané osobní účinnosti je třeba vzít v potaz tyto interindividuální odlišnosti. Motivace a různé koncepty příbuzné vnímané osobní účinnosti a atribucím nám pomohou jim porozumět a poznatky z nich v praxi využívat. Potřeby, které ovlivňují výkon žáků a studentů ve škole, se mění v závislosti na věku. V mladším školním věku jsou nejdůležitější potřeby výkonu, společenského uznání a citové akceptace, což odpovídá Eriksonovu úkolu pro toto věkové období, příčinnivost vs. pocity méněcennosti. Dítě potřebuje být oceňováno stejně jako potřebuje někam patřit. Uspokojení může dojít v rodině, ve škole nebo ve vrstevnické skupině. Později začíná nabývat na významu potřeba smysluplnosti učení a kontaktu s vrstevníky. Dítě je motivováno, když mu je zřejmý smysl učení a také pokud je úroveň na něj kladených požadavků přiměřená. Vrstevníci se stávají preferovanou identifikační skupinou a důraz je kladen na konformitu. Starší školní věk se překrývá s pubescencí, první fází adolescence. Důležitá je emancipace, tedy odpoutání ze závislosti na rodině, naopak vzrůstá potřeba sounáležitosti s vrstevnickou skupinou. Časem se nejvýznamnější stává hledání a rozvoj vlastní identity (přechod do adolescence) (Vágnerová, 2004).

1.1 Motivace v pedagogickém procesu

Rozlišujeme mezi vnitřní a vnější motivací. Vnitřní motivace vychází zevnitř jedince, má tedy vyvinutou jakousi touhu k určité činnosti. Vnější motivace přichází zvnějšku jedince, spočívá v odměnách a trestech. Vnější motivace funguje dobře u dětí mladšího školního věku, kdy jim učitelé vytváří různé systémy odměn, zatímco u starších dětí je nutné vybudovat si vnitřní motivaci, v opačném případě pro ně učení bude pouze povinností (Sternberg & Williams, 2002). Výsledky výzkumů vnitřní a vnější motivace ukazují, že se nejedná o opačné póly téhož kontinua (Covington, 2000). Koncept vnitřní motivace vznikl jako reakce na behavioristické teorie v polovině 20. století. Dnes je už známou skutečností, že odměny mohou oslabit vnitřní motivaci.

Ve školním i rodinném prostředí se ukazuje, že vnitřní motivace na zvládnutí úkolu dětí je více rozvíjena v prostředí, které podporuje jejich samostatnost. Děti spontánně explorují, jsou zvědavé a čelí výzvám více než děti z více kontrolujícího prostředí. Spolu se samostatností je vnitřní motivace posilována pocitem kompetence a souvztažnosti (Ryan & Deci, 2000).

Nejvýznamnější potřeby, které by měly být naplňovány ve škole, jsou potřeby kognitivní, sociální a výkonové. Kognitivní či poznávací potřeby nabývají několika úrovní, tj. potřeba nových podnětů, potřeba změny a potřeba významu a smyslu. Ze sociálních potřeb jsou důležité především potřeba přijetí a potřeba uznání. Výkonové potřeby souvisejí s Maslowovými potřebami sebeúcty a seberealizace, zahrnují potřebu úspěchu, potřebu dobrého výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu. Převažující potřeba dobrého výkonu dlouhodobě povede k výkonové orientaci a bude posilováno překonávání překážek, zatímco potřeba vyhnout se neúspěchu souvisí spíše s únikovými reakcemi, strachem z překážek a očekávání neúspěchu (Hadj-Mousová, 2012).

Při učení hrají důležitou roli cíle, kterých se děti snaží dosáhnout. Stanovování si efektivních cílů může být rozlišením mezi těmi, kdo uspějí a kdo ne. S cíli jsou spojené plány a strategie, pro žáky je tedy výhodné nestanovit si pouze jeden vysoký a vzdálený cíl, ale i podcíle, které ho přirozeněji povedou k dosažení cíle původního (Sternberg & Williams, 2002).

1.2 Vnímaná akademická účinnost

Koncept vnímané akademické účinnosti úzce souvisí s vnímanou osobní účinností. Je definován jako posouzení vlastních schopností organizovat a vykonávat činnosti vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů či podávání výkonů (Zimmerman, 1997 podle Bandura 1977). Podle Bandury rolišujeme u vnímané osobní účinnosti úroveň, obecnost a sílu. Úroveň se ve vzdělávacím procesu týká odlišností mezi jednotlivými úrovněmi úkolů, jako jsou například stále komplexnější matematické příklady. Obecnost se vztahuje k možnosti generalizovat subjektivní přesvědčení o účinnosti napříč aktivitami, což se týká například různých předmětů ve škole. Síla vnímané účinnosti se měří jako míra jistoty, že jedinec úkol zvládne.

Vnímaná akademická účinnost je multidimenzionální povahy, přesvědčení o vlastní účinnosti se tedy může lišit u různých předmětů vyučovaných ve škole. Posouzení sebe sama závisí na prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Studenti zpravidla vyjadřují nižší vnímanou akademickou účinnost v soutěživém prostředí v porovnání s prostředím spolupracujícím (Zimmerman, 1997). Míra vnímané akademické účinnosti je závislá na stejných zdrojích jako osobní vnímaná účinnost. Hlavním kritériem je zvládnutí úkolu, ne porovnání s ostatními studenty (Bandura & Schunk, 1981). Usher a Pajares (2006) zkoumali vliv zdrojů vnímané osobní účinnosti na akademickou účinnost a schopnost seberegulace u dětí z šestých tříd. Nejsilnějším prediktorem se ukázala zkušenost se zvládnutím úkolu, u dívek doplněná přesvědčováním druhých, zatímco u chlapců podpořená zástupnou zkušeností.

1.3 Význam atribucí žáků a jejich přesvědčení o vlastní účinnosti

Motivaci žáků neovlivňují pouze jejich cíle a potřeby. Pro rozvinutí a udržení motivace k učení je významné, jak si vysvětlují výsledky událostí, úspěch a neúspěch, a to svůj i vrstevníků, a jak věří ve své kompetence. Jako nosná se ukázala teorie rozlišující pohledy na inteligenci jako na inkrementální a celostní (incremental and entity view). Zastánci celostního pohledu věří, že inteligence je vrozená a není možné ji ovlivnit, zatímco ti, kteří nahlíží na inteligenci jako na inkrementální, se domnívají, že jedinci se rodí s určitou úrovní intelektových schopností, jež lze rozvíjet (Sternberg & Williams, 2002).

Blackwell, Trzesniewski a Dweck (2007) zkoumali vztah implicitních teorií inteligence a úspěchu u žáků sedmých tříd. Děti, jejichž pojetí inteligence bylo inkrementální, se ukázaly jako úspěšnější a byly jim predikovány lepší výsledky v matematice. Existují tedy souvislosti mezi inkrementálním pohledem na inteligenci, kladení si cílů v učení, přesvědčením o účinnosti úsilí, negativně s atribucemi typickými pro bezmocnost a zvyšování výkonu v testech z matematiky v sedmé a osmé třídě.

Yeager a Dweck (2012) se zabývali přístupem jedince ke schopnostem, které podporují odolnost ve školním i obecně sociálním prostředí. Ukázalo se, že děti, které věřily, že inteligenci je možné rozvíjet, dosahovaly větších úspěchů v náročných situacích a výzvách, jakými mohou být například přestup z prvního stupně základní

školy na druhý nebo přechod ze základní školy na střední a předměty, které jsou svou obtížností pro mnoho dětí výzvou.

2. Charakteristika vývojových období

2.1 Mladší školní věk

Pro porozumění vnímané osobní účinnosti a atribucím u dětí mladšího a staršího školního věku je nutné uvažovat o nich v kontextu vývoje dítěte, především jeho sebepojetí, socializaci a stupni vývoje myšlení.

Dobu, kdy dítě chodí na základní školu, dělíme do dvou období, tj. na mladší a starší školní věk. Mladší školní věk zahrnuje dobu od nástupu dítěte do školy po přechod na druhý stupeň základní školy, zhruba tedy od 6. do 12. roku. Toto období můžeme rozdělit ještě na mladší (6 – 9 let) a střední školní věk (9 – 12 let), pro potřeby této práce budu však používat pouze rozlišení mladšího a staršího školního věku. Vstup dítěte do školy je důležitým sociálním mezníkem. Získá tak novou roli, stává se školákem a škola začíná ovlivňovat jeho další rozvoj (Vágnerová, 2012).

Na dítě jsou kladeny nové nároky. Kromě toho, že je delší dobu bez rodičů, má se začlenit do velkého kolektivu stejně starých dětí a podřídit se autoritě, což se většina dětí naučila v mateřské škole, ve škole má přesně naplánované, kdy musí dávat pozor a kdy si může chvilku odpočinout. Při výuce sedí obvykle na jednom místě a musí dodržovat mnoho pravidel. Není divu, že mnoho dětí má problémy s přizpůsobením se škole. Úspěch nebo neúspěch ovlivňuje jeho sebehodnocení a vztahy k druhým lidem, proto je nutné, aby do první třídy nastupovalo přiměřeně zralé dítě, které se vyznačuje přiměřenými fyzickými a psychickými předpoklady pro školní práci doprovázený pocitem štěstí dítěte a je zároveň předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Při pohledu na děti mladšího školního věku se může zdát, že se v této etapě tolik zajímavého neděje, ale opak je pravdou. Toto období označují Langmeier a Krejčířová (2006) jako střízlivý realismus, protože děti jsou zaměřené na skutečný stav věcí. Zprvu je tento realismus závislý na autoritách („naivní“), později je samostatnější („kritický“). Dítě chce své okolí aktivně zkoumat, je zvědavé, rádo se učí a klade otázky. V průběhu školní docházky bohužel vnitřní motivace slábne, děti si ji uchovávají spíše v zájmových činnostech. Její podmínkou je zvědavost, přijetí problému jako výzvy a snaha zvládnout prostředí.

Tělesný růst je plynulý, dochází k významnému zlepšení hrubé i jemné motoriky, s čímž souvisí i učení se psaní. Pohybové výkony jsou ovlivněny nejen povzbuzováním nebo utlumováním ze strany rodičů, ale i vnitřní motivací. Děti se podle nich poměřují s ostatními, je to tedy jeden z ukazatelů jejich postavení ve skupině. Soustavně se rozvíjí také smyslové vnímání. Děti jsou pečlivější a vytrvalejší, jejich pozorování už není náhodné, ale stává se cílevědomým. Orientují se v čase a prostoru, ale abstraktní pojmy nabývají významu až v dospívání. V tomto věku dosahuje vrcholu představitivost. Výrazně se vyvíjí také řeč, která řídí činnost dítěte a umožňuje kvalitativní rozvoj v chování i prožívání. Je předpokladem úspěšného učení i celkového zvládnutí okolního světa. Podporuje také rozvoj paměti, která se nyní může opřít o slovní výpovědi a není závislá na okamžitých prožitcích jako v předškolním věku, což ji činí stabilnější. Učení je plánovité a záměrné, dítě dovede dávat pozor na více věcí současně, což umožňuje složitější učení. Osvojuje si strategie učení stejně jako paměťové (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Podle Piageta dochází zhruba v sedmi letech k přechodu od názorného myšlení do stádia konkrétních logických operací. Dítě je schopno logických operací a úsudků, ale jen pokud se to týká konkrétních věcí a jevů, které si lze názorně představit. Teprve v dospívání vyvozuje soudy formálně. Přejít ke konkrétním logickým operacím spočívá především v tom, že je schopno několika různých transformací v mysli současně – rozumí identitu a reverzibilitu a vzájemně myšlenkové procesy propojuje. K těmto posunům nedochází ve všech oblastech současně, zvláště pozdě dokáže vzít v úvahu více aspektů současně v oblasti sociálních jevů. Sociální svět je složitější, má více dimenzí, zahrnuje emoce a hodnocení. Dítě rozlišuje mezi prvky a třídou a zlepšuje se jeho chápání příčinných vztahů. Inteligence bývá pojímána různě, podle některých autorů není stabilní. Zlepšující se děti jsou samostatnější, vykazují vyšší motivaci zvládat obtížné situace a zdolávat překážky a spíše vyvinou velké úsilí než aby se vzdaly. Nízkého stupně rozvíjení se bohužel často dočká tvořivé myšlení, které je předpokladem úspěšnosti v dospělosti (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Vzhledem k tématu práce se budu podrobněji věnovat emočnímu vývoji a socializaci. V tomto období se začlenění dítěte do společnosti výrazně posouvá vstupem do školy. Kromě rodiny se škola stává nejvýraznějším socializačním činitelem, protože dítě se tu setkává s učiteli a vrstevníky, podle nichž modeluje své chování. Dítě má ve skupině příležitost k rozmanitějším interakcím než mezi dospělými. Rozvíjí se jeho seberegulace, která je ovlivněna emoční reaktivitou a volným ovládáním emočních

reakcí. Pokračuje vývoj emočního porozumění, je závislé na konkrétních sociálních zkušenostech dítěte. Ve školním věku už ví, že přání a motivy je možné skrývat před okolím, ale teprve v dospívání zjišťuje, že existuje jakási nevědomá složka osobnosti. Vývoj sociálních kontrol a hodnot orientace byl započat v předškolním věku (rozvoj svědomí), takže do školy dítě přichází s již zvnitřněnými základními normami chování a hodnotami. Nicméně sociální kontroly jsou v tomto věku ještě labilní a závislé na situaci, okamžitých potřebách dítěte i postojích autorit. Vývoj morálního vědomí a jednání je závislý na vývoji kognitivním. Dle Piageta děti mezi 7. a 8. rokem přechází od heteronomní morálky k autonomní, uznávají určité jednání za správné či špatné bez ohledu na autoritu dospělého. Jejich morálka je velmi rigidní, k motivům jednání přihlíží až na začátku dospívání. V mladším školním věku si dítě osvojuje nové sociální role – roli žáka ve vztahu k učiteli a roli spolužáka ve vztahu k ostatním dětem ve třídě, čímž se učí např. pomoci a solidaritě. Dochází k upevnění sexuálních rolí a přejímání ženských nebo mužských dovedností, což se projevuje kupříkladu v předběžné volbě povolání (Langmeier & Krejčířová, 2006).

V oblasti sebepojetí a sebehodnocení dochází k výraznému posunu. Zpočátku ještě dětem chybí schopnost introspekce, ta začíná až kolem 10. roku. Dítě se popisuje už i pomocí psychických vlastností a schopností. Uvědomuje si stabilitu osobnosti, ale jeho sebehodnocení je ještě globální, rozlišovat začíná až v dospívání. Sebeпоjetí dítěte je do velké míry ovlivněno rodiči a tím, jak oni dítě vnímají, a také dětskou skupinou, která je pro něj referenční. Pozitivní atribuční styl pro kladné sebehodnocení je takový, který umožňuje dítěti připsat úspěch vlastním schopnostem nebo snaze a neúspěch je brán jako ovlivnitelný a příležitost k poučení se z chyb a následnému růstu. Sebeпоjetí je utvářeno i v dětské skupině. Na počátku mladšího školního věku je nediferencovaná, přátelství jsou uzavírána nahodile, teprve kolem 10 let vznikají podle osobnostních vlastností. Skupina se postupně více strukturalizuje. Doplněním procesu socializace je sebesocializace. Dítě si vytváří „teorii“ o sobě, jež je základem jeho pojetí vlastní identity. V souladu s rozvojem jeho sexuálních rolí dochází k budování sexuální identity, dítě si už uvědomuje její stabilitu a konzistenci (Langmeier & Krejčířová, 2006).

2.2 *Starší školní věk*

Období staršího školního věku se překrývá s první fází adolescence, pubescencí. Dochází k biologickým i psychickým změnám, obecně je lze charakterizovat jako ohlášení pudových tendencí a hledání způsobů jejich uspokojování a kontroly, celkovou emoční labilitou a nástupem abstraktního myšlení v psychické rovině a prvními známkami (až dovršení) pohlavního zrání s více či méně výraznou akcelerací růstu. Sekulární akcelerace nezahrnuje jen růst do výšky, ale i snižování věku dívek při menarce, emoční vývoj a pravděpodobně také vývoj intelektu. Celé období dospívání se rozšiřuje oběma směry, dolní hranice je vymezena zhruba 11 – 12 lety a horní 20 – 22 lety. U mnohých dospívajících se různé oblasti nezačnou vyvíjet současně, u některých nejprve nastávají psychické změny, u jiného somatické nebo sociální. V tradičních společnostech dospívání jako samostatné období neexistuje, přechod z dětství do dospělosti je bezprostřední a je označen iniciačním rituálem. V naší společnosti je to poměrně dlouhý samostatný životní úsek, během kterých se adolescenti učí zvládat nejrůznější společenské úkoly. Postavení adolescentů je nejisté, nejsou ani děti, ani dospělí, od obou skupin se liší a vytváří si svou vlastní subkulturu s odlišným oblékáním, způsobem trávení volného času i vyjadřováním (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dospívání může být charakterizováno emoční nestabilitou a častými změnami nálad, impulzivitou jednání, nestálostí a nepředvídátností reakcí a postojů. Výjimečné nejsou obtíže při koncentraci a následné výkyvy ve školním prospěchu. Pokračuje motorický vývoj, vývoj smyslového vnímání i řeči, což vede k novým a hlubším zájmům, např. sport, četba, hudba apod. Podle Piagetovy teorie kognitivního vývoje začíná stádium formálních logických operací. Jsou schopni pracovat s obecnějšími, abstraktnějšími pojmy, vymýšlí alternativní způsoby řešení problémů, dokáží se při aplikaci logických operací odpoutat od obsahu, myslet o myšlení a vytvářet soudy o soudech. Tento kognitivní posun začíná na počátku pubescence a vrcholí kolem 15. roku (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dospívající se postupně uvolňují z přílišné závislosti na rodičích a zároveň navazují diferencovanější vztahy k vrstevníkům. Odpoutávání se od rodiny není ani v optimálních podmínkách snadné, ale obecně lze říci, že čím jistější a méně problémové jsou vztahy dítěte a rodičů, čím jednodušší bude proces emancipace. Nové

a hlubší vztahy s vrstevníky ho připravují na vztahy v dospělosti. V období puberty převažuje zpočátku tzv. skupinová izosexuální fáze, která později přechází k individuální izosexuální fázi. Je navázán bližší vztah s kamarádem, který umožňuje sdílení pocitů a zkušeností. V období puberty začíná zájem o druhé pohlaví, ale zprvu je nejistý a bázlivý – přechodná etapa. Na přelomu pubescence a adolescence se objevují první vztahy chlapců a dívek – heterosexuální fáze polygamní. Narůstá frekvence a diferencují se sexuální aktivity, což obvykle znamená autoerotické praktiky a později první zkušenosti s heterosexuálními styky (zhruba 14 – 16 let) (Langmeier & Krejčířová, 2006). Pro osobní rozvoj jsou tedy důležité stejné sociální skupiny a instituce jako v mladším školním věku, ale mají jiný význam a změnil se jejich vliv. Rodina je důležitým zázemím, ale postupně se od ní pubescenti odpoutávají a mění se i rodičovská autorita. Škola je významná především z hlediska budoucího sociálního zařazení (viz dále), volnočasové instituce ovlivňují sociální zařazení i rozvoj schopností a dovedností. Důležitější se stává vrstevnická skupina, s níž se pubescent identifikuje a je pro něj zdrojem emoční i sociální opory (Vágnerová, 2012).

Důležitým úkolem je volba povolání. Kolem 11 let začíná srovnávat svá přání se skutečností (svými schopnostmi, školním prospěchem, podmínkami přijetí do učebního oboru nebo na střední školu a požadavky pracovní činnosti), je ovlivňován rodiči, spolužáky a vlastními zájmy. Dále se vyvíjí také sebepojetí. Kromě emancipace a volby povolání je dosažení pocitu vlastní a stabilní identity důležitou součástí dospívání (Langmeier & Krejčířová, 2006). Hledá odpovědi na řadu otázek, jako např. kdo je, kam patří a co je pro něj v životě důležité. Dělá si starosti o to, jak se jeví ostatním ve srovnání s tím, jak se sám cítí. Nebezpečím tohoto období je zmatení rolí (Erikson, 1996). Ve zvýšené míře se zabývá svým vzhledem, často je s ním nespokojený. Úroveň sebehodnocení na počátku dospívání prudce klesá a nerůstá až kolem 15. – 16. roku. Díky formálním logickým operacím se už umí posuzovat z pohledu druhých a tento kritický pohled je nejen nutný k uvědomění si vlastních charakteristik a směřování, ale i příčinou řady krizí a nutnosti se ujišťovat o vlastní hodnotě. Mění se morálka dětí, mnohé se posouvají na postkonvenční úroveň. Jejich morálka je však absolutní, svět vnímají černobíle a odmítají kompromisy. Mezi specifické problémy dospívajících patří rozpor mezi hodnotami mladší a starší generace a rozpor mezi hodnotami rodiny a vnější společnost (Langmeier & Krejčířová, 2006).

3. Vnímaná osobní účinnost

3.1 Sociálně kognitivní teorie

Bandurova (1997b) sociálně kognitivní teorie rozšiřuje rámec jeho teorie sociálního učení, je komplexní, kromě mechanismů učení se zabývá také motivačními a autoregulačními mechanismy. V duchu sociálně kognitivní teorie vykládáme lidské chování podle modelu triadického recipročního determinismu. Triadičnost modelu znamená, že zahrnuje tři skupiny faktorů: 1. chování, 2. kognitivní, biologické a jiné vnitřní osobní momenty, a 3. vnější prostředí. Determinismus je představován výsledným efektem ovlivňujících se faktorů. Recipročností je míněno vzájemné působení faktorů na sebe (Janoušek, 1992). Neznačená to ale interakci stejně silných činitelů, jejich vliv se mění v závislosti na aktivitě a okolnostech (Bandura, 1997b).

Bandura vymezil několik základní lidských schopností, které jsou v průběhu vývoje jedince kultivovány nebo zůstávají nerozvinuté, a lidé se tedy jejich konkrétní úrovní liší. Mezi základní schopnosti patří schopnost symbolizace, myšlenkové anticipace, zástupného učení, autoregulace, autoreflexe a symbolické komunikace. Obzvláště se Bandura věnoval observačnímu učení (v rámci schopnosti zástupného učení) a vnímané osobní účinnosti (v rámci schopnosti autoregulace) (Janoušek, 1992). Díky observačnímu učení dochází k urychlení učení se určitému chování, vysvětluje, proč se děti chovají posud neposíleným způsobem a proč se vyhýbají chování, u kterého sledovaly následné potrestání (Hoskovcová, 2006).

3.2 Vnímaná osobní účinnost

Bandura (1997b) definoval vnímanou osobní účinnost (self-efficacy) jako víru jedince ve svou schopnost organizovat a realizovat aktivity vedoucí k dosažení stanovených cílů. Víra v osobní účinnost je klíčovým faktorem lidské činnosti. Pokud lidé věří, že nemohou ovlivnit dění kolem sebe, tak ani nevyvinou žádné úsilí. Subjektivní přesvědčení o vlastní účinnosti reguluje motivaci ovlivňováním aspirací,

volbu chování, aktivizaci, vytrvalost a emočních reakcí (Bandura, 1997b). Toto řízení je uskučňováno kognitivními, motivačními, afektivními a výběrovými procesy (Bandura, 1993).

U vnímané osobní účinnosti rozlišujeme její úroveň, obecnost a sílu. Úroveň se vztahuje k závislosti vnímané osobní účinnosti na náročnosti úkolu, obecnost se týká možnosti generalizovat vnímanou osobní účinnost na vícero aktivit a síla představuje míru jistoty jedince, že zvládne daný úkol (Zimmerman, 2000).

Představa, že člověk je schopen řídit dění kolem sebe, má vztah k lepšímu zvládnání vlastních emocionálních stavů a překonávání překážek. V řadě studií se ukázalo, že vysoká vnímaná osobní účinnost je velmi dobrým ochranným faktorem proti stresu, koreluje s kvalitou života, úspěšným zvládnáním těžkostí a změnou zdravotně závadného chování v chování zdravotně prospěšné (Křivohlavý, 2001). Vnímaná osobní účinnost souvisí s pohledem na sebe sama jako více či méně schopného zvládat své okolí. Nesouvisí se sebeúctou, která se vztahuje spíše k úvahám o vlastní hodnotě. Na rozdíl od místa kontroly (locus of control) je dobrým předpokladem k určitému chování (Bandura, 1997b).

3.2.1 Zdroje vnímané osobní účinnosti

Usuzování o vnímané osobní účinnosti je založeno na informacích ze čtyř zdrojů. Prvním z nich je zkušenost se zvládnutím úkolu (mastery experience), dále zástupná zkušenost (vicarious experience), přesvědčování jedince jinými lidmi o tom, že má potřebné schopnosti, a informace o vlastním fyzickém stavu. Autentická zkušenost se zvládnutím úkolu je nejvlivnějším zdrojem vnímané osobní účinnosti. Úspěch posiluje sebedůvěru, zatímco neúspěch ji snižuje, zvláště jestliže se objeví, když není vnímaná osobní účinnost ustálena. Nejefektivnější je z hlediska jejího zvyšování a posilování odolnosti dosahovat úspěchu vytrvalým úsilím. Pokud jedinec zažívá pouze snadné a rychlé výhry, očekává takové výsledky vždy a nezdár ho odradí, místo aby ho podnítil k překonávání překážek (Bandura, 1997b). O „mastery experience“ mluví i Seligman a jeho kolegové v souvislosti s psychickou imunizací dětí, která by měla sloužit jako ochrana dětí optimismem a jejich výbava do boje proti fyzickým i psychickým onemocněním (Seligman, Reivich, Jaycox & Gillham, 2007)

Zástupná zkušenost s výsledky činnosti jiných lidí představuje vzor pro vlastní provedení úkolu. Jedinec porovnává své kompetence s kompetencemi modelu. Čím je model podobnější, tím se zvyšuje přesvědčivost jeho úspěchů a neúspěchů ve vztahu k vlastním výsledkům činnosti (Bandura, 1997b).

Přesvědčování o potřebných schopnostech by nemělo zahrnovat jen pozitivní ocenění, ale i zadávání úkolů přiměřené náročnosti, jejichž zvládnutí přinese úspěch (Janoušek, 1992). Přesvědčování druhými zahrnuje sugesci, povzbuzování, instrukci, přerušování sebeobviňování a interpretaci (Hoskovcová, 2006).

Úsudek o vlastním fyzickém stavu zahrnuje úvahy o vlastních schopnostech, síle a zranitelnosti (Bandura, 1997b). Z tohoto ohledu je možné zvýšit vnímanou osobní účinnost péčí o kondici, relaxací a redukcí stresu (Hoskovcová, 2006).

3.2.2 Vysoká vnímaná osobní účinnost

Vysoká vnímaná osobní účinnost posiluje pocity osobní pohody a zvyšuje výkony lidí mnoha způsoby. Lidé, kteří si jsou jisti svými schopnostmi v dané oblasti, nepřístupují k náročnému úkolu jako k hrozbě, které by se nejrady vyhnuli, ale jako k výzvě. Vykazují hluboké zaujetí činností a vysokou míru angažovanosti v řešení úkolu. Po neúspěších vnímanou osobní účinnost rychle obnovují a své nezdary vysvětlují jako nedostatek úsilí, znalostí nebo dovedností. Naopak úspěchy připisují svým schopnostem. Věří, že mají kontrolu nad svým životem, což vede k lepším výkonům a snížení stresu (Urbánek & Čermák, 1996), protože díky důvtipu a vytrvalosti vymyslí, jak mít život ve svých rukou navzdory nesnázím (Bandura, 1993).

3.2.3 Nízká vnímaná osobní účinnost

Jedinci, kteří mají nízkou vnímanou osobní účinnost, se rychle vzdávají, když se při vykonávání úkolu vyskytnou překážky. Místo úkolu samotného se soustředí na související nepříjemnosti, což jim brání v úspěchu (Urbánek & Čermák, 1996). Na rozdíl od lidí s vysokou vnímanou osobní účinností si tito jedinci představují různé

scénáře neúspěchu a zabíhají k mnoha věcem, které se mohou pokazit. Jsou zaplaveni pochybnostmi o sobě sama, předpokládají, že snaha o změnu jejich životní situace je zbytečná, proto vykonají jen málo změn, i když jim prostředí poskytuje mnoho příležitostí (Bandura, 1993). Snadno se tak mohou stát oběťmi deprese (Urbánek & Čermák, 1996).

3.2.4 Vývoj vnímané osobní účinnosti

Požadavky kladené na člověka se v průběhu života mění spolu s tím, jak se mění jeho struktura, vlivy na něj působící a jeho celkové hodnocení. Sociálně kognitivní teorie analyzuje vývojové změny vnímané osobní účinnosti. Některé vlivy způsobující změny jsou sociální, normativní povahy (např. změny statusu a role), jiné jsou biologické nebo vyvstávají na základě nepředvídatelných okolností (např. změny povolání, rozvod, stěhování, nehody a nemoci). Jedinec tedy žije a vyvíjí se v sociálním prostředí s jedinečnými příležitostmi a nepříjemnostmi a uplatňování jeho účinnosti tak nabývá různých podob mj. v závislosti na prostředí (Bandura, 1997b).

Lidé přicházejí na svět bez vědomí já (self). Já se rozvíjí až v interakci s prostředím. Proces vývoje postupuje od vnímání kauzálních vztahů mezi událostmi, přes porozumění kauzalitě v aktivitě, až nakonec k rozpoznání sebe sama jako činitele vyvolávajícího akci (Bandura, 1997b).

Hlavní roli v učení se kauzalitě hraje observační učení. Spolu s rozvojem dovedností děti zažívají důsledky svého jednání. Prvotní zážitky přispívající k rozvoji vnímané osobní účinnosti jsou vázány na pozorné chování blízkých a na schopnost ovládat vlastní smyslovou stimulaci manipulací s předměty. Kojenci se postupně učí, že určitá jejich činnost má určité následky, čemuž odpovídá i jejich stále plánovitější chování. Jejich chování je potvrzováno, a tak vědí, že mohou ovlivňovat dění kolem sebe (Bandura, 1997b). Rodiče, kteří mají vysokou vnímanou účinnost, jsou nejméně aktivní v podněcování rozvoje kompetencí svých dětí (Bandura, 1997a).

Rané zkušenosti se zvládnutím úkolů (mastery experience) podporují rozvoj osobní účinnosti. Tyto počáteční zkušenosti jsou získávány v rodině, ale s rozšiřujícím se sociálním prostředím, nabývají stále významnější role vrstevníci. První, s kým se děti srovnávají, jsou obyčejně sourozenci (Bandura, 1997b).

Děti mají zpočátku pouze přibližné představy o tom, co jsou schopny zvládnout. S postupujícím věkem a zlepšujícím se odhadem sebe sama vzrůstá důležitost celkového hodnocení a klesá jeho důležitost na základě okamžitého výkonu. Hodnocení vlastní účinnosti se stává komplexnější díky porovnávání s vrstevníky (Bandura, 1997b).

S vnímanou osobní účinností souvisí i problematika resilience. Co způsobuje, že se některé děti vyrovnají s nepřízní osudu lépe než jiné? Ukázalo se, že odolné děti mají blízký vztah s aspoň jednou dospělou pečující osobou (Egeland, Carlson & Sroufe, 1993 podle Bandura, 1997b).

Při vykonávání řady aktivit jsou děti rozděleny podle věku a toto rozložení jim přináší nejvíce příležitostí pro vzájemné srovnávání, na což jsou děti velmi citlivé. Nejschopnější a nejzkušenější vrstevníci se tak stávají vzorem disponujícím účinnými způsoby myšlení a chování (Bandura, 1997b).

Protože vrstevníci slouží jako hlavní činitel vývoje a potvrzení vlastní účinnosti, narušené nebo ochuzené vztahy mohou nepříznivě ovlivnit její růst. Děti, které se považují za nepříliš sociálně zdatné, se stahují, vrstevníky nejsou příliš přijímány a nevnímají samy sebe jako dostatečně hodnotné (Bandura, 1997b).

3.2.5 Vnímaná osobní účinnost u dětí mladšího školního věku

Škola je místem rozvoje a sociálního potvrzení kognitivních schopností, děti tu získávají znalosti a dovednosti řešení problémů nutné pro úspěšné zapojení se do života společnosti. Znalosti a dovednosti jsou opakovaně testovány, hodnoceny a porovnávány (Bandura, 1997b).

Flammer (1997) je autorem modelu vývoje vnímané osobní účinnosti, který se zaměřuje na pojmy přesvědčení o vlastní účinnosti a přesvědčení o kontrole. Mladší školní věk charakterizuje jako období, kdy je dítě dosahuje vyšší míry diferenciaci při posuzování schopností a zároveň se snižuje jeho přílišný optimismus ve prospěch realismu. V době nástupu do školy se děti začínají orientovat na snahu. Ještě nerozlišují mezi svými schopnostmi a náročností úkolu. Časem poznávají své limity schopností nezávislé na pílí a zjistí, jaký je rozdíl mezi právě schopnostmi a snahou.

Spolu s rozvojem kognitivních funkcí se zpřesňuje vnímání a uplatňování intelektových schopností. Vysoká míra účinnosti je příčinou vysoké vnitřní motivace ke studiu a akademických úspěchů (Bandura & Schunk, 1981).

Nejdůležitějším cílem vzdělávání je vybavení studentů seberegulačními schopnostmi, které jim následně umožní vzdělávat sebe sama po zbytek života. Seberegulace zahrnuje dovednosti plánovat a organizovat aktivity, ovlivňovat vlastní motivaci a uplatňovat metakognitivní dovednosti k hodnocení přiměřenosti vlastních dovedností a strategií. Vysoký stupeň seberegulace přispívá ke zvládnutí studia vytvořením kognitivní účinnosti a zvyšováním akademických aspirací v těchto oblastech (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pous, 1992). Se silnější schopností sebeinstruktace vzrůstá angažovanost do učení nezávisle na škole (Bergin, 1987 podle Bandura, 1997b).

Bandura a Schunk (1981) zkoumali souvislosti mezi motivací pomocí blízkých cílů a vnímanou osobní účinností, výkonem a vnitřní motivací k vykonávání úkolu. Jejich probandy byly děti ve věku 7 – 10 let. Děti, které patřily do skupiny, jež se učila pomocí blízkých dílčích cílů, vykazovaly nejvýraznější zvýšení vnímané osobní účinnosti. Tyto děti také vykonaly nejvíce úkolů přidělených experimentátory.

Výuka přizpůsobená jednotlivým žákům je důvodem vyšší vnímané účinnosti a nižší závislosti na názorech učitele a spolužáků (v porovnání s klasickými třídami) (Bandura, 1997b). Výsledky srovnávacích studií ukazují, že spolupracující prostředí, jehož členové se navzájem povzbuzují a učí, podporuje dosahování vyšších cílů spíše než prostředí soutěživé nebo zaměřené na jednotlivce (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson, & Skon, 1981).

3.2.6 Růst vnímané osobní účinnosti ve starším školním věku a adolescenci

V průběhu dospívání se objevují nové požadavky a výzvy. V ideálním případě jsou adolescenti vybaveni k vybírání si a strukturování světa kolem sebe, což jim zabezpečí úspěšný průběh života. Do protikladu je dávana pouhá reaktivní adaptace na životní okolnosti (Bandura, 1997b).

Kromě tělesných a emočních změn čeká děti také přestup na další stupeň školy, z prvního základní školy, která byla více zaměřená na jednotlivé děti a byla pro ně už známým prostředím, na druhý, který je méně osobní. V tomto adaptačním období pubescenci mohou přijít o část kontroly nad jejich životy, jsou méně sebejistí, více citliví na hodnocení a může klesnout i jejich motivace (Eccles & Midgley, 1989 podle Bandura, 1997b). Přestup na střední školu je pro adolescenty spíše přínosem, vzrůstá jejich celková spokojenost i sebevědomí (Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2010).

Víra ve vlastní účinnost v sociální a akademické oblasti ovlivňuje jejich osobní pohodu stejně jako jejich vývoj. Adolescenti, kteří jsou ujišťováni o svých sociálních dovednostech, jsou lepší v rozvíjení podporujících přátelství než ti, kteří jsou zaplaveni pochybnostmi o sobě (Connolly, 1989; Wheeler & Ladd, 1982).

Dívky po 15. roce věku jsou náchylnější k depresi než chlapci (Nolen-Hoeksema & Girgus, 1994). Chlapci se stávají skleslími vlivem vnímané sociální neúčinnosti a nepřímo nízkou akademickou účinností, která způsobuje problémové chování, nízkou prosociálnost a nedostatečné výkony ve škole. Dívky, na rozdíl od chlapců, jsou depresivní kvůli vnímané nízké akademické účinnosti, která nezávisí na jejich skutečných výkonech ve škole. Sklony k depresi posilují nízké školní výkony, nedostatky v mezilidských vztazích a seberegulačních schopnostech odolat tlaku vrstevníků k rizikovému chování. Tento přímý vztah je silnější pro dívky než pro chlapce (Pastorelli et al., 1996 podle Bandura, 1997b). Naopak podporující rodina a vrstevníci vytvářejí ochranné prostředí před vznikem deprese (Bandura, 1997b).

4. Atribuce

Lidé běžně pátrají po příčinách událostí. Usnadňuje jim to orientaci v situaci i v mezilidských situacích. Lidské prožívání a chování je do značné míry ovlivňováno tím, co jedinec považuje za příčiny, což následně působí na jeho další prožívání a chování. V přisuzování příčin, nebo-li atribučování, se lidé liší. Na jejich názory o významnosti kauzality působí vnitřní a vnější proměnné, tedy osobnostní charakteristiky, minulé zkušenosti a vnější prostředí (Plevová, 2007). Kauzální atribuce je vytváření spojitosti mezi příčinou a následkem, tedy procesem dedukce, kterým pozorovatel přisuzuje následky jedné či více příčinám (Fincham & Hewstone, 2006). Existuje několik atribučních teorií a dále s procesem atribučování souvisí další pojmy, např. přisuzovací styl (attributional style), místo kontroly (locus of control), naučená bezmocnost (learned helplessness) a další (Plevová, 2007).

Poznatky ze studia atribučí využíváme v každodenním životě stejně jako v mnoha psychologických disciplínách, např. pedagogické, vývojové, sociální a klinické psychologii a psychoterapii. Tato práce se bude podrobněji věnovat atribučím z pohledu pedagogické psychologie, zvláště u dětí mladšího a staršího školního věku.

4.1 *Teorie atribuce*

4.1.1 **Heiderova koncepce**

Základy teorie atribuce položil Fritz Heider (1958). Heider považoval člověka za naivního vědce, který si spojuje náhodně pozorovatelné chování s nepozorovatelnými příčinami. Heider přispěl k dalšímu studiu atribučí dvěma postřehy. Zaprvé, rozlišil příčiny na vnější/situační a vnitřní/dispoziční. Podle něj se pozorovatel rozhoduje, kterému typu příčin při pozorování jednání svého nebo druhých přisoudí větší váhu, tedy jestli je daný čin důsledkem něčeho v člověku (schopnosti, úsilí, záměr) nebo něčeho mimo něj (obtížnost úkolu, štěstí). Zadruhé, zaznamenal, že lidé mají sklon více

či méně opomíjet při vysvětlování chování situační faktory. Oba tyto postřehy jsou rozvíjeny v dalších atribučních teoriích.

4.1.2 Teorie odpovídajících závěrů

Jones a Davis (1965) vycházejí ve své teorii atribuce z Heidera. Zabývají se pouze atribucemi, které jedinec přisuzuje druhé osobě. Zavádí termín korespondence, který popisuje míru, v jaké by určitá dispozice mohla navodit intenci. Odtud plyne možnost pozorovatele vysuzovat, které povahové rysy aktéra jeho chování ovlivnily. Podle Jonese a Davise je lidské chování nejvíce vypovídající, odklání-li se zřetelně od normy.

Pomocí teorie odpovídajících závěrů je možné vysvětlit stereotypizaci, která je ve své podstatě přisuzování obecných psychologických charakteristik velkým skupinám lidí (Jones & Davis, 1965).

4.1.3 Kelleyho model

Kelley (1973) rozlišuje dva způsoby atribučování v závislosti na množství dostupných informací. Pokud má pozorovatel k dispozici informace z různých pozorování, z různé doby a z různých situací, hovoříme o kovarianci. V tomto případě je možné sledovat spolukolísání pozorovaného efektu a jeho možných příčin. Má-li pozorovatel k dispozici data pouze z jednoho pozorování, jedná se o konfiguraci. Musí tedy při usuzování na příčiny chování zohlednit působení více faktorů.

Podle Kelleyho teorie kauzální atribuce (Kelley, 1973) princip kovariance spočívá v přisuzování příčin chování podle kovariance pozorovaného chování a možných příčin. Chování je přisouzeno podmínce, která je přítomná, když je přítomné chování, a nepřítomná, když se toto chování nevyskytuje. Chování lze zkoumat třemi způsoby: 1. u různých osob, 2. v různém čase / za různých okolností, a 3. u různě vnímaných entit. Z těchto třech způsobů vyplývají tři druhy informací, se kterými

při usuzování na příčiny chování pracujeme. Jde o konsenzus (vysoký nebo nízký), konzistenci (vysoká nebo nízká) a jedinečnost (vysoká nebo nízká).

Informace o konsenzu se týkají toho, jak se v dané situaci chová většina lidí. Jedinečnost je tedy protiklad jakési „obecnost chování“, tedy jak se chovají jedinci při setkání s jinými podněty. Konzistence nás informuje o tom, jak jedinec reaguje na stejný podnět za různých okolností. Pozorovatel se při rozhodování o příčině chování může přiklonit k vnější či vnitřní atribuci. Vnější (objektová) atribuce znamená, že se většina lidí chová stejně jako aktér (vysoký konsenzus), aktér upřednostňuje určitý podnět před jiným (vysoká jedinečnost) a chová se podobně, setká-li se s podnětem opakovaně (vysoká konzistence). Pokud se aktér chová jinak, než by se zachovala většina lidí (nízký konsenzus), nepreferuje určitý podnět před jinými (nízká jedinečnost) a chová se podobně, když se s podnětem setká opakovaně (vysoká konzistence), hovoříme o vnitřní (personální) atribuci (Plevová, 2007).

Nevýhodou kovariančního modelu založeném na modelu ANOVA je, že existují situace, ve kterých pozorovatel nemá dostatek informací, času nebo motivace, aby zkoumal chování sebe či druhých opakovaně. Chybí-li pozorovateli data z mnohačetného sledování, vyvozuje příčiny na základě kauzálních schémat (Fincham & Hewstone, 2006). Pokud se pozorovatel domnívá, že k vyvolání účinku postačuje jedna příčina (buď A, nebo B), jedná se o schéma mnohonásobně postačující příčiny. Pokud je více příčin nezbytných k navození určité události (A i B), mluvíme o schématu mnohonásobně nutných příčin. Z těchto schémat vycházejí principy znevažování a augmentace. Princip znevažování (odečítání) znamená snížení vlivu určité příčiny na výsledný efekt, jsou-li přítomné další věrohodné příčiny. Princip augmentace naznačuje zvýšení vlivu dané příčiny, za předpokladu, že se efekt objeví i za přítomnosti inhibující podmínky (Kelley, 1973).

4.1.4 Weinerova atribuční teorie motivace

Na začátku sedmdesátých let minulého století rozšířil Weiner atribuční teorii do oblasti výkonové motivace. Jeho teorie byla velmi vlivná nejen v sociální psychologii. Základem Weinerova přístupu je klasifikace příčin, kterými jedinci mohou

vysvětlovat úspěch či neúspěch. Prvotní jsou dimenze místa a stability. Později svou koncepci rozšířil o dimenze kontroly a globality (Plevová, 2007).

V případě dimenze místa (lokalizace) dělíme příčiny na vnější a vnitřní. Mezi vnější příčiny patří například obtížnost úkolu, náhoda a učitel, zatímco mezi vnitřní řadíme schopnosti, úsilí a náladu. Dimenze místa má vztah k emočnímu prožívání úspěchu a neúspěchu (Plevová, 2007). Podle Weinera (1986, 1992) prožívají jedinci silnější afekty v souvislosti s vnitřními atribucemi.

Z pohledu dimenze stability dělíme příčiny na stabilní a nestabilní. Ke stabilním patří například schopnosti a obtížnost úkolu a k nestabilním náhoda či aktuální nálada. Dimenze stability se vztahuje k očekávání. Pokud jedinec vnímá příčiny jako stabilní, bude výsledek předvídat s větší jistotou, a zároveň bude intenzivnější jeho emoční prožívání (Plevová, 2007). Weiner (1992) tvrdí, že přisuzování příčin neúspěchu stabilním příčinám bude vyvolávat očekávání, že jedinec znovu neuspěje, s čímž se pojí strach a obavy z dalšího selhání. Atribuce úspěchu vyvolá hrdost a spokojenost a očekávání, že jedinec bude opět úspěšný.

Z hlediska dimenze kontroly se dělí příčiny na kontrolovatelné a nekontrolovatelné. Ke kontrolovatelným se řadí úsilí, mezi nekontrolovatelné patří nálada a schopnosti. Dimenze kontroly se vztahují spíše k atribuci druhých. Příkladem může být altruismus nebo naopak neochota pomáhat lidem, u nichž jejich neúspěch vnímá okolí jako kontrolovatelný, např. z důvodu opilosti. Podobný princip se uplatňuje u vynakládaného úsilí. Snaží-li se jedinec, jemuž chybí potřebné schopnosti, je oceňován více než jiný, jenž disponuje vysokými schopnostmi, ale nevynakládá dostatek úsilí (Plevová, 2007).

S ohledem na globalitu dělíme příčiny na specifické a nespecifické. Specifické příčiny znamenají, že se vyskytují pouze v určité situaci, zatímco nespecifické příčiny se objevují i v jiných situacích (Weiner, 1986).

Weiner (2000) popisuje model interpersonální motivace z pohledu atribuční teorie. Nejprve je pozorováno nějaké chování. Poté je usouzeno na jeho důvod s ohledem na možnost kontroly a současně se pozorovatel rozhoduje, zda je aktér za výsledek události zodpovědný, což vyvolá u pozorovatele nějakou emoci. Je-li aktér zodpovědný za neúspěch, pozorovatel prožívá vztek a v souladu s ním se chová. Pokud aktér za neúspěch zodpovědný není, pozorovateli mu je ho líto.

Z pohledu teorie výkonové motivace jedinci s tendencí dosáhnout úspěchu přisuzují úspěch svým schopnostem a úsilí a neúspěch nedostatku úsilí. Neúspěch tak

nenaruší vnímání jejich schopností a tím pádem ani jejich vytrvalost. Jedinci, kteří mají tendenci vyhnout se neúspěchu, přisuzují neúspěch svým nedostatečným schopnostem. Věří, že úsilím nemohou výsledek ovlivnit. Výzkumy ukazují, že prožívání úspěchu a neúspěchu souvisí s kognitivním stylem internality a externality, tedy s dimenzemi místa kontroly (locus of control) (Plevová, 2007).

4.2 Kauzální atribuce a sebeatribuce

Člověk se nejen zamýšlí nad prožíváním a chováním druhých lidí, ale i nad svými vlastními. Pokud se přisuzování příčin vztahuje k vlastní osobě, jedná se o sebeatribuce. Dodnes není jasné, zda se člověk řídí při vyhodnocování svého prožívání a jednání stejnými zákonitostmi, jako když přemýšlí o druhých lidech. Mezi sebeatribucemi a atribucemi chování druhých lidí budou pravděpodobně určité rozdíly. Při posuzování příčin u sebe a druhých vychází jedinec z různých druhů informací, po jiných pátrá, klade si odlišné otázky a jinak na ně odpovídá. Nicméně se nedá vyloučit, že člověk nebude ve výsledku usuzovat na stejné či podobné příčiny (Plevová, 2007).

Sebeatribuce souvisí se sebezpozáním. Jedinec přemýšlí nad svými schopnostmi, dovednostmi a charakterovými vlastnostmi, očekává úspěch či neúspěch při budoucích aktivitách podle toho, jak se mu dařilo v minulosti, a nějak tyto své úvahy prožívá. Sebeatribuce mají velký význam při vytyčování cílů a jejich dosahování (Plevová, 2007).

Specifickou oblastí sebeatribucí je vlastní znevýhodňování (sebehandicapující strategie), což zahrnuje manipulaci příčinami vlastního budoucího neúspěchu kvůli zakrytí spojitostí mezi výkonem a hodnocením. Jedinec si tedy vytvoří pro případ neúspěchu, který je za daných podmínek pravděpodobný, ospravedlňující atribuci (Fincham & Hewstone, 2006).

4.3 Chyby a zkreslení v procesu atribuování

Lidé neposuzují příčiny chování zcela racionálně podle Kelleyho modelu a tak, jak by je posuzovali vědci. K rozhodnutím u běžných lidí dochází rychleji, využívají méně informací, nechávají se ovlivnit emocemi a mají tendenci docházet k určitým druhům rozhodnutí. V úsudcích se objevují atribuční zkreslení či chyby. Pozorovatel tedy překrucuje jinak správné postupy nebo je výsledek rozhodovacího procesu překroucený. Atribuční zkreslení se liší napříč kulturami, směrem od individualistických kultur ke kolektivněji zaměřeným ubývá dispozičních a přibývá situačních atribucí (Fincham & Hewstone, 2006).

Základní atribuční chyba představuje tendenci pozorovatele podceňovat situační faktory a přeceňovat dispoziční faktory aktéra. Pokud stejnou situaci posuzuje její aktér, přisuzuje příčiny svého jednání spíše situačním vlivům. Jedno z možných vysvětlení hovoří o odlišných ohniscích pozornosti aktéra a pozorovatele, což vychází z předpokladu, že lidé mají tendenci přisuzovat vyšší míru odpovědnosti tomu, co je v centru jejich pozornosti (Plevová, 2007).

Kromě základní atribuční chyby se lidé dopouštějí například zkreslení sloužícího sobě. Znamená to, že své úspěchy připisují vnitřním dispozicím, zatímco neúspěchy spíše vnějším příčinám. Podílejí se na tom kognitivní a motivační faktory. Zvláštním typem tohoto vysvětlování příčin je vlastní znevýhodňování (Fincham & Hewstone, 2006).

4.4 Některé proměnné ovlivňující atribuce

Proces hledání příčin je v těsném vztahu s celou osobností člověka. Rozdíly v osobnostních rysech se odrážejí v tom, jak člověk o sobě a důležitých událostech smýšlí, jak je vnímá, prožívá a hodnotí. Lidé se liší také v intenzitě a specifičnosti já-sloužících sklonů. Jedinci jsou tedy různě motivováni ke snaze zachovat si či vylepšit pohled na sebe sama. K faktorům ovlivňující atribuce patří sebepojetí, sebehodnocení, sebedůvěra a sebevědomí (Plevová, 2007). Kurtović (2012) provedla výzkum zabývající se vztahem mezi atribucemi pro úspěch a neúspěch a sebevědomím, bezmocností

a depresí u studentů středních škol. Připisování dobrých studijních výsledků kontrolovatelným a globálním událostem souviselo s vysokým sebevědomím studentů.

Kauzální atribuce jsou propojeny také s emocemi a motivací jedince. Podle Weinera (2000) jsou emoce závislé na události a následně jsou příčinou atribuce. Poté jedinec posoudí odpovědnost, což v něm vyvolá další emoci (zpravidla zlost nebo soucit), která vede k určitému způsobu chování. Pokud tedy víme, jaký význam člověk daným okolnostem přikládá, jsme schopni předpovědět jeho emoční reakci. Jednou z emocí zásadně ovlivňující proces atribuční je úzkost. Experimenty ukazují, že úzkostní žáci prožívají školní neúspěchy velmi intenzivně (Kusák, 1998). S pesimistickým atribučním stylem u dětí silně koreluje výskyt depresivních symptomů (Nolen-Hoeksema, Seligman & Girgus, 1986; Seligman et al., 1984).

Výsledky studií zabývající se vlivem pohlaví na atribuční styl nejsou jednotné. Podle některých výzkumů neexistuje vztah mezi pohlavím a atribučním stylem (např. Hirschy & Morris, 2000; Sterling, Yeisley-Hynes, Little & Carter, 1992; Travis, Phillippi & Henley, 1991). Campbell a Henry (1999) zkoumali tento vztah na vysokoškolských studentech a uvádějí, že pohlaví neovlivňuje celkový atribuční styl, nicméně se ukazují rozdíly ve specifických vysvětleních výkonu v průběhu kurzu. Ženy významně častěji připisovaly své výsledky vynaloženému úsilí, zatímco muži spíše schopnostem. Camgoz, Tektas a Metin (2008), kteří se zabývali akademickým atribučním stylem, tvrdí, že ženské pohlaví predikuje negativní akademický atribuční styl. Další studie ukazují, že ženy spíše než muži mají neadekvátní a nízké očekávání a stejně tak vnímají své kompetence (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998 podle Yeo & Tan, 2012).

4.5 Vývoj atribucí v dětství

Atribuční styl jako typický způsob vysvětlování si příčin událostí, jež člověka postihují (Peterson & Seligman, 1984) se utváří už od raného dětství, kdy ho výrazně ovlivňují rodiče a dospělí, kteří se kolem dítěte vyskytují. Dalšími faktory jsou škola a učitel. Ve školním prostředí dítě prožívá úspěchy a neúspěchy. Při úspěchu žák prožívá radost a uspokojení a je optimistický vzhledem ke své budoucnosti. Neúspěch mohou doprovázet pocity frustrace, rozčarování, hanby a viny až beznaděje. Tyto

negativní emoce jsou nebezpečné z hlediska rozvoje naučené bezmocnosti, zažívá-li žák neúspěch příliš často. Atribuční styl je tedy formován stylem výchovy a přístupem rodičů k dítěti, školou, školním prostředím, interpersonálními vztahy ve škole, podmínkami k učení a učitelem. Významná jsou tedy složka naučená, ale nelze opomíjet ani genetické dispozice. Dále je atribuční styl ovlivněn věkem dítěte (Plevová, 2007). Ve studii, mezi jejíž účastníky patřily celé rodiny, se ukázalo, že existují podobnosti v atribučních stylech členů rodiny a souvislosti mezi trestajícím stylem výchovy a atribučním stylem dětí (Lau, Rijdsdijk & Eley, 2005). Například atribuční styl dítěte vztahující se k negativním událostem a výskyt depresivních symptomů se podobá atribučnímu stylu a výskytu deprese u jejich matek (Seligman et al., 1984).

Dařílek (1998) popisuje rozdílnost atribucí vzhledem k věku dítěte. Za přelomový věk považuje 8. – 9. rok. Do té doby nejsou děti schopné rozlišovat mezi stabilními a nestabilními příčinami. Mladší děti se zaměřují spíše na vnější příčiny a starší na vnitřní pravděpodobně proto, že malé děti nedokáží zpracovat najednou velké množství informací nutné pro posouzení vnitřních dispozic. Musely by si zapamatovat určité chování, odlišit ho od jiného a ještě brát v úvahu odlišné podmínky. Předpokládá se, že malé děti usuzují na vnitřní dispozice pouze v jednoduchých situacích, kdy je chování aktéra velmi odchýlené od normy.

Předškolní děti ve věku 4 – 5 let často hodnotí stejně svůj úspěch a neúspěch. I přes několik neúspěšných situací se nepovažují za neschopné (na rozdíl od starších dětí). Děti ve věku 5 – 6 let vnímají schopnosti a úsilí na kontinuu v jednom směru (Dařílek, 1998).

Zhruba kolem 12. roku používají děti stejný hodnotící systém jako dospělí (Plevová, 2007).

4.6 Kauzální atribuce ve školním prostředí

Problematiku kauzálních atribucí lze aplikovat na vztah učitel – žák ve smyslu vztahu pozorovatel – aktér (Plevová, 2007). Z toho vyplývá, že vztah učitele a žáka podléhá atribučním zkreslení a základní atribuční chybě. Například když žák hodnotí svůj výkon, má tendenci ho přisoudit spíše situačním faktorům, zatímco učitel připíše

žákův výkon pravděpodobně vnitřním příčinám, tedy schopnostem nebo vynaloženému úsilí.

V atribucích žáka se mohou vyskytovat já-sloužící motivy a sebandicapující strategie. Já-sloužící motivy spočívají v ospravedlňování nebo racionalizaci selhání. Jako závažnější se jeví strategie sebandicapování. Žáci, kteří se domnívají, že neprojdou testem, se na test nepřipraví. Mohou si myslet, že kdyby se učili a v testu neuspěli, budou vnímáni jako neschopní, nebo že když se nebudou učit a následně v testu neuspějí, neznamená to, že jsou hloupí, protože se o to ani nesnažili. Učitel by měl být žákům s těmito tendencemi nápomocný v posilování vnímané osobní účinnosti častým oceňováním zvládnutých úkolů (Plevová, 2007). V experimentech provedených Schunkem (1983, 1984) se ukázalo, že u dětí, které dostávají zpětnou vazbu zaměřenou na jejich schopnosti, se rozvinou pozitivnější sebeatribuce ve vztahu ke schopnostem a vyšší vnímaná osobní účinnost.

Předpokládá se, že existuje vztah mezi tím, co od lidí očekáváme a jak se k nim chováme. Očekávání tedy ovlivňuje i vztah žáka a učitele, např. způsobem, jakým učitel smýšlí o příčině žákova úspěchu nebo neúspěchu, tedy jestli ho přisoudí dispozičním nebo situačním proměnným (Plevová, 2007). Nová zjištění v problematice formování atribučního stylu se stala základem programů změny motivace. Atribuce žáka při úspěchu a neúspěchu jsou důležité pro jeho motivaci a chování ve výkonových situacích. Úkolem učitele je, aby naučil své žáky připisovat neúspěch nedostatku úsilí, což vede ke snížení úzkosti a dává to žákům naději na zlepšení (Dařílek, 1998).

5. Návrh výzkumu

5.1 Cíle

Ústředním tématem této bakalářské práce je vztah mezi atribucemi a vnímanou osobní účinností u dětí mladšího a staršího školního věku. Dosavadní zahraniční výzkumy zabývající se těmito dvěma koncepty se neshodují v nalezení souvislostí mezi nimi, proto bychom se rádi zaměřili na zjišťování jejich souvislostí u dětí u nás.

Výzkum si tedy klade za cíl následující:

- Zjistit, jaké jsou souvislosti mezi atribucemi a vnímanou osobní účinností u dětí mladšího a staršího školního věku.

5.2 Výsledky předchozích výzkumů

Dle dřívější studie Schunka (1983) děti, které během učení dostávají zpětnou vazbu zaměřenou na schopnosti, vykazují nejen vyšší úroveň vnímané osobní účinnosti, ale i zlepšení dovedností v porovnání s dětmi, jimiž obdržena zpětná vazba se zaměřovala pouze na úsilí či na kombinaci úsilí a schopností. Série Schunkových (1984) experimentů ukázala, že vnímaná osobní účinnost žáků vztahující se ke konkrétnímu úkolu je ovlivněna typem atribucí vysvětlující úspěch či neúspěch.

Schunk a Gunn (1986) zkoumali, jak strategie řešení úkolů a atribuce pro úspěch ovlivňují vnímanou osobní účinnost žáků a jejich dovednosti. Výzkum prováděli na 50 dětech ve věku 9 – 10 let. Schunk a Gunn uvádějí, že přičítání úspěšného řešení úkolů schopnostem nejvíce zvyšuje vnímanou osobní účinnost dětí. Kauzální atribuce tedy ovlivňují úspěch prostřednictvím změn ve vnímané osobní účinnosti.

Podle Bandury (1986 podle Silver, Mitchell & Gist, 1995) by vnímaná osobní účinnost měla souviset s atribucemi a výkonem téměř ve všech úkolech, na rozdíl od sebevědomí, které se vztahuje k atribucím pouze v případě, že se událost nějak dotkne sehodnoty, a na rozdíl od úzkosti projevované v testových situacích, jež souvisí s atribucemi jen v situacích, kdy dochází k hodnocení aktéra.

Silver, Mitchell a Gist (1995) tvrdí, že lidé s vysokou vnímanou osobní účinností, tvoří já-sloužící atribuce pro neúspěšné situace, zatímco úspěch připisují svým schopnostem, úsilí a stabilním faktorům.

Hirschy a Morris (2002) provedli studii, podle které vnímaná osobní účinnost není signifikantním prediktorem atribučního stylu.

Camgoz, Tektas a Metin (2008) zkoumali vztah mezi akademickým atribučním stylem a vnímanou osobní účinností u britských a tureckých studentů. Podle jejich studie nelze předpovědět atribuční styl na základě vnímané osobní účinnosti, ale je to možné v souvislosti s pohlavím a kulturou. V jejich výzkumu být ženou a Britkou zvyšovalo pravděpodobnost negativního atribučního stylu, který zahrnoval vnitřní, globální a stabilní příčiny vysvětlující akademické neúspěchy.

Yeo a Tan (2012) tvrdí, že víra ve vlastní schopnosti ovlivňuje způsob, jakým jedinec připisuje příčiny svým úspěchům a neúspěchům, a že kombinace vnímané osobní účinnosti a atribučního stylu pravděpodobně určuje motivaci k učení. Ve své studii zaměřené na žáky sedmých tříd se věnují souvislostem mezi atribučním stylem a akademickou vnímanou osobní účinností. Yeo a Tan došli k několika důležitým výsledkům. Zaprvé, u žáků se ukázal silný vztah mezi vysokou vnímanou osobní účinností a nízkou tendencí přisuzovat negativní události stálým a osobnostním příčinám. Zadruhé, neprojevil se rozdíl mezi pohlavími v akademické vnímané účinnosti. Zatřetí, všeobecný optimismus nejsilněji koreloval s akademickou vnímanou účinností. Přisuzování stálých, pervazivních a osobnostních faktorů dobrým událostem pozitivně korelovalo s vnímanou osobní účinností. Naopak tendence přisuzovat špatné události vnitřním a trvalým příčinám inverzně souvisela s akademickou vnímanou účinností.

Zatím nebyl proveden výzkum, který by se zaměřoval na vztah vnímané osobní účinnosti a atribucí u dětí mladšího a staršího věku. Naprosté většiny výzkumů se účastní vysokoškolští studenti. Jedinou výjimkou je studie Yeo a Tan (2012), která byla zaměřená na žáky sedmých tříd.

5.3 Popis vzorku

Do výzkumu budou zahrnuty děti ve věku 6 – 15 let. Aby bylo možné porovnat rozdíly v atribucích a vnímané osobní účinnosti také podle věku, byly by utvořeny tři skupiny dětí podle tříd, tedy 1., 5. a 9. třída. Skupiny by měly být vyvážené, co se týče pohlaví a místa bydliště (Praha, menší město, vesnice). Každá věková skupina by ideálně zahrnovala zhruba 30 dětí. Děti by pocházely z několika málo oslovených škol, které by souhlasily se zapojením se do výzkumu a uvolněním dětí na potřebný čas z výuky.

5.4 Metody a postup sběru dat

5.4.1 Metody měření vnímané osobní účinnosti u dětí

Vnímanou osobní účinnost lze měřit kvantitativně i kvalitativně. Kvantitativní studie často využívají Bandurou (1989) vyvinutý dotazník Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy (MSPSE). Dotazník obsahuje 57 položek a sedmibodovou Likertovu škálu k sebeuposouzení. Otázky jsou rozděleny do 9 kategorií: vnímaná osobní účinnost pro vyhledání pomoci v sociálním okolí, pro školní výkon, pro samostatné studium, pro využití volného času, pro sebekontrolu a odolání tlaku vrstevníků, pro splnění očekávání druhých, pro interpersonální vztahy, pro sebezprosažení a pro zajištění podpory od rodičů a blízkých osob.

Výzkumy věnující se zdrojům vnímané osobní účinnosti používají různé sebesposuzovací dotazníky týkající se schopností k vykonání určitých úkolů. Příkladem mohou být dotazníky Sources of Mathematics Self-Efficacy Scale, který vyvinuli Lent a jeho kolegové, a Sources of Academic Self-Efficacy Scale, vytvořený Hamptonem (Usher & Pajares, 2008). V jiných studiích nechali experimentátoři děti posoudit svou vnímanou osobní účinnost v konkrétních úkolech, např. pomocí číselné (Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 1983) nebo grafické škály (Hoskovcová, 2006).

Hlavní metodou kvalitativních studií jsou rozhovory obsahující otevřené otázky. Jejich nevýhodou je omezení odpovědí na to, co vše jedinec při posuzování své osobní

účinnosti zvažuje. Na rozdíl od metod založených na seznamu úkolů a škále, se u rozhovoru děti nemusí potýkat s hypotetickými situacemi, které pro ně mohou být obtížně představitelné (Usher & Pajares, 2008)

5.4.2 Metody zjišťování atribučního stylu u dětí

Atribuční styl dětí lze zjišťovat kvantitativně i kvalitativně stejně jako vnímanou osobní účinnost. V roce 1984 vyvinuli Seligman a jeho kolegové The Children's Attributional Style Questionnaire (CASQ), dotazník určený k měření atribučních stylů u dětí ve věku 8 – 15 let. Dotazník se skládá ze 48 položek, které jsou hypoteticky dobré nebo špatné. U každé položky je nutné se rozhodnout mezi dvěma možnostmi, jak situaci vysvětlit, přičemž v příčinách jsou variovány odpovědi v dimenzích trvalosti, specifčnosti a zda se vztahují na osoby (permanence, pervasivness and personalisation). V CASQ se hodnotí celkový skóre pozitivních odpovědí, negativních odpovědí a naděje. Odečtením skóre negativních odpovědí od skóre pozitivních odpovědí, zjistíme úroveň optimismu daného jedince. CASQ je nejpoužívanějším nástrojem pro měření atribučních stylů u dětí školního věku (Seligman et al., 1984; Yeo & Tan, 2012). Později byla vydána zkrácená verze Children's Attributional Style Questionnaire – Revised (CASQ-R), která obsahuje 24 položek a dosahuje nižší spolehlivosti a srovnatelné kriteriální validity v porovnání s původním CASQ. Předností CASQ-R je především jeho délka, zvláště za předpokladu, že je součástí rozsáhlejší testové baterie, které jsou děti podrobeny (Kaslow & Nolen-Hoeksema, 1991; Thomson, Kaslow, Weiss & Nolen-Hoeksema, 1998)

Další možností měření atribučního stylu je The Children's Attributional Styles Interview (CASI). CASI je určen pro děti od 5 let. Interaktivní rozhovor zahrnuje 16 situací, ke kterým dítě samo říká příčiny jejich vzniku a dále je hodnotí v dimenzích internality, stability a globality pomocí grafického znázornění (Conley, Haines, Hilt & Metalsky, 2001).

5.4.3 Metody použité v návrhu výzkumu

Vzhledem k tomu, že nejsou dostupné metody pro nejmladší děti této věkové skupiny a že metody pro děti starší nejsou přeložené do češtiny a pro české děti standardizované, rozhodla jsem se udělat jakýsi předvýzkum, který by vedl k upravení již existujících metod (CASQ a MSPSE) pro děti v příslušném věku z našeho jazykového a kulturního prostředí. V rámci tohoto předvýzkumu bych metody vyzkoušela na několika dětech a zjistila tak jejich funkčnost.

U tří skupin dětí by byly změřeny vnímaná osobní účinnost a atribuční styl. Dětem z páté a deváté třídy by byly hromadně zadány CASQ a MSPSE. Pátá třída by sloužila jako pilotní skupina, při její administraci by byl výzkumník na místě, aby se děti mohly ptát a dotazník se na základě jejich dotazů případně upravil. U pilotní skupiny dětí by následovaly focus groups po 8 – 10 dětech, jejichž cílem by bylo zjistit, jak děti otázky v dotaznících pochopily (například by bylo možné zeptat se na položky v dotaznících, na které se často ptaly) a jaké jim to připadalo.

Děti z první třídy by nevyplňovaly dotazníky, ale s každým by byl veden individuální rozhovor, aby nedošlo ke vzájemnému nedorozumění. Dětem by byly kladeny podobné otázky jako jsou v CASQ a MSPSE, jen mírně uzpůsobené jejich zkušenostem a chápání. V původní podobě MSPSE probíhá výběr odpovědí na sedmibodové škále, tyto děti měly k dispozici pouze pětibodovou škálu, jejíž všechny stupně by byly pojmenované. Rozhovory by probíhaly v samostatné místnosti po domluvě se školou a pokud možno za co nejpodobnějších podmínek pro všechny děti, například by s dětmi hovořil vždy stejný člověk.

Dotazníky a rozhovor by byly doplněny dalším dotazníkem (5. a 9. třída) či rozhovorem (1. třída), který by zjišťoval aktuální rozpoložení dětí a další faktory, které by je mohly ovlivnit. Okruhy pro otázky do takového dotazníku by byly následující: vztah ke škole, vztahy se spolužáky a učiteli, rodinné zázemí, nálada, únava/svěžest v danou chvíli a krátký popis daného dne (co má dítě za sebou a co ho čeká).

Rodiče nebo jiní zákonní zástupci dětí by byli učiteli požádáni o vyplnění informovaných souhlasů, že se jejich děti zúčastní výzkumu, jež zahrnuje vyplňování dotazníků, focus group nebo rozhovor. Rozhovor a focus group by byly s dovolením rodičů a dětí nahrány na diktafon, aby z nich bylo možné získat více dat a samotný rozhovor či focus group nenarušovat psaním poznámek. Děti by vystupovaly

pod přiděleným číslem, tím pádem by dotazníky i rozhovory zůstaly anonymní, a zároveň by bylo možné jednotlivé dotazníky každého dítěte zvlášť porovnat.

Jeden dotazník by byl zadán také učitelům, kteří by hodnotili vnímanou osobní účinnost a atribuční styl svých žáků. Témata pro dotazník by byla tato: jak se žákovi daří ve škole, jak se učitel domnívá, že si žák své výsledky vysvětluje, zda je žák ve škole spokojený a jestli má ve třídě přátele. Učitelé by odpovídali na škále z důvodu časové náročnosti, případně by své odpovědi mohli doplnit slovním komentářem.

Jako hlavní metody byly zvoleny CASQ a MSPSE. CASQ je sice oproti CASQ-R delší a pro děti tudíž náročnější na vyplnění, nicméně dosahuje vyšší reliability (Thomson, Kaslow, Weiss & Nolen-Hoeksema, 1998). MSPSE je komplexním nástrojem měřícím vnímanou osobní účinnost, nevztahuje se pouze k učení ve škole.

5.5 Zpracování dat

Odpovědi dětí z focus group budou využity pro upřesnění formulací položek v dotaznících tak, aby byly srozumitelnější. Rozhovory s dětmi z prvních tříd by byly pokud možno zpracovány stejně jako dotazníky pro starší děti.

Nejprve by byly zjištěny rozdíly v atribučním stylu a vnímané osobní účinnosti podle pohlaví pomocí jednovýběrového t-testu a porovnány s výsledky zahraničních studií. Vztah mezi atribučním stylem a vnímanou osobní účinností by byl určen pomocí Pearsonova korelačního koeficientu, byly by spočítány korelace pro všechny škály v MSPSE (vnímaná osobní účinnost pro vyhledání pomoci v sociálním okolí, pro školní výkon, pro samostatné studium, pro využití volného času, pro sebekontrolu a odolání tlaku vrstevníků, pro splnění očekávání druhých, pro interpersonální vztahy, pro sebezprosažení, pro zajištění podpory od rodičů a blízkých osob a celkový skór) (Bandura, 1989) a všechny dimenze atribučních stylů z CASQ (trvale špatné, globálně špatné, osobně špatné, trvale dobré, globálně dobré, osobně dobré, skór naděje, dobré – celkový skór, špatné – celkový skór, dobré mínus špatné) (Yeo & Tan, 2012). Výsledky dotazníků žáků a rozhovorů s žáky by byly porovnány s výsledky dotazníků pro učitele.

5.6 Předpokládané výsledky

Výsledky by pomohly porozumět souvislostem mezi vnímanou osobní účinností a atribucemi dětí, což oboje ovlivňuje jejich motivaci a školní výkon. Předpokladem je, že vysoká vnímaná osobní účinnost bude pozitivně korelovat s pozitivním atribučním stylem. Dobré výsledky událostí budou děti tedy připisovat trvalým a osobním příčinám, zatímco negativní výsledky událostí přisoudí nestabilním a vnějším důvodům.

Pro učitele je důležité uvědomit si význam atribucí a vnímané osobní účinnosti jejich žáků. Navrhovaný výzkum bohužel neumožní zjistit, zda atribuční styl ovlivňuje vnímanou osobní účinnost či zda je to obráceně nebo jestli se ovlivňují vzájemně.

5.7 Limity výzkumu

Problém tohoto výzkumu by se týkal především použití sebeposuzovacích škál, které mohou vyžadovat velkou sebereflexi a zvláště pro malé děti být náročné. Případně sociální desirabilita, přestože jsou dotazníky anonymní, byly by zadávány ve škole, což může vzbudit obavy z předání výsledků učiteli, nebo snaha vypadat dobře před spolužákem, se kterým dítě sdílí lavici a který může vidět, jak dotyčný odpovídá.

Dalším omezením je to, že výzkum by byl proveden na malém vzorku dětí a jeho výsledky tedy nemůžeme v žádném případě zobecnit. Jde spíše o vyzkoušení MSPSE a CASQ v českých podmínkách.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala vnímanou osobní účinností a atribucemi u dětí mladšího a staršího školního věku a přidruženými tématy, vším převážně v kontextu školy a vzdělávání.

Vnímaná osobní účinnost je zásadní z hlediska vytyčování cílů a organizace chování vedoucích k jejich naplňování. Děti se po nástupu do školy postupně učí posuzovat své schopnosti a snižuje se jejich přehnaný optimismus. Schopnost seberegulace se stává jednou z nejvýznamnějších nejen pro období mladšího školního věku. Později narůstá na důležitosti sociální okolí, tedy uznání, hodnocení a přijetí druhými. Vnímaná osobní účinnost je jedním z podstatných faktorů ovlivňující školní úspěšnost i spokojenost v tamním prostředí.

Děti se liší v pohledu na své intelektové schopnosti. Některé věří, že na nich mohou pracovat a dosahovat lepších výsledků, zatímco jiné se vzdávají, protože se domnívají, že inteligence je daná a neměnná. V případě atribucí děti připisují své úspěchy či neúspěchy vnitřním nebo vnějším příčinám. Atribuce lze ve školním prostředí aplikovat na vztah žák – učitel, od čehož se odvíjí možnosti atribučních zkreslení, sebeatribuce, já-sloužící sklony a sebandicapující strategie.

Z výzkumů vyplývají souvislosti mezi vnímanou osobní účinností a atribucemi. Několik z nich je popsáno v poslední kapitole teoretické části práce. Na stejné téma jsem navrhla výzkum, jehož cílem by bylo blíže zkoumat tyto souvislosti u dětí mladšího a staršího věku a optimálně se zaměřit i na jejich vývoj. Vzhledem k tomu, že neexistují metody pro nejmladší děti z této věkové skupiny, navrhla jsem upravení existujících dotazníků do podoby rozhovoru.

Je zřejmé, že tato problematika je rozsáhlá a komplexní, její důkladnější výzkum by napomohl porozumění motivaci, výkonu a spokojenosti dětí ve škole a především ukázal, jak ještě je možné žákům v jejich vzdělávacím procesu pomáhat.

Seznam použité literatury

Bandura, A. (1989). *Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy*. Nepublikovaný test. Stanford University. Stanford, CA.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1997a). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. (1-45). Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997b). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A., & Schunk, D. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality*, 41(3), 586-598.

Blackwell, L., Trzesniewski, K., & Dweck, C. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263.

Camgoz, S., Tektas, O., & Metin, İ. (2008). Academic attributional style, self-efficacy and gender: A cross-cultural comparison. *Social Behavior and Personality*, 36(1), 97-114.

Campbell, C., & Henry, J. (1999). Gender differences in self-attributions: Relationship of gender to attributional consistency, style, and expectations for performance in a college course. *Sex Roles*, 41(1-2), 95-104.

Conley, C., Haines, B., Hilt, L., & Metalsky, G. (2001). The Children Attributional Styles Interview: Developmental tests of cognitive diathesis-stress theories of depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(5), 445-463.

Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 258-269.

Covington, M. V. (2000). Intrinsic versus Extrinsic Motivation in Schools. A Reconciliation. *Current Directions in Psychological Science*, 9(1), 22–25.

Dařílek, P. (1998). Atribuce a jejich význam pro učitele. In Kusák, P., & Dařílek, P. *Pedagogická psychologie – část B.* (80-96). Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.

Kusák, P. (1998). Sebesystém žáka, motivační tendence a jejich místo ve vzdělávání. In Kusák, P., & Dařílek, P. *Pedagogická psychologie – část B.* (97-116). Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.

Erikson, E. (1996). *Osm věků člověka*. Praha: Portál.

Fincham, F., & Hewstone, M. (2006). Atribuční teorie a výzkum: od základů k aplikaci. In Hewstone, M. & Stroebe, W. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie.* (237-280). Praha: Portál.

Flammer, A. (1997). Developmental Analysis of Control Beliefs. In: A. Bandura. *Self-Efficacy in Changing Societies.* (69-113). Cambridge: Cambridge University Press.

Hadj-Moussová, Z. (2012). *Pedagogická a sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Hirschy, A., & Morris, J. (2002). Individual differences in attributional style: The relational influence of self-efficacy, self-esteem, and sex role identity. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 183-196.

Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.

Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385-398.

Johnson, D., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47-62.

Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. In Berkowitz, L. (Ed.). *Advances in Experimental Psychology*. Vol. 2. (219-266). New York: Academic Press.

Kaslow, N. J., & Nolen-Hoeksema, S. (1991). *Children's Attributional Style Questionnaire – Revised* [záznam z databáze].

Kelley, H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28(2), 107-128.

Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.

Kurtović, A. (2012). Relationship between Attributions for Success and Failure and Self-esteem, Hopelessness and Depression in Secondary School Students. *Croatian Journal Educational / Hrvatski Casopis za Odgoj I Obrazovanje*, 14(4), 771-785.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

Lau, J., Rijdsdijk, F., & Eley, T. (2006). I think, therefore I am: a twin study of attributional style in adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(7), 696-703.

Nolen-Hoeksema, S., & Girgus, J. (1994). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin*, *115*(3), 424-443.

Nolen-Hoeksema, S., Seligman, M., & Girgus, J. (1986). Learned Helplessness in Children: A Longitudinal Study of Depression, Achievement, and Explanatory Style. *Journal of Personality & Social Psychology*, *51*(2), 435-442.

Peterson, C., & Seligman, M. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, *91*(3), 347-374.

Plevová, I. (2007). *Kauzální atribuce aneb Jak pátráme po příčinách životních událostí*. Olomouc: Hanex.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67.

Salmela-Aro, K., & Tuominen-Soini, H. (2010). Adolescents' life satisfaction during the transition to post-comprehensive education: Antecedents and consequences. *Journal of Happiness Studies*, *11*(6), 683-701.

Seligman, M., Kaslow, N., Alloy, L., Peterson, C., Tanenbaum, R., & Abramson, L. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*, *93*(2), 235-238.

Seligman, M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (2007). *The optimistic child: A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience*. Boston: Houghton Mifflin Co.

Schunk, D. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *75*(6), 848-856.

Schunk, D. (1984). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, *76*(6), 1159-1169.

Schunk, D., & Gunn, T. (1986). Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions. *Journal of Educational Research*, 79(4), 238-244.

Silver, W., Mitchell, T., & Gist, M. (1995). Responses to Successful and Unsuccessful Performance: The Moderating Effect of Self-Efficacy on the Relationship between Performance and Attributions. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 62(3), 286-299.

Sterling, R. C., Yeisley-Hynes, D., Little, S. G., & Cater, J. R. (1992). The effects of initial level of self-esteem, gender, and task outcome on causal attribution and affective arousal. *The Journal of Social Psychology*, 132(4), 561-564.

Sternberg, R., & Williams, W. (2002). Motivating students. In Sternberg, R., & Williams, W. *Educational psychology*. (343 - 380). Boston: Allyn and Bacon.

Thomson, M., Kaslow, N. J., Weiss, B., & Nolen-Hoeksema, S. (1998). Children's Attributional Styles Questionnaire – Revised: Psychometric examination. *Psychological Assessment*, 10(2), 166-170.

Travis, C. B., Phillippi, R. H., & Henley, T. B. (1991). Gender and causal attributions for mastery, personal, and interpersonal events. *Psychology of Women Quarterly*, 15(2), 233-249.

Urbánek, T., & Čermák, I. (1996). Self-efficacy dětí ve školní činnosti. In: Mojmir Svoboda (Ed.). *Osobnost v dimenzích poruchové a neporuchové činnosti: sborník příspěvků z konference k nedožitém 90. narozeninám prof. PhDr. Roberta Konečného, CSc. : Brno 25.9.1996*. (101-113). Brno: Masarykova univerzita.

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.

Usher, E., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 31*(2), 125-141.

Vágnerová, M. (2004). *Základy psychologie*. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: SAGE Publication.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review, 12*(1), 1-14.

Wheeler, V., & Ladd, G. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology, 18*(6), 795-805.

Yeager, D., & Dweck, C. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist, 47*(4), 302-314.

Yeo, L., & Tan, K. (2012). Attributional Style and Self-Efficacy in Singaporean Adolescents. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 22*(1), 82-101.

Zimmerman, B. (1997). Self-efficacy and educational development. In: A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. (202-231). Cambridge: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82-91.

Zimmerman, B., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.