

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**Způsoby hodnocení rodiči a
jejich vliv na vnímanou osobní účinnost
předškolního dítěte**

**The forms of parents appraisal and
their influence on self-efficacy of
preschool child**

Diplomová práce

Autor: Lucie Müllerová

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

Rok: 2008

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

Lucie Müllerová

Poděkování:

Ráda bych poděkovala PhDr. Simoně Hoskovcové, Ph.D. za podnětné a trpělivé vedení diplomové práce. Také bych ráda poděkovala všem, kteří mi byli velkou oporou při psaní této práce.

Souhrn:

Teoretická část diplomové práce se nejprve zabývá teoretickými základy vnímané osobní účinnosti. Následující část pojednává o vývojových charakteristikách předškolního období se zaměřením na souvislost s hodnocením rodičů. Poslední část je zaměřena na hodnocení z hlediska celkového přístupu k dítěti, z hlediska odměn a trestů a z hlediska hodnocení jako formujícího činitele při utváření základů vnímané osobní účinnosti.

Empirická část představuje výzkum způsobů hodnocení matek vůči úspěchům a neúspěchům dětí při plnění specifického úkolu. Kvantitativní analýza zjišťuje výskyt způsobů hodnocení a jejich vliv na vnímanou osobní účinnost dítěte. Kvalitativní část se zaměřovala především na nehodnotící reakce matek vůči dítěti při plnění specifického úkolu.

Abstract:

The theoretical part of the thesis deals at first with the theoretical principles of self-efficacy. The subsequent part treats of the developmental characteristics of preschool stage with a view to connection with the parents appraisal. The final part aims at appraisal, in term of general approach to the child, in term of rewards and punishments and in term of the appraisal as a formalizing agent in the formation of the basics of self-efficacy.

The empirical part presents a research on forms of mothers appraisal on children accomplishments and failures while performing a specific task. The quantitative analysis traces appearance of forms of appraisal and their influence on child self-efficacy. The qualitative part is focusing especially on mothers non-appraising reactions on children while performing a specific task.

OBSAH

1. ÚVOD	7
2. TEORETICKÁ ČÁST	10
2.1 VNÍMANÁ OSOBNÍ ÚČINNOST (SELF-EFFICACY)	10
2.1.1 Sociálně kognitivní teorie	10
2.1.2 Vnímaná osobní účinnost	13
2.1.3 Zdroje vnímané osobní účinnosti	14
2.1.4 Nízká a vysoká vnímaná osobní účinnost	15
2.1.5 Vývoj vnímané osobní účinnosti u předškolních dětí	17
2.2 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ	19
2.2.1 Vývoj motoriky	19
2.2.2 Kresba	19
2.2.3 Kognitivní vývoj	20
2.2.4 Řeč	23
2.2.5 Emocionální vývoj	25
2.2.6 Potřeby dítěte a motivace	29
2.2.7 Socializace	31
2.2.7.1 Rodiče	32
2.2.7.2 Vrstevníci	34
2.2.8 Rozvoj sebepojetí	34
2.2.9 Hra	36
2.3 ZPŮSOBY HODNOCENÍ RODIČI VE VZTAHU K VNÍMANÉ OSOBNÍ ÚČINNOSTI DÍTĚTE	38
2.3.1 Hodnocení	38
2.3.2 Výchovné styly	38
2.3.3 Odměny a tresty	42
2.3.4 Hodnocení a základy vnímané osobní účinnosti	45
2.3.4.1 Zkušenost se zvládnutím úkolu	46
2.3.4.1.1 Příležitost ke zkušenosti se zvládnutím úkolu	46
2.3.4.1.2 Způsoby hodnocení	49
2.3.4.2 Zástupná zkušenost	56
2.3.4.3 Přesvědčování o účinnosti	57
2.3.4.4 Informace o fyziologickém stavu	58

3. EMPIRICKÁ ČÁST	61
3.1 VÝCHODISKA A CÍLE EMPIRICKÉ ČÁSTI	61
3.2 VZOREK	64
3.3 METODA	66
3.4 ZPRACOVÁNÍ DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	69
3.5 DISKUSE	84
4. ZÁVĚR	88
LITERATURA	89

1. ÚVOD

Tématem práce je hodnocení, resp. způsoby hodnocení rodiče a vliv hodnocení na vnímanou osobní účinnost předškolního dítěte.

Koncept vnímané osobní účinnosti (self-efficacy), který se týká jedincova přesvědčení či hodnocení vlastních schopností v souvislosti se zvládnutím určité situace, je součástí sociálně kognitivní teorie. Vnímaná osobní účinnost se stala předmětem mnoha publikací a studií, ze kterých se ale téměř žádné nevěnovaly vztahu mezi vnímanou osobní účinností a předškolním obdobím.

Tato práce je zaměřena na vztah mezi vnímanou osobní účinností a předškolním obdobím z toho důvodu, že předškolní období vnímá z hlediska vývojových charakteristik jako klíčové pro utváření a formování základů vnímané osobní účinnosti.

V předškolním období dochází k mnoha vývojovým krokům, které souvisí především se socializací a sebepojetím dítěte. Tyto procesy jsou silně ovlivněny působením rodičů na dítě, které se odráží i ve způsobech hodnocení, kterými rodiče ovlivňují utvářející se osobnost dítěte, včetně vnímané osobní účinnosti.

Z hlediska obsahu je práce koncipována do dvou základních částí. **Teoretická část** obsahuje tři stěžejní kapitoly, které se zabývají konceptem vnímané osobní účinnosti, vývojovými specifikami předškolního období a hodnocením rodičů ve vztahu k dítěti.

První část pojednávající o konceptu vnímané osobní účinnosti zahrnuje teoretický rámec sociálně kognitivní teorie, jejíž součástí vnímaná osobní účinnost je. Dále obsahuje základní teoretické vymezení vnímané osobní účinnosti, společně se zdroji vnímané osobní účinnosti, na jejichž základě se vnímaná osobní účinnost utváří a popisem specifických znaků nízké a vysoké úrovně vnímané osobní účinnosti. Poslední kapitola první části je věnována vývoji vnímané osobní účinnosti u předškolních dětí.

Druhá část je zaměřena na předškolní období z hlediska vývojových charakteristik, které jsou popsány v jednotlivých kapitolách. Charakteristikám, které úzce souvisí s konceptem vnímané osobní účinnosti a hodnocením ze

strany rodičů, je věnováno více pozornosti. Ostatní oblasti jsou zmíněny okrajově.

Třetí část se týká hodnocení ze strany rodičů, které je pojímáno z hlediska tří rovin rozčleněných do jednotlivých kapitol. První rovina se zaměřuje na hodnocení jako na celkové přistupování rodiče k dítěti, které se projevuje ve výchovném stylu rodiče. V této kapitole jsou přiblíženy různá členění výchovných stylů. Druhá rovina posuzuje hodnocení z pohledu odměn a trestů uplatňovaných rodičem vůči dítěti. Třetí rovina se hodnocení věnuje z hlediska jeho působení na vnímanou osobní účinnost prostřednictvím zdrojů vnímané osobní účinnosti a zejména na hodnocení ve vztahu k úspěchům a neúspěchům dítěte.

Empirická část je rozčleněna do pěti kapitol, které se týkají východisek a cíle empirické části, charakteristik zkoumaného vzorku, metody, které bylo použito ve výzkumu, zpracování a interpretace dat a závěrečné diskuze.

Empirická část, která vychází z teoretických poznatků o hodnocení, zejména o pozitivním a negativním hodnocení, se týká verbálního hodnocení úspěchů a neúspěchů dítěte rodiči, resp. matkou.

Cílem empirické části je zmapovat způsoby verbálního hodnocení dítěte ze strany rodičů, resp. matky při plnění specifického úkolu, resp. stavění stavebnice.

Další kapitoly jsou zaměřeny na popis výzkumného vzorku, který zahrnoval 28 dětí a jejich matek a popis použité metody, kterou bylo jednak pořízení videozáznamů z interakce matka-dítě při stavění stavebnice, jednak následná kvantitativní a kvalitativní analýza pořízených videozáznamů dle stanovených kategorií.

Kapitola týkající se zpracování a interpretace dat předkládá jednotlivá zjištění vyplývající z výzkumu a dává je do souvislosti s teoretickými poznatky.

V poslední kapitole jsou diskutovány jednotlivé body výzkumu, možné nedostatky a návrhy pro případné další výzkumy.

V rámci této práce se věnuji tématu, které mě velmi oslovuje, především z důvodu plánovaného profesního zaměření, které by se týkalo právě oblasti předškolních dětí a možného působení rodičů na jejich rozvoj.

To, co bych v této práci ráda zdůraznila, je význam rodičů a jejich působení, tedy i hodnocení, pro utvářející se osobnost dítěte, především v oblasti sebehodnocení a hodnocení vlastních schopností, tedy i vnímané osobní účinnosti.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 VNÍMANÁ OSOBNÍ ÚČINNOST (SELF-EFFICACY)

Pojem self-efficacy je v české odborné literatuře překládán různými termíny, jako vnímaná osobní účinnost (Hoskovcová), sebeuplatnění (Janoušek), obecná vlastní efektivita (Křivohlavý) apod. V následujícím textu bude používán český ekvivalent **vnímaná osobní účinnost**.

Autorem pojmu self-efficacy, který je nedílně spjat se sociálně kognitivní teorií, je Albert Bandura, který jej definuje jako „*přesvědčení o vlastních schopnostech potřebných ke zvládnutí určité situace.*“ (Bandura, 1997, str. 3)

Teoretické základy vnímané osobní účinnosti jsou uvedeny v následujících kapitolách.

2.1.1 Sociálně kognitivní teorie

Sociálně kognitivní teorie, jejíž součástí je vnímaná osobní účinnost, vysvětluje lidské chování na základě **triadického recipročního determinismu**. V tomto modelu figurují tři faktory – 1. chování, 2. kognitivní, afektivní a biologické aspekty jedince, 3. vnější prostředí (triadičnost), které na sebe vzájemně působí (recipročnost) a vytváří konečný efekt (determinismus). (Janoušek, 1992)

V rámci sociálně kognitivní teorie jsou jedinci bráni jako nositelé základních schopností (capabilities), kterým je přičítán ústřední význam v jejich rozvoji. Jedná se o schopnost symbolizace (symbolizing capability), schopnost zástupného učení (vicarious capability), schopnost myšlenkové anticipace (forethought capability) a schopnost seberegulace (self-regulatory capability). (Bandura, 2000)

Díky **schopnosti symbolizace** je jedinec schopen představovat si události a jejich vztahy na symbolické úrovni. Schopnost symbolizace jedinci umožňuje nejen pochopit, ale také formovat prostředí, ve kterém je a které zpětně ovlivňuje

jednotlivé aspekty jedincova života. Prostředí je jedinci zprostředkováno prostřednictvím kognitivních procesů, které určují jaké události budou v prostředí pozorovány, jaké významy, emoce a motivační náboj budou pozorovanému přiděleny a jak budou informace, které událost přináší uchovány pro budoucí použití. Jedinec prostřednictvím symbolů transformuje zkušenosti do kognitivních modelů, které slouží jako průvodci pro další uvažování (logické myšlení) a činnosti. (Bandura, 2000)

Sociálně kognitivní teorie uvádí dva základní modely učení – učení podle důsledků chování a učení podle modelu. **Učení podle důsledků chování**, kam může být zařazeno učení podle odměn a trestů, má v určitých situacích ve vývoji jedince nezastupitelné místo. Např. když dítě ublíží jinému dítěti, má po takovém chování následovat trest. Učení podle důsledků chování se více týká regulace chování jedince, které je již naučené. Pro osvojení si nového chování však tato forma učení není příliš efektivní. (Bandura, 1977) Odměny a tresty jsou více popsány v kapitole 2.3.3.

Učení podle modelu (označované také jako observační učení, zástupné učení) je zodpovědné za většinu naučeného lidského chování. V průběhu učení podle modelu si jedinec pomocí symbolické reprezentace kóduje jak pozorovaný model uskutečňuje pozorované chování, popř. s jakými následky. Informace vyplývající z observace jedinec zpracovává v podobě verbálních a neverbálních symbolů (řeč, obrazy). (Bandura, 1977) Učení podle modelu ale nespočívá v přesném přejímání pozorovaného. Naopak je podkladem pro tvořivý proces, který zahrnuje propojení již existujících poznatků s novými, jejich začlenění do nové struktury. (Bandura, 2000) Nově zpracované informace pak tvoří základ pro budoucí chování jedince. (Pajares, 1997)

Většina lidského chování je spojena se **schopností myšlenkové anticipace** (předjímání). Lidé při stanovování cílů předjímají jejich možné následky i následky způsobů chování vedoucích k jejich dosažení a současně k eliminování nežádoucích výsledků. (Pajares, 1997) Způsoby chování, které vedly k dosažení požadovaného cíle, jsou rychle začleněny mezi efektivní strategie a

nadále používány. Naopak neefektivní způsoby jsou vyřazeny. Efektivní a neefektivní způsoby chování nevyplývají vždy jen z osobní zkušenosti, ale i ze zkušenosti druhých, které má jedinec možnost pozorovat (viz. předcházející odstavec). Schopnost myšlenkové anticipace je úzce spojena s motivací jedince. Budoucí události samy o sobě nemohou přímo působit na aktuální motivaci jedince, jelikož neexistují, ale jejich kognitivní představa, která probíhá v současnosti, z nich činí aktuální stimuly, které ovlivňují motivaci a chování jedince. (Bandura, 2001) Anticipace výsledků má malý vliv na chování a motivaci jedince, dokud jedinec neobjeví s čím vším jsou výsledky jeho chování spjaty a co vše mohou ovlivňovat. Uvědomění si souvislostí může být velmi obtížné. Některé výsledky chování se mohou objevit okamžitě, některé ale až za dlouhou dobu, stejné chování může mít jiný dopad podle toho kdy, kde a vůči komu je uskutečňováno atp. Takovéto nejasnosti v souvislostech a příčinách vytváří příležitost pro mylné úsudky. (Bandura, 2000)

Schopnost seberegulace se projevuje vnitřním zastoupením, zvnitřněním, vnějších regulujících činitelů (sankcí). (Bandura, 2000) V centru mechanismu seberegulace stojí vnímaná osobní účinnost, která tvoří základ jakékoliv činnosti jedince. (Bandura, 1997) Mnoho teorií seberegulace je založeno na systému negativní zpětné vazby, ve kterém lidé usilují o redukci rozporů mezi jejich konáním a přijatými standardy či normami. Schopnost seberegulace však nespočívá jen ve snaze regulovat nesrovnalosti. Je součástí mechanismu, lidského organismu, který je proaktivní. Jedinec se motivuje k určité činnosti, vytváří si podnětné cíle, mobilizuje své zdroje, schopnosti a vynakládá úsilí k jejímu naplnění. (Bandura, 2000)

Jedinec je v sociálně kognitivní teorii vnímán jako aktivní činitel, u kterého se prolínají vrozené prvky s naučenými a který v rámci recipročního působení ovlivňuje vlastní chování a rozvoj. (Janoušek, 1992)

2.1.2 Vnímaná osobní účinnost

Vnímaná osobní účinnost stojí v modelu triadického recipročního determinismu nade všemi jeho složkami. Je pojímána jako generativní schopnost, která se projevuje ve specifických i globálních aspektech života a umožňuje efektivní využití kognitivních, sociálních, afektivních složek a jejich směřování k naplnění záměrů. Vnímaná osobní účinnost ze středu seberegulace významně ovlivňuje motivaci, kognitivní procesy, afektivní stavy, jednání a chování jedince. Ovlivňuje např. výběr činností a cílů, které chce jedinec realizovat, množství úsilí, které jedinec vynakládá, dobu po kterou vytrvá tváří v tvář překážkám a neúspěchům při jejich dosahování. (Bandura, 1997)

Vnímaná osobní účinnost se týká více **přesvědčení či hodnocení toho, co jedinec může**, spíše než hodnocení vlastních fyzických nebo osobních vlastností. Poskytuje tak odpověď na otázku „Jak dobře můžu tohle udělat?“, spíše než na otázku „Jaký jsem?“. (Zimmerman, Cleary, 2006) Z výše uvedeného vyplývá, že vztah mezi vnímanou osobní účinností a hodnocením je velmi úzký. Vnímaná osobní účinnost jedince ovlivňuje hodnocení vlastních schopností v určité situaci. Na základě předpokladu recipročního působení je možné usuzovat také na vliv hodnocení na vnímanou osobní účinnost.

Jak již bylo uvedeno, vnímaná osobní účinnost se týká také specifických situací. V souvislosti s tím se předpokládá, že vnímaná osobní účinnost je dynamičtější a proměnlivější než více statické a stabilní složky osobnosti, jako např. sebepojetí. (Pintrich, Schunk, 1996)

Ve vztahu ke specifickým situacím kolísá vnímaná osobní účinnost a to v **dimenzích úrovně** (level), **zobecnění** (generality) a **síly** (strenght). Nízká, vysoká či optimální úroveň vnímané osobní účinnosti závisí na obtížnosti specifického úkolu. Zobecnění vnímané osobní účinnosti souvisí s přenosností vnímané osobní účinnosti mezi různými úkoly nebo činnostmi. Síla vnímané osobní účinnosti se týká míry jistoty, se kterou jedinec přistupuje k úkolu. (Zimmerman, Cleary, 2006) V závislosti na kolísání úrovně vnímané osobní účinnosti tedy kolísá výkon a celkové fungování jedince. (Bandura, 1997)

Jelikož se vnímaná osobní účinnost nachází v centru seberegulace, je nejvíce spjata se seberegulačními dovednostmi a schopnostmi, jako schopnost zhodnotit a vytvořit alternativní strategie, schopnost analyzovat úkol aj. Když jedinec ovládá tyto dovednosti, může následně pozitivně ovlivnit své působení v celé řadě činností a oblastí. Důležité není to, zda jsou situace ze stejné oblasti, ale to, zda jejich dílčí části vyžadují podobné schopnosti a dovednosti. Přenosem schopností a dovedností z jedné oblasti do druhé se úroveň vnímané osobní účinnosti generalizuje. (Pajares, 2006)

Vnímaná osobní účinnost se netýká však celkového množství schopností, které jedinec má, ale týká se těch schopností, u kterých je jedinec přesvědčen, že s nimi může dosáhnout požadovaného efektu a to i za různých okolností. (Bandura, 1997) Úspěch v jedné situaci zvyšuje vnímanou osobní účinnost a může se přenášet na další situace. Stejným způsobem působí i neúspěch, který vnímanou osobní účinnost snižuje. U opakovaného neúspěchu mohou být ovlivněny i dovednosti a schopnosti, které s neúspěšnou dovedností zdánlivě nesouvisí. (Pajares, 2006)

Mnoho výzkumů prokázalo propojenost vnímané osobní účinnosti s každodenní životem, konkrétněji např. s kvalitou života, aktivním zvládnutím stresu, akademickým úspěchem. (např. Křivohlavý, 2001)

2.1.3 Zdroje vnímané osobní účinnosti

Vnímaná osobní účinnost čerpá ze čtyř následujících zdrojů:

- 1) **zkušenost se zvládnutím úkolu** (mastery experience) – jedinec hodnocením výsledků své činnosti vytváří a formuje vnímanou osobní účinnost. Výsledky interpretované jako úspěšné pozvedávají vnímanou osobní účinnost, naopak výsledky pojmávané jako neúspěšné ji snižují. Zkušenost se zvládnutím úkolu je pojmávaná jako nejpříznivější zdroj vnímané osobní účinnosti.

- 2) **zástupná zkušenost** (vicarious experience) – jedinec zprostředkovaně získává zkušenost prostřednictvím zkušenosti druhých lidí. Jedinec je vnímavější vůči tomuto zdroji ve chvílích, kdy si je nejistý svými schopnostmi nebo má nedostatečnou předchozí zkušenost. Součástí zástupné zkušenosti je také sociální srovnávání s ostatními.
- 3) **přesvědčování o účinnosti** (verbal persuasion) – vnímaná osobní účinnost je formována také přesvědčováním ze strany druhých. Efektivní přesvědčování je zaměřeno na rozvíjení jedincova přesvědčení o jeho schopnostech a zároveň na možnost dosažení jím stanoveného cíle.
- 4) **fyzilogický stav** (physiological states) – jedinec může posuzovat úroveň vnímané osobní účinnosti prostřednictvím emocionálních stavů s fyziologickými projevy (únava, stres), které prožívá při určitém úkolu či situaci. Negativní myšlenky o vlastních schopnostech souvisí s negativními emocionálními reakcemi, které mohou vést k horšímu posouzení schopností, vyvolání stresu a neklidu a v důsledku toho k zvýšení pravděpodobnosti neadekvátního výkonu, kterého se jedinec obává. Silné (negativní i pozitivní) emocionální reakce prožívané před samotným plněním úkolu mohou silně ovlivnit anticipovaní úspěchu nebo neúspěchu. (Bandura, 1997, Pajares, 1997)

Zdroje vnímané osobní účinnosti budou dále probrány v kapitole 2.3.4, v souvislosti se způsoby hodnocení dítěte ze strany rodičů.

2.1.4 Nízká a vysoká vnímaná osobní účinnost

Úroveň vnímané osobní účinnosti může být různá. V odborné literatuře jsou nejčastěji popisovány extrémní úrovně vnímané osobní účinnosti – nízká a vysoká. Jejich základní specifika jsou uvedena v následujícím textu.

Lidé s **nízkou vnímanou osobní účinností** pochybují o svých schopnostech a v důsledku toho se vyhýbají úkolům, ve kterých by zpochybňované schopnosti měly být použity. (Bandura, 1997) Úkolům se vyhýbají i přesto, že jim mohou pomoci získat nové schopnosti nebo zlepšit ty

dosavadní. Navíc tím, že jedinec odmítá takový úkol, přichází o možnost získat zpětnou vazbu, která by mohla napravit negativní či nízké vnímání osobní účinnosti. (Pintrich, Schunk, 1996) Pro lidi s nízkou vnímanou osobní účinností je obtížné se motivovat k úkolu, v důsledku slabé motivace snadno polevuje jejich úsilí, zejména při setkání s překážkou či neúspěchem. Lidé s nízkou vnímanou osobní účinností více zaměřují pozornost na své nedostatky, obtížnost úkolu a nepříznivé následky možného selhání a méně se zaměřují na možnost efektivního využití svých schopností, které pro daný úkol mají. Také mají tendenci vysvětlovat svůj neúspěch jako následek svých nedostatečných schopností. V důsledku neúspěchu, se kterým se velmi obtížně vyrovnávají, ztrácí důvěru ve své schopnosti. Jsou méně odolní vůči stresu a depresím. (Bandura, 1997)

Naopak lidé s **vysokou vnímanou osobní účinností**, kteří jsou přesvědčeni o svých schopnostech, přistupují k obtížným úkolům jako k výzvám, které mohou zvládnout. (Bandura, 1997) Takové úkoly jim umožňují dále rozvíjet schopnosti a dovednosti. (Pintrich, Schunk, 1996) Při setkání s překážkami ještě více zesilují své úsilí, strategicky o překážkách přemýšlejí a stále zaměřují pozornost na úkol, nikoli na sebe. Neúspěch, se kterým se vyrovnávají rychle, přisuzují svému nedostatečnému úsilí. K případnému stresu nebo ohrožení přistupují s přesvědčením, že nad nimi můžou mít určitou kontrolu. Tento přístup zvyšuje možnost dosažení úspěchu, redukuje stres a snižuje náchylnost k depresi. (Bandura, 1997)

Extrémní úrovně vnímané osobní účinnosti nejsou účelné. Rozhodně neplatí, čím vyšší vnímaná osobní účinnost, tím lepší výsledky. Naopak příliš vysoká vnímaná osobní účinnost může vést k nepříjemným následkům, může vést k tomu, že se jedinec pustí do úkolu nebo situace, které příliš přesahují úroveň jeho schopností. Naopak příliš nízká úroveň může vést ke stagnaci ve vývoji a rozvoji schopností. Za optimální úroveň je považována vnímaná osobní účinnost lehce přesahující aktuální úroveň schopností. (Pintrich, Schunk, 1996)

2.1.5 Vývoj vnímané osobní účinnosti u předškolních dětí

„Vývoj vnímané osobní účinnosti se pohybuje od vnímání kauzálních vztahů mezi událostmi přes pochopení akce až konečně po vnímání sama sebe jako činitele.“ (Hoskovcová, 2006, str. 68) Již v raném věku dítě zažívá první zkušenosti, ve kterých je tím, kdo rozhoduje a má kontrolu nad určitou situací či dějem. S věkem tyto zkušenosti narůstají a vytváří základy pro vývoj vnímané osobní účinnosti, která se stává součástí sebepojetí dítěte kolem tří let, tedy na začátku předškolního období. (Hoskovcová, 2006)

Právě předškolní období je považováno za **klíčové období** pro utváření základů vnímané osobní účinnosti. (Hoskovcová, 2004) Přesto tomuto období v souvislosti s vnímanou osobní účinností bylo věnováno (zatím) málo pozornosti.

Předškolní období je charakteristické konfliktem mezi aktivitou dítěte a pocitem viny, pokračující expanzí dítěte z rodinného prostředí do okolního světa, socializací, vývojem sebepojetí, utvářením svědomí... Již tento stručný nástin probíhajících vývojových změn v předškolním období ukazuje na souvislost se zdroji vnímané osobní účinnosti. Zkušenost se zvládnutím úkolu v předškolním období, kdy dominuje potřeba vlastní aktivity, explorační, poznávání, pohybu atp. provází předškolní dítě téměř na každém kroku. Stejně tak je předškolní dítě obkloповáno zástupnými zkušenostmi, které získává od rodičů a svého okolí při procesu socializace. Přesvědčování o účinnosti a informace vyplývající z emočních stavů s fyziologickým doprovodem jsou pro dítě velkým zdrojem sebepoznání na úrovni emocionální, kognitivní a motivační.

Zdroje vnímané osobní účinnosti mohou být pro dítě velmi přínosné, ale je především v rukou rodičů, na kterých je dítě v předškolním období stále velmi závislé, zda a jakým způsobem dítěti dokážou zprostředkovat zkušenosti a poznatky vyplývající z těchto zdrojů.

Vnímaná osobní účinnost *„má určitou vysokou úroveň od narození (ve velmi prosté formě), roste v dalším vývoji a kulminuje v předškolním věku (4 až 5 let), kde se jeho úroveň vlivem výchovy a působením zkušeností mezi vrstevníky snižuje, až se ustálí na poměrně konstantní úrovni ve školním věku.“*

(Hoskovcová, 2006, str. 81) V předškolním období je tedy vnímaná osobní účinnost vysoká, což se projevuje jednak v tom, že děti rády podnikají nové věci, jednak v tom, že reagují optimisticky i na neúspěch, který je v prováděné činnosti či úkolu neodradí, a dále věří v jejich úspěšné zvládnutí.

Vnímaná osobní účinnost úzce souvisí s **optimistickým či pesimistickým postojem jedince**, resp. dítěte. (Pajares, 2006) Optimistický či pesimistický postoj se projevuje především ve způsobu, jakým jedinec hodnotí sám sebe, své chování, úspěchy a neúspěchy, jejich příčiny atp. Každý jedinec má určité osobní zvyklosti ve způsobu hodnocení, který je nazýván vysvětlujícím, resp. hodnotícím stylem (explanatory style). (Seligman, 1995) Způsoby hodnocení, tedy jak dítě hodnotí své schopnosti, dovednosti, výkony se začínají utvářet v předškolním období na základě hodnocení rodičů a dalších lidí. (Hoskovcová, 2006)

Postupně si dítě v předškolním období začíná uvědomovat rozdíly mezi vlastní kompetencí či akcí a stupněm obtížnosti úkolu, resp. mezi vlastní možností kontroly a prostředím. Ve školním věku dochází k dalšímu posunu, kdy dítě více hodnotí své úspěchy a zejména neúspěchy a uvažuje o jejich možných příčinách. (Hoskovcová, 2004) Tím ale vývoj vnímané osobní účinnosti nekončí, neboť vnímaná osobní účinnost a vše, co s ní souvisí, je bráno jako celoživotní proces. (Bandura, 1997)

2.2 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ

Předškolní období trvá od 3 do 6-7 let věku dítěte. Navazuje na batolecí období a je zakončeno nástupem do školy, kdy začíná další vývojové období, označované jako mladší školní věk. Předškolní období bylo dříve vnímáno především jako přípravné období pro nadcházející školní docházku. Stále více se ale ukazuje, že právě toto období je stěžejní pro vznik a rozvoj důležitých složek osobnosti.

Následující kapitoly se týkají popisu vývojových charakteristik předškolního období. Vzhledem k zaměření práce je kladen větší důraz na kognitivní, motivační, emocionální a sociální složky vývoje, které jsou popsány podrobněji. Ostatní vývojové charakteristiky jsou zmíněny spíše okrajově.

Dítě v předškolním období *„není nikdy více připraveno učit se tak rychle a chtivě, stávat se větším ve smyslu sdílení závazků a výkonu jako v tomto období svého vývoje.“* (Erikson, 1996, str. 12)

2.2.1 Vývoj motoriky

V rámci motorického vývoje dochází ke změnám tělesných proporcí, končetiny se prodlužují, tuková tkáň je více nahrazována svalovou tkání. Mozek podstatně dozrává, zvyšuje se rychlost vedení vzruchu mezi nervovými vlákny, která se opouzdřují. Dochází ke zdokonalování motorické aktivity, dítě je rychlejší, obratnější, pohotovější. (Říčan, 2004)

2.2.2 Kresba

V souvislosti s rozvojem motorických schopností, zejm. obratností, se vyvíjí kresba předškolního dítěte. Kresba, kterou dítě vnímá jako hru, je současně jeho nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem a možností jak vyjádřit svá nesplněná (či nesplnitelná) přání, která mohou být touto formou alespoň částečně splněna. (Říčan, 2004)

Ve třech letech je dítě schopno podle předlohy nakreslit čáry v různých směrech, ve čtyřech letech umí nakreslit křížek, v pěti letech čtverec a v šesti letech dokáže nakreslit trojúhelník. Častým námětem dětského kreslení je lidská postava, která zpočátku zachycuje (pravděpodobně pro dítě) nejdůležitější prvky postavy (hlava, nohy, ústa, oči), jde o tzv. hlavonožce. (Langmeier, 1991)

2.2.3 Kognitivní vývoj

Podle Piagetovy teorie kognitivního vývoje odpovídá předškolnímu období **stádium předoperační** (označované také jako sémiotické či symbolické). V průběhu tohoto stádia dítě aktivně rozvíjí mentální reprezentace (představy), což mu umožňuje zacházet s předměty nebo činnostmi, které nejsou přímo přítomny. Na začátku změny kognitivního vnímání v předoperačním období stojí nápodoba, která se později propojuje s obraznou představou, jejíž zvnitřnění umožní vznik mentální reprezentace. Předoperační myšlení, které zatím nerespektuje logické operace, je vázáno na činnost, která je uskutečňována v představě a opírá se o vztah mezi vjemem a představou. Téměř současně vznikají různé podoby mentálních reprezentací, jako schopnost oddálené nápodoby (nápodoba bez přítomnosti předlohy), která tvoří počátek představy; symbolická (fiktivní) hra (hra na základě představy činnosti a s ní souvisejících znaků); kresba nebo grafický obraz; obrazná představa (zvnitřněná nápodoba); slovní vybavování aktuálně neprobíhajících událostí. (Piaget, 2001)

Piaget pro vývoj kognitivních procesů vyzdvihoval **význam procesu zrání** (nervové soustavy a endokrinního systému), které vytváří nové možnosti pro vznik určitého jednání, ale samo o sobě se nepodílí na tom, zda tyto možnosti budou využity a v jakém rozsahu. (Piaget, 2001)

Jiný názor zastával Vygotskij, který při vývoji kognitivních procesů kladl **důraz na sociální prostředí**, zejména na učení a sociální interakce, a jejich vliv na dítě. Sociální prostředí nabízí možnosti jednak k uplatnění dosavadních schopností dítěte, jednak k dalšímu rozvoji stávajících nebo nových kognitivních schopností. (Vygotskij, 2004)

Vygotského teorie vývoje kognitivních procesů se opírá o dva základní koncepty. Prvním z nich je **interiorizace** neboli zvnitřnění zkušenosti, při které dochází k zafixování zkušeností získaných především ze sociálních interakcí. Druhým konceptem, který se týká procesu učení, je **zóna proximálního vývoje**, která vyjadřuje vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu a potenciální vývojovou úrovní dítěte. (Vygotskij, 2004)

Vývoj kognitivních funkcí, resp. vývoj vyšších psychických funkcí probíhá podle Vygotského **zvnitřněním vnějších vztahů**, které dítěti zprostředkovávají dospělí, resp. rodiče. Funkce jsou formovány v procesech, ve kterých dominuje předmětná činnost dítěte a které jsou kontrolovány rodiči. Postupně dochází ke zvnitřnění předmětné činnosti a k vytvoření tzv. psychických nástrojů, které vystupují **ve formě vnitřní řeči**, pomocí které se dítě učí ovládat své chování. (O vnitřní řeči je více pojednáno v kapitole 2.2.4.) *„Každá funkce v kulturním vývoji dítěte se objevuje na scéně dvakrát, ve dvou rovinách: nejprve v sociální, později v psychologické – nejprve mezi lidmi jako interpsychická kategorie, potom ve vnitřním prožívání dítěte jako kategorie intrapsychická.“* (Vygotskij, 1976, str. 121) Celý proces tedy zahrnuje nejprve zvnitřnění vnějších aspektů (např. příkazy, zákazy) a následně externalizaci této interiorizace, tedy její projevení navenek v podobě řízeného chování. (Vygotskij, 1976)

Nejdůležitějším faktorem psychického vývoje, jehož součástí je kognitivní vývoj, je tedy osvojení lidské zkušenosti, která je předávána prostřednictvím jazyka. Jde tedy o proces směřující od sociálního k individuálnímu, od zprostředkování zkušenosti jazykem, vnější řečí, k utváření vnitřní řeči, která je určující pro vývoj kognitivních funkcí. Vyjádřeno jinak, kognitivní funkce (myšlení) se vyvíjí v závislosti na řeči, zprvu vnější, později vnitřní. (Vygotskij, 2004)

Aplikujeme-li hodnocení, resp. způsoby hodnocení, kterými rodiče posuzují dítě, na výše popsany princip vývoje, dostáváme se k následujícímu: hodnocením ve slovní podobě rodiče zprostředkovávají dítěti určitou zkušenost, kterou si dítě zvnitřňuje, stává se jeho vnitřní součástí (součástí vnitřní řeči), která ovlivňuje osobnost dítěte a jeho projevy v jeho vnitřním i vnějším světě. S hodnocením rodičů úzce souvisí i vývoj vnímané osobní účinnosti, která se

dotýká hodnocení vlastních schopností. Způsoby jakými rodiči hodnotí dítě, jeho schopnosti a výkony, přechází do vnitřních psychických struktur dítěte a vytváří tak vnitřní rámec hodnocení dítěte, podle kterého následně dítě hodnotí samo sebe.

Pro myšlení předškolního dítěte je dále charakteristická **centrace**, která se projevuje v zaměření dítěte pouze na jeden, obvykle výrazný znak předmětu nebo situace, přičemž o ostatních znacích není schopné uvažovat; **egocentrismus**, kdy dítě má tendenci ulpívat na subjektivním názoru a opomíjí názory ostatních; **fenomenismus**, který se projevuje v dětském vnímání objektů a situací podle zjevných, viditelných znaků a **prezentismus**, který se odráží v tendenci dítěte vázat se na přítomnost. (Vágnerová, 2005)

Myšlení předškoláka se dále vyznačuje *magičností* (představou o své omnipotenci), **antropomorfismem** (představou, že neživé jevy mají lidské vlastnosti, včetně myšlení a cítění), **artificialismem** (představou, že vše na světě někdo „dělá“) a **konfabulací** neboli nepravou lží, která vzniká při záměně reality s dětskými fantazijními představami. (Říčan, 2004) Fantazie, která se promítá do všech činností předškoláka, včetně myšlení, umožňuje dítěti harmonizovat ty situace, které jsou pro něj obtížně zpracovatelné. Bez fantazie by dítě těžko dosáhlo jak rozumové, tak citové rovnováhy. (Vágnerová, 2005)

V souvislosti s myšlením se vyvíjí i **vnímání** předškoláka, které je typické globálním přístupem. Předškolák nevnímá celek jako souhrn detailů, nechává se upoutat nápadnými prvky nebo těmi částmi, které souvisí s uspokojením jeho aktuálních potřeb. Předškolák nepřesně vnímá prostor i čas, např. přeceňuje vzdálenost nebo časový úsek. I **pozornost** předškoláka je nezralá, neúmyslná, snadno se přeruší jinými lákavými podněty. Ale např. ve hře se začíná objevovat úmyslná pozornost. Stejně tak **paměť** je především bezděčná, mechanická, konkrétní a krátkodobá. Postupně se paměť rozvíjí, objevuje se záměrná paměť (kolem 5.roku) a logická paměť (kolem 6.roku). (Vágnerová, Valentová, 1992)

Dítě v předškolním období se učí, že existence prostorového, časového a příčinného světa jeví nezávisí na něm. Tento proces nového uvědomění je nazýván **decentrace**. Významnou roli v procesu decentrace hrají opakující se sociální zkušenosti, které formují původní egocentrické hledisko dítěte. (Šulová, 2003)

Při poznávání okolního světa je pro předškolní děti důležité si vše empiricky ověřit. Pochopením konkrétní situace nebo principu si dítě vytváří mentální model, který může použít v dalších podobných případech. Předškolní dítě často uvažuje analogicky, díky čemuž je schopné ze zkušenosti odvodit určitá pravidla nebo principy. Přibližně od pátého roku se začíná objevovat tendence respektovat vztahy mezi příčinou a důsledkem. Veškeré dění kolem sebe se předškolák snaží jasně vysvětlit, přičemž vysvětlení nemusí být logické, ale musí být pro dítě subjektivně uspokojující. Proto předškolní dítě, pokud je v situaci, která je pro něj složitá, vypouští některé informace, tím si situaci zjednoduší a ulehčí si tak její zpracování. (Vágnerová, 2005)

2.2.4 Řeč

V řečovém vývoji dochází k významným posunům. Výslovnost předškoláka se postupně zlepšuje, kolem čtvrtého a pátého roku tzv. dětská patlavost (komolení hlásek) téměř vymizí, rozvíjí se slovní zásoba a gramatická složka řečového projevu. (Langmeier, 1991; Vágnerová, Valentová, 1992) Objevují se další dovednosti spojené s řečí, např. dítě kolem třetího roku je schopné recitovat jednoduchou básničku či zazpívat písničku. (Špaňhelová, 2004)

Pokračuje rozvoj jednotlivých funkcí řeči z předcházejícího batolecího období – **funkce kognitivní** související s narůstajícími zkušenostmi a poznatky, **funkce expresivní** umožňující dítěti vyjádřit samo sebe a **funkce komunikativní** projevující se v komunikaci s ostatními lidmi. Nově se objevuje velmi podstatná funkce řeči – **funkce regulační**, která umožňuje ovlivňovat chování dítěte. K tomu dochází nejdříve vnější regulací z okolí, např. rodiči, která

postupně přechází ve vnitřní regulaci. (Langmeier, 1991; Vágnerová, Valentová, 1992)

Podle názoru Piageta řečové výroky předškolních dětí mají převážně podobu monologů, popř. kolektivních monologů (v situacích, kdy je pohromadě více dětí), které jsou součástí (jím vytvořené koncepce) tzv. **egocentrické řeči**. Egocentrická řeč je vázána na egocentrismus dětského myšlení, projevuje se tím, že dítě hovoří samo pro sebe, nezávisle na druhých, které neposlouchá, nevěnuje jim pozornost. V podstatě se jedná o jakýsi vedlejší produkt dětské aktivity, která se neváže na sociální okolí. (Singer, Revenson, 1996) Později ve své práci však Piaget zohledňuje působení sociálního okolí, uvádí, že množství egocentrických slovních projevů závisí také na prostředí, ve kterém dítě je. (Piaget, 2001) Egocentrická řeč postupně ustupuje a kolem šestého sedmého roku dítěte je nahrazována **socializovanou řečí**, typickou pro dospělé, která je více sociálně zaměřena. (Singer, Revenson, 1996)

Podle Vygotského má řeč sociální funkci již od samého začátku vývoje a její rozvoj probíhá v jiném pořadí než u Piageta – od **sociální řeči přes egocentrickou řeč až k vnitřní řeči**, která se objevuje na přelomu předškolního a mladšího školního období. Egocentrická řeč je však v pojetí Vygotského přechodnou formou mezi vnější (sociální) a vnitřní řečí. Z psychologického hlediska je egocentrická řeč totožná s vnitřní řečí, ale z hlediska struktury jde o řeč vnější, reprezentovanou vokalizací, jejíž postupné ubývání svědčí o přerůstání egocentrické řeči do vnitřní řeči. (Vygotskij, 2004)

V závislosti na řeči se vyvíjí vyšší psychické funkce dítěte. (Vygotskij, 2004) To, co dítě slyší od svých rodičů si postupně zvnitřňuje, postupuje od vlastních vnějších řečových projevů (např. opakování si instrukcí), které postupem věku ustupují a na přelomu předškolního a mladšího školního věku se ustálí v podobě vnitřní řeči, která již sama reguluje projevy dítěte.

2.2.5 Emocionální vývoj

V předškolním období pokračuje emocionální vývoj především v rámci rodiny, v rámci vztahů mezi rodiči a mezi rodiči a dítětem. Dítě se v rodině učí co má cítit k sobě, k ostatním, jak může či nemůže projevovat své emoce, jak může číst emoce druhých atp. „*Rodinný život je naší první školou emocí.*“ (Goleman, 1997, str. 183)

S emocionálním vývoji úzce souvisí také hodnocení. Emoce jsou pojímány jako „*psychické jevy, které hodnotí objekty našeho poznávání.*“ (Čáp, 1997, str. 51) Dítě vnímá jednak emoce rodičů ve vztahu k sobě, jednak emoce, které rodiče pociťují vůči sobě, partnerovi a ostatním lidem. Emoce jsou součástí každé komunikace, tedy i slovního hodnocení mezi rodiči a dětmi.

Tendence emočně reagovat určitým způsobem je částečně ovlivněna temperamentem dítěte, který je určen genetickými dispozicemi, rozhodující vliv má však rodinné prostředí. (Vágnerová, 2005) Jakákoliv komunikace (tedy verbální i neverbální), která probíhá mezi rodičem a dítětem je citově zabarvená, je nositelem určitého sdělení. To se při častém opakování stává **základem emočního prožívání** dítěte, nebo-li **emoční inteligence**. (Goleman, 1997) Pojem emoční inteligence zastřešuje takové emoční vlastnosti jako vyjadřování a chápání pocitů, přátelskost, schopnost řešit mezilidské vztahy, nezávislost aj. (Shapiro, 1998) Rozvoj emoční inteligence u předškoláka se projevuje v lepším pochopení svých pocitů, částečném pochopení pocitů druhých, v projevech empatie, sympatie, nesympatie, lásky, sounáležitosti aj. (Vágnerová, 2005)

Dítě v předškolním období je emočně stabilnější a vyrovnanější, převažují u něj pozitivní emoce, rozvíjí se smysl pro humor. Negativní emoce jako vztek, zlost, strach se objevují v menším rozsahu oproti předchozímu batolecímu období. Strach v předškolním období má často specifické podoby (např. strach z nadpřirozených bytostí). (Vágnerová, 2005)

Základní emoce jsou pro předškoláka srozumitelnější. Ví, že emoce vyjadřují pozitivní nebo negativní hodnocení. (Vágnerová, 2005) Nověji se objevují **sebehodnotící emoce** (pozitivní i negativní), které se z velké části

utvářejí na základě hodnocení, které dítě dostává od rodičů. Důležitý je nejen obsah a způsob sdělení, ale i emoční atmosféra ve které je sdělení předáváno. (Gillernová, 2003)

Mezi negativní sebehodnotící emoce patří pocit viny, který je součástí **svědomí**, systému plně se rozvíjejícího v předškolním období. Pocit viny se dostavuje, když si dítě uvědomí, že udělalo něco špatného, co si zaslouží odsouzení. (Vágnerová, 2005) Svědomí je součástí vývojového konfliktu předškolního období, který spočívá v působení protichůdných sil v podobě vlastní iniciativy a pocitu viny. Na jedné straně je touha po vlastní aktivitě, na straně druhé je svědomí, které koriguje chování (iniciativu) tak, aby bylo v souladu se společenskými normami. Optimálně fungující svědomí představuje internalizovanou (zvnitřněnou) sociální kontrolu, která reguluje chování jedince v souladu s přijatými sociálními normami bez přítomnosti autority. (Říčan, 2004) Extrémní podoby vypořádání se s tímto vývojovým konfliktem jsou představovány absencí schopnosti cítit vinu a na opačném konci příliš citlivým až přecitlivělým svědomím, které blokuje vlastní iniciativu. (Erikson, 1996) Podle Piageta je svědomí v předškolním období v tzv. **heteronomním stádiu morálky**, kdy vnější autority, nejčastěji rodiče, určují, co dítě smí a co nesmí. Toto období trvá přibližně do 7 – 8 let, kdy je vystřídáno stádiem autonomním (dítě je nezávislejší na hodnocení vnější autority). (Piaget, 2001)

Vývoj svědomí závisí na vztahu mezi rodiči a dítětem, které v ideálním případě pociťuje vřelý vztah ze strany matky a pozitivní akceptaci ze strany otce. Součástí rodičovského přístupu jsou i **socializační techniky** (kázeňské techniky), které se také významně podílejí na utváření svědomí. Tělesné tresty vývoj svědomí spíše tlumí, efektivnější jsou kázeňské techniky, které spočívají v odnětí lásky jako reakci na nežádoucí chování a naopak v projevení lásky po žádoucím chování. Tato technika je však smysluplná jen v láskyplném vztahu mezi matkou a dítětem. (Langmeier, 1991) Odměny a tresty jsou podrobněji popsány v kapitole 2.3.3.

Pokud z nějakého důvodu nedojde ke zvnitřnění sociálních kontrol, tj. k vytvoření svědomí, jedinec se stává nebezpečným pro společnost, neboť neakceptuje sociální normy. Nastane-li situace opačná, kdy svědomí je vytvořeno, ale je příliš citlivé, může dojít k odmítání či podlomení vlastní iniciativy (která je typická pro předškolní věk). Takový jedinec mívá strach, aby neporušil normu stanovenou vnější nebo vnitřní (jeho vlastní) autoritou. (Říčan, 2004) „*Jde o to, aby „vnitřní hlídač“ (svědomí) dovedl také chválit a odpouštět. Aby pokud možno každý vnitřní konflikt mezi iniciativou a vinou končil upevněním, povzbuzením iniciativy.*“ (Říčan, 2004, str.143) Podoba „vnitřního hlídače“ je z velké části závislá na přístupu rodičů k dítěti. Rodiče ovlivňují iniciativu dítěte, je v jejich rukách zda ji podporují nebo naopak tlumí a jak přistupují k výsledkům dětské iniciativy. V předškolním období, kdy dítě začíná být citlivější na své úspěchy a neúspěchy, kdy svádí boj mezi vlastní aktivitou a utvářejícím se svědomím, by měli rodiče citlivě a uvědoměle reagovat na projevy svého dítěte a hodnotit je optimálním způsobem.

V souvislosti s vývojem emoční inteligence by děti měly od svých rodičů dostat (a dostávat) informaci, že veškeré **emoce**, ať pozitivní nebo negativní, jsou jejich **přírozenou součástí** a jsou stejně podstatné. (Seligman, 2003) To neznamená, že by rodiče byli shovívaví ke všem emočním projevům dítěte, ale měli by dítě naučit přijímat své emoce (nepopírat je, nestydět se za ně) a vhodně je projevovat, tak, aby dítě neubližovalo ani sobě, ani druhým.

Předškolák dobře vnímá význam základních pozitivních a negativních emocí, ale složitější emoce jsou pro něj obtížně pochopitelné. Přestože se u něj vyvíjí smysl pro humor, ironii a sarkasmu nerozumí. (Vágnerová, 2005) Proto by veškeré hodnocení směřující k dítěti mělo být jasně vyjádřené, tak, aby ho dítě mohlo správně pochopit. **Hodnocení s ironickým obsahem** si dítě může vysvětlit nesprávným způsobem, jehož důsledkem, zejména při častém výskytu, může být vytvoření nejistého postoje k sobě a svým schopnostem. Hodnotí-li rodiče dítě a jeho projevy, měli by mít na paměti, že děti v předškolním období jejich výrokům bezmezně věří a přejímají je bez kritiky a pochybností.

Vhodné zacházení s pozitivními, resp. s negativními emocemi je v rámci emocionálního vývoje velmi důležité. Každé dítě potřebuje od svých rodičů cítit, že je přijímáno, že mu rodiče rozumí, a to především ve chvílích, kdy se necítí dobře. Vzhledem k vývojovému úkolu předškolního období je pro dítě velmi důležitá **emoční podpora, ocenění a pochvala** ze strany rodičů. (Gillernová, 2003) I negativní emoce jako vina a stud, které se často objevují jako reakce na neúspěch, v sobě skrývají velký potenciál k působení na dítě, při jehož vhodném využití rodiči je možné dosáhnout změny u dítěte, a to změny podstatnější než pomocí pozitivních emocí. (Shapiro, 1998)

Jaký vztah dítě získává ke svým emocím, jak přistupuje k pozitivním i negativním emočním prožitkům, jak emočně hodnotí své úspěchy a neúspěchy, jakým způsobem dokáže pracovat se svými emocemi, to vše a další s tím související činnosti se předškolní dítě učí od svých rodičů, kteří jsou dítěti vzorem.

Observační učení se projevuje i v nově se utvářející schopnosti předškolního dítěte, **schopnosti vyjádřit své pocity**. Tato schopnost se rozvíjí v souladu s kognitivním vývojem dítěte. Zda ale dítě bude používat tuto schopnost, záleží především na rodičích, kteří určují míru vyjadřování a sdílení emocí v rodině. (Shapiro, 1998) Ze začátku předškolního období dítě příliš neumí vyjádřit co cítí. Je ale nesmírně důležité, aby se této dovednosti postupně učilo od svých rodičů, kteří by měli umožnit dítěti vyjádřit veškeré své pocity (přijatelnou formou), podporovat ho v jejich vyjádření a především být dítěti vzorem a sami vyjadřovat své emoce. (Gillernová, 2000) Tím, že je dítě povzbuzováno ke slovnímu vyjadřování svých emocí, je mu umožněno efektivně se vypořádat se svými konflikty a problémy. (Shapiro, 1998)

Emoční prožívání úzce souvisí s vnímanou osobní účinností. K rozvoji vnímané osobní účinnosti je potřeba zpětná vazba, tedy hodnocení, týkající se vlastní emocionální zkušenosti, která zahrnuje hodnocení okolností, které emoce vyvolaly. Následně se pak jedinec může zaměřit na řešení, kterým může být i akceptace nepříznivých událostí. Jedinci s optimální vnímanou osobní účinností

přijímají své negativní emoce (beznaděj, smutek) a necítí se jimi ohroženi, protože na ně nahlízejí jako na přirozené a oprávněné projevy, cítí, že relativně kontrolují své emocionální zkušenosti a zachovávají si pozitivní sebeúctu. (Saarni, 2006)

V důsledku propojenosti emocionálního vývoje a interpersonálních vztahů, jak v rodině, tak mezi vrstevníky, se rozvíjí a formuje prosociální chování a s ním související sociální dovednosti. (Gillernová, 2000)

2.2.6 Potřeby dítěte a motivace

Motivace je proces, při kterém potřeby v roli motivů, podněcují, podporují, nebo naopak tlumí jedince ve vykonání či nevykonání určité aktivity. (Čáp, 1997)

Potřeby jsou podle základního dělení členěny na potřeby fyzické (např. potřeba spánku, jídla) a potřeby psychické, které budou probrány podrobněji. **Psychické potřeby** musí být uspokojovány, aby byl zajištěn zdravý psychický vývoj dítěte. Patří mezi ně:

- *potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů*, která, je-li uspokojována, připravuje organismus na určitou úroveň aktivity,
- *potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech*, tj. potřeba smysluplného světa, její naplňování je základní podmínkou pro učení, umožňuje podněty zpracovávat jako smysluplné zkušenosti,
- *potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů*, tj. vztahu k matce či jiné pro dítě důležité osobě, je nutná pro utvoření pocitu životní jistoty a tím i pro vnitřní integraci dětské osobnosti,
- *potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty* a její uspokojování vede k uvědomování si vlastní identity,
- *potřeba „otevřené budoucnosti“* svým naplňováním podporuje životní aktivitu dítěte. (Matějček, Dytrych, 1994)

K předešlému výčtu základních psychických potřeb mohou být doplněny **potřeby**, které jsou **specifické pro předškolní období**. Patří mezi ně (kromě potřeb, které se překrývají s předešlým výčtem) potřeba aktivity a pohybu,

potřeba emancipace, potřeba sociálního kontaktu, která je také uspokojována mimo rodinu, ve vztazích s vrstevníky a jinými dospělými. (Vágnerová, Valentová, 1992)

V souvislosti s vymezením motivace na začátku této kapitoly vyplývá, že jednání a chování dítěte je určováno potřebami, fyzickými i psychickými, jejichž míra naplňování je v předškolním období z velké části určována rodiči.

Dostatečné uspokojování psychických (a samozřejmě i fyzických) potřeb dítěte vede k dosažení psychické rovnováhy, která umožňuje plný rozvoj dětské osobnosti. Nejsou-li potřeby dítěte náležitě uspokojovány, narušená psychická rovnováha se může projevovat různými způsoby – opoždění ve vývoji, selhávání v určitých oblastech nebo situacích, neadekvátní projevy dítěte, útoky do nemocí, výrazné odchylky od normálního vývoje atp.

Neuspokojování základních psychických potřeb může vést až k **psychické deprivaci**, která je definována jako *„psychický stav vzniklý následkem takových životních zkušeností, kdy subjektu není dána příležitost uspokojovat některé základní psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu.“* (Matějček, 1992, str.115) Následkem mírnější formy neuspokojování základních psychických potřeb je tzv. psychická subdeprivace neboli citové ochuzení. (Matějček, 1992)

Z hlediska vývojové krize (iniciativa vs. vina) v předškolním období je jednou z nejvýznamnějších potřeb **potřeba emancipace**, která se projevuje jednak v činnostech, které dítě chce samo produkovat, jednak v tendenci postupného odpoutávání se od rodičů, které umožňuje navazovat kontakty a získávat nové zkušenosti mimo rodinný rámec.

Rodiče mohou podporovat motivaci dítěte tím, že je učí, aby očekávalo úspěch, poskytují mu příležitosti, kde může uplatnit své schopnosti, vedou jej k vnímání vytrvalého úsilí jako významné hodnoty. (Shapiro, 1998)

Mezi nejvýznamnější faktory, které ovlivňují rozvoj motivace patří vhodné **načasování požadavků**, tedy vytvoření situací v nichž dítě může rozvíjet své schopnosti. (Wigfield, 2006) Jde o vytvoření situací, které dítěti umožňují zažít zkušenost se zvládnutím úkolu (mastery experience), o čemž je více pojednáno

v kapitole 2.3.4.1. Za další faktor formující motivaci je považováno **rodinné prostředí s vřelou a podporující atmosférou** a s rodiči jako modely v různých situacích. Dalším faktorem je **přítomnost vysokých, přesto realistických očekávání** ze strany rodičů na dítě a jeho výkon, což vede k tomu, že dítě jedná v souladu s očekáváním rodičů. To je ovšem možné jen za podmínky, že úroveň schopností dítěte je taková, že dosažení očekávané úrovně výsledku je v jeho možnostech. (Wigfield, 2006) „*Očekávání vyjadřuje důvěru v dítě, respekt k jeho dovednostem a možnostem.*“ (Gillernová, 2003, str. 435) Očekávání rodičů se promítá i do očekávání dítěte od sebe samého. Očekávají-li rodiče od dítěte více (v optimální míře), začne i dítě samo od sebe očekávat více. (Shapiro, 1998) Je-li očekávání pozitivně laděné, podporuje dítě a jeho úsilí, může mu pomoci překonat překážky a posílit jeho sebedůvěru. Má-li očekávání rodiče negativní náboj, dává dítěti najevo, že nevěří v jeho schopnosti, nevěří, že může daný úkol zvládnout. Negativním očekáváním je motivace dítěte silně podkopána, dítě nemá důvod, aby se snažilo. (Gillernová, 2003) Současně se negativní očekávání, především dotýká-li se celé osobnosti dítěte, nikoli jeho dílčích schopností, promítá do sebehodnocení dítěte. Dítě dostává od rodiče informaci, že mu nevěří, čímž je podlomena i jeho vlastní důvěra sama v sebe.

2.2.7 Socializace

V předškolním období se nejvíce na primární socializaci dítěte podílí (stejně jako v předchozích obdobích) **rodina**. Navíc ale významně vstupují do života předškoláka **vrstevníci**, se kterými předškolák prožívá vztahy, zážitky a zkušenosti jiné kvality než v rámci rodiny. Většina dětí v předškolním období navštěvuje mateřskou školu. Podle údajů Českého statistického úřadu docházelo v roce 2006/2007 do mateřských školek přibližně 300 000 dětí. (ČSÚ, 2008) V mateřské škole se dítě setkává nejen s vrstevníky, ale i s jinými dospělými autoritami (učitelkami, vychovatelkami), které se také svým výchovným působením podílejí na formování vývoje dětské osobnosti.

Během socializace v předškolním období se u dítěte vyvíjí **sociální reaktivita**, která se projevuje v emočních vztazích a jejich diferencovanosti vůči

lidem blízkým i vzdálenějším. Současně probíhá **vývoj sociálních kontrol**, zejména vývoj norem, které si dítě postupně osvojuje na základě intervencí dospělých a následně je přijímá za vlastní. U předškoláka dochází také k **osvojování sociálních rolí**, tj. vzorců chování a postojů (ve vztahu k jeho věku, pohlaví atd.), které od jedince očekává společnost. (Langmeier, 1991)

2.2.7.1 Rodiče

Rodiče jsou pro děti, především v prvních letech silné fyzické a psychické potřeby až závislosti, nejdůležitějšími osobami, které k dítěti přistupují s láskou a bezpodmínečným přijetím. Rodiče v roli učitelů a průvodců svých dětí stojí před úkolem připravit děti na vstup do jejich vlastních životů. Tento vztah je oboustranný, děti jsou také učiteli a průvodci svých rodičů.

Otec a matka ukazují dítěti přirozený **komplementární model** mužské a ženské role. (Říčan, 2004) Jejich komplementarita se projevuje i v odlišném přístupu k dítěti. Přestože dítě zažívá s otcem a matkou odlišné situace a zkušenosti, měli by být rodiče v zásadních bodech přístupu k dítěti ve vzájemné shodě a stejném naladění.

Přístup matky k dítěti je více zaměřený na každodenní povinnosti, což je dáno tím, že matky tráví s dítětem více času než otec. Hry matky a dítěte se odehrávají více v domácím prostředí. Otci tráví s dítětem více času při aktivitách ve volném čase. (Vágnerová, 2005)

Pozitivní vztahy v rodině, jak mezi rodiči, tak mezi rodiči a dětmi, jsou velmi důležité pro zdravý duševní vývoj dítěte. V předškolním období dítě vnímá své rodiče a vše, co s nimi souvisí velmi citlivě. V rámci socializace probíhá proces **identifikace** dítěte s rodiči, resp. s rodičem stejného pohlaví. *„Identifikace je pevná a trvalá vazba, která společnosti umožňuje, aby dítěti vstúpila to nejlepší – a bohužel i to nejhorší – z osobnosti rodičů.“* (Říčan, 2004, str. 135) Identifikace dítěte s rodiči se projevuje na několika úrovních. Dítě se identifikuje s normami svých rodičů, jejichž internalizací (zvnitřněním) se utváří svědomí dítěte. (Říčan, 2004)

Jak již bylo podrobněji uvedeno v předešlém textu (viz. kapitola 2.2.5), z hlediska Eriksonovy teorie psychosociálního vývoje se v předškolním období odehrává u dítěte **konflikt mezi iniciativou a pocitem viny**. Na jedné straně dominuje touha po vlastní aktivitě, na straně druhé se vytváří svědomí, které koriguje chování dítěte tak, aby bylo v souladu se společenskými normami. (Erikson, 1996)

Dalším projevem identifikace s rodičem je přání dítěte zastávat roli rodiče a vypadat stejně jako rodič. To se projevuje napodobováním (záměrným, ale i bezděčným) rodičovských projevů a činností (gest, řeči, práce atd.) Součástí identifikace je také **sexuální identifikace**, tedy identifikace se sexuální rolí. Sexuální identifikace je ovlivněna tím, jak se rodiče chovají k dítěti, resp. jaké sexuální stereotypy vůči němu uplatňují. (Říčan, 2004) Rodiče přistupují k chlapcům a dívkám odlišně, což přispívá k upevnění jejich sexuální role. Chování otce vůči dítěti je více ovlivněno i kvalitou partnerského vztahu než je tomu u matky. (Vágnerová, 2005)

Obecně lze říci, že otcové v naší společnosti výrazněji stimulují chlapce než dívky, podporují je v činnostech, které jsou vnímány jako mužské, více je vedou k sebeprosazování a dominanci. Matky v naší společnosti podporují syny v jejich aktivitě a osamostatňování, na druhou stranu je více kontrolují a dávají jim více příkazů bez vysvětlování. U dcer se matky více zaměřují na vedení k citlivosti a empatii, více s nimi probírají jejich chování a prožívání. (Vágnerová, 2005) Vliv obou rodičů, tedy obou pohlaví při vytváření sexuální identity je nezastupitelný. Rodič stejného pohlaví představuje pro dítě vzor sexuální role. Díky rodiči opačného pohlaví si dítě uvědomuje kým není a může tak vytvářet komplementární vztah k opačnému pohlaví. (Corneau, 2000)

V souvislosti s procesem identifikace, zejména sexuální identifikace, nemůže být opomenuto Freudovo pojetí předškolního období v rámci jeho teorie psychosexuálního vývoje osobnosti. Podle Freuda zažívají děti v tomto období tzv. **falické období**, které je charakteristické zvýšeným zájmem o pohlavní orgány. Dítě prožívá Oidipovský či Elektřin komplex, který je zdárně vyřešen

postupnou identifikací s rodičem stejného pohlaví a vznikem superega (svědomím). (Černoušek, 1997, Říčan 2004)

Předškolní děti vnímají své rodiče jako autoritu, jako někoho, kdo vždy ví, kdo umí vyřešit každý problém, kdo je neomylný... Toto **vnímání rodičovské omnipotence** je současně potvrzením dětské vlastní jistoty. Dítě přejímá a akceptuje veškeré názory, postoje, hodnoty od svých rodičů bez jakékoliv kritiky. (Vágnerová, 2005) Stejně tak děti přejímají hodnocení rodičů týkající se jich samých.

Kromě vztahů s rodiči se významně podílí na vývoji dítěte také **vztahy se sourozenci**. Tyto vztahy s sebou přináší specifické situace a tudíž kladou i specifické požadavky na dítě. Stejně tak obohacující jsou i **vztahy s prarodiči**, kteří jsou, především v naší společnosti, velmi často v úzkém kontaktu s dítětem.

2.2.7.2 Vrstevníci

Z rodinného zázemí, které je pro dítě zdrojem jistoty, bezpečí, lásky a bezpodmínečného přijetí ze strany rodičů se dítě bez větších obav pouští do kontaktu s vnějším světem a druhými lidmi. Právě v předškolním období narůstá potřeba být v kontaktu s vrstevníky.

Přestože tyto kontakty bývají krátkodobé, přinášejí dítěti nenahraditelné a v jiných vztazích nezískatelné zkušenosti. (Říčan, 2004) Význam vrstevníků v předškolním období je kritický především pro vznik a **rozvoj většiny prosociálních vlastností**, jako spolupráce, soucit, solidarita aj., které není možné získat v důvěrném rodinném prostředí. (Matějček, 2005)

2.2.8 Rozvoj sebepojetí

V předškolním období se dále rozvíjí sebepojetí dítěte, které započalo v batolecím období. Nejvíce do popředí vystupuje aktivita a iniciativa dítěte, která se zrcadlí ve všech činnostech, které dítě dělá. Dítě se stále více osamostatňuje, snaží se prosadit, více si rozšiřuje rejstřík svých schopností a dovedností, které rádo při vhodné příležitosti ostatním demonstruje. Iniciativa předškolního dítěte

se úzce pojí s potřebou něco vykonat a zvládnout. Přes uspokojování této potřeby a tedy přes naplnění vlastní iniciativy dochází u dítěte k potvrzení jeho hodnoty a jeho kvalit. Přesto o hodnotě dítěte zatím nejvíce rozhodují jeho rodiče, resp. způsob, jakým k dítěti přistupují. Dítě v tomto období vnímá rodiče jako nejvyšší autoritu, zcela nekriticky přijímá vše, co od nich přichází. Stejně tak přijímá i názor svých rodičů na sebe sama.

Rozvoj sebepojetí vychází ze způsobů hodnocení získaných zkušeností a jejich emočních doprovodů. **Hodnocení od rodičů se stává součástí posuzování sebe sama (sebehodnocením).** Dítě začíná používat ve vztahu k sobě stejné formy chování, resp. hodnocení, které původně používali vůči němu druzí lidé, resp. rodiče. (Vygotskij, 1976) Rodiče silně ovlivňují své dítě a vnímání jeho vlastní hodnoty zejména kvalitou emočního přijímání dítěte, požadavky, které na dítě kladou a spokojeností, ev. nespokojeností s jejich plněním a v neposlední řadě svých chováním k dítěti, které se nejvíce zrcadlí v hodnocení dítěte v podobě verbalizovaných názorů na něj. (Vágnerová, 2005) Na sebehodnocení dítěte má také velký vliv styl výchovy, který rodiče vůči dítěti uplatňují. Pro adekvátní sebehodnocení je žádoucí kladný emoční vztah k dítěti a výchova bez extrémů. (Čáp, 1997) Hodnocení rodičů a jeho vliv na dítě byly podrobněji popsány v předcházejících kapitolách (zejména v kapitole 2.2.3, 2.2.5, 2.2.6).

Typickým znakem sebepojetí v předškolním období je tzv. **nereálný optimismus**, jedná se o mechanismus, který zajišťuje osobní harmonii a jistotu dítěte. Nereálný optimismus spočívá v nerealistickém odhadu svých kompetencí, v tendenci své kompetence přeceňovat a nadhodnocovat a v naději, že po neúspěchu bude následovat úspěch (opět nehledě na reálné podmínky). (Vágnerová, 2005) S vysokou mírou optimismu v předškolním období souvisí i vysoká vnímaná osobní účinnost, která, jak již bylo uvedeno, umožňuje dětem podnikat nové činnosti, vytrvat v nich i přes neúspěšné pokusy a věřit v jejich úspěšné zvládnutí. S využitím tohoto přednastavení (které občas musí být rodiči

regulováno), spolu s myšlenkou, že úspěch se často staví na neúspěchu, mohou rodiče velmi silně podpořit rozvoj silné a odolné dětské osobnosti.

Důležitou částí dětské identity je také **tělesná podoba dítěte**. Pro dítě začíná být důležité, jak vypadá a začíná se stylizovat (nebo je stylizováno rodiči) do určitých podob. Součástí sebepojetí je i subjektivní vnímání vlastního zdraví, jak fyzického, tak duševního, které se projevuje ve vlastní aktivitě, výkonnosti, schopnostech a dovednostech. (Matějček, 1992)

2.2.9 Hra

Hra je v předškolním období hlavní náplní dětských aktivit. V odborné literatuře je nejčastěji definována jako činnost přinášející uspokojení sama o sobě. Umožňuje všestranný rozvoj jednotlivých složek osobnosti, uspokojení potřeb, získávání rozličných zkušeností, možnost vyzkoušet si různé role atp.

V předškolním období se vyskytují **různé formy her**, které si dítě osvojuje nejčastěji pomocí nápodoby. Pohybové hry jsou zaměřeny na rozvoj a procvičování fyzických funkcí. Konstrukční hry umožňují rozvoj zejména manuální zručnosti, fantazie a myšlení tím, že podněcují dítě, aby vytvářelo něco nového pomocí určitého materiálu (např. stavění z kostek, modelování). Úkolové hry spočívají v napodobování činností dospělých, které dítě předvádí realisticky na základě předcházejících zkušeností nebo je doplňuje vlastní fantazií. (Vágnerová, Valentová, 1992) Většina her předškolního období má **sociální charakter**. Objevují se hry asociativní, při kterých si děti hrají společně a hry kooperativní, které dětem nabízejí možnost organizované spolupráce. Součástí her je také zkušenost se sociálními rolami, které dítě zná, ale nemůže je zastávat, např. hra na maminku, na holiče. (Langmeier, 1991)

Z hlediska kognitivní teorie je **symbolická hra**, která je nedílnou součástí předoperačního stádia, vrcholem dětské hry. Hra umožňuje asimilovat (přizpůsobit si) skutečnost podle potřeb dítěte. Současně se uplatňuje pomocí nápodoby akomodace (přizpůsobení se) vnějším vzorům. Díky symbolické hře může dítě vyjádřit i to, co je obtížné nebo nemožné vyjádřit pomocí jazyka.

Symbolická hra umožňuje také kompenzaci neuspokojených potřeb, nebo odstranění konfliktů, i nevědomých. (Piaget, 2001)

Hra je pro dítě i zdrojem jeho budoucího vztahu k práci. V tomto období se dítě rádo zapojuje do různých pracovních činností v rámci rodiny. Rozdíl mezi prací a hrou, tedy mezi činností, která směřuje k dosažení cíle a činností, která přináší uspokojení sama o sobě, není ale v tomto období zřejmý, spíše splývá. (Vágnerová, Valentová, 1992)

2.3 ZPŮSOBY HODNOCENÍ RODIČI VE VZTAHU K VNÍMANÉ OSOBNÍ ÚČINNOSTI DÍTĚTE

2.3.1 Hodnocení

Z obecného hlediska je hodnocení považováno za proces, jehož výsledkem je hodnota. Hodnota v nejširším pojetí obsahuje vždy bipolární (kladné, záporné; libé, nelibé aj.) posouzení podnětu (situace, jedince, události atp.) Hodnoty se člení na hodnoty vrozené (podněty prožívané jako příjemné a nepříjemné) a hodnoty získané (naučené posuzování dobrého a špatného). (Nakonečný, 2000)

Hodnocení je proces velmi složitý, zahrnující složku emocionální, kognitivní, motivační, přičemž každá z těchto oblastí je utvářena dalšími, jemnějšími aspekty lidské psychiky, které se na procesu hodnocení taktéž podílí. V této práci je hodnocení pojímáno v užším smyslu jako hodnocení dítěte rodiči.

K hodnocení, resp. způsobům hodnocení rodičů, kterému budou věnovány následující kapitoly, je přistupováno z hlediska tří rovin. První rovina zahrnuje hodnocení ve smyslu celkového přistupování rodičů k dítěti, tedy v kvalitě akceptace dítěte, která se zrcadlí v převládajícím výchovném stylu. Druhá rovina zachycuje hodnocení z hlediska odměn a trestů. Třetí rovina se týká hodnocení, resp. role hodnocení při utváření základů vnímané osobní účinnosti.

Je zřejmé, že uvedené tři roviny jsou v každodenním životě téměř neoddělitelné, vzájemně se prolínají, ovlivňují a podmiňují. Z důvodu větší přehlednosti této práce však přistupujeme k jejich „umělému“ rozčlenění.

2.3.2 Výchovné styly

Každý rodič se ve vztahu ke svému dítěti projevuje prostřednictvím výchovného chování či působení, které je rozhodujícím prvkem v primární socializaci.

Rodičovské postoje jsou ovlivňovány např. zkušenostmi z vlastního dětství, inteligencí, vzděláním, emocionálním vývojem, konflikty a napětím ve vztahu k dítěti, ale také tím, do jaké míry dítě naplňuje potřeby rodiče, které se shodují se základními psychickými potřebami dítěte (viz. kapitola 2.2.6). Ve

fungujícím vztahu rodič-dítě dochází k vzájemnému uspokojování psychických potřeb. Dítě je pro rodiče zdrojem nových podnětů a zkušeností, díky emocionálnímu přilnutí k dítěti je uspokojována rodičovská potřeba jistoty, rolí rodiče je naplňována i jejich společenská hodnota, existence dítěte otevírá budoucnost, umožňuje rodičům překročení sebe sama. (Matějček, 1992) Ve výchovném stylu se zrcadlí postoje rodičů k dítěti, emoční vztahy mezi rodiči a dítětem, požadavky na dítě a jejich kontrola, podoba trestů a odměn, názory na dítě aj. (Čáp, 1997)

V odborné literatuře je možné najít různá členění výchovných stylů. Přestože každý výchovný styl má svá specifika, všechny v sobě obsahují interakční model či prvek, který se projevuje ve vzájemném výchovném působení rodičů a dítěte.

Z mnoha klasifikací výchovných stylů je uvedeno nejprve klasické členění, které zahrnuje **styl autoritativní** (dítě se musí podříditi rodiči-autoritě, plnit jeho požadavky, bez možnosti vlastního vyjádření), **styl liberální** neboli „laissez-faire“ (dítě má maximální volnost ve svém konání) a **styl demokratický** (dítě je respektováno jako samostatná bytost, je mu přiznána možnost rozhodovat o sobě, ale současně je vedeno k odpovědnosti za sebe). (např. Langmeier, 1991)

Další členění výchovných stylů je podle **modelu propojujícího kvalitu emočního vztahu k dítěti** (kladný, záporný) **s mírou řízení ve výchově** (silné, slabé, střední, rozporné). (Čáp, 1996, 1997) Tento model má interaktivní charakter, který se týká nejen dítěte a rodičů, ale i prostředí, ve kterém k výchovným interakcím dochází (sociální, kulturní, ekonomické aspekty prostředí, prostředí konkrétní výchovné situace). (Gillernová, 2004) V rámci tohoto modelu je příznivě hodnocen **kladný emoční vztah rodiče k dítěti v kombinaci se středním až silným řízením**. Kladný emoční vztah se projevuje jednak v porozumění rodičů dítěti, jednak v dobrém naladění rodičů a dítěte při společné činnosti. Střední řízení umožňuje dítěti adekvátně naplňovat roli člena rodiny s příslušnými povinnostmi a právy. Silné řízení se projevuje vyžadováním plnění požadavků kladených na dítě, kontrolou dítěte, v extrémnějších podobách

rozhodováním za dítě a činěním tak dítě závislým a nesamostatným. Naopak nepříznivý vývoj dítěte je zapříčiněn **záporným emočním vztahem k dítěti a silnými či rozporným řízením**. Záporný emoční vztah je charakterizován nenávisným postojem rodičů k dítěti, lhostejností k dítěti, jeho potřebám a problémům, častým zdůrazňováním nedostatků dítěte a ojedinělými pochvalami atp. Silné řízení se projevuje absolutním požadováním splnění požadavků od dítěte, přehnanou kontrolou, rozhodováním za dítě (i ve věcech, které odpovídají rozhodovacím kompetencím vzhledem k věku) atp. Rozporné řízení obsahuje prvky silného a slabého řízení zároveň, tedy rozporem mezi výše uvedenými charakteristikami silného řízení a charakteristikami slabého řízení, mezi které patří např. nízké nebo žádné požadavky na dítě, chybějící kontrola, tendence odstraňovat překážky před dítětem. (Čáp, 1996, 1997)

Následující dělení výchovných stylů patří mezi obšírnější a zahrnuje výchovné působení rodičů od naprostého odmítání a zavrhování dítěte až po protekční a rozmazlující přístup.

Výchova zavrhuje se projevuje vědomým i nevědomým trestáním dítěte. Dítě je vystaveno omezování a utlačování, které ho směřuje do postoje vzdoru, nebo pasivity až rezignace. Dítě je často rodiči vnímáno jako připomínka či důvod jejich zklamání, neúspěchu, životní nepříjemnosti (např. nechtěné dítě), nebo jako neschopné naplnit jejich očekávání (např. postižené dítě).

Výchova zanedbávající se pohybuje od lehké a výběrové formy, tj. týká se jen některých vývojových potřeb dítěte až po formu hrubou a celkovou. Dítě bývá často samo, je-li v přítomnosti rodičů, ti nefungují a nepůsobí na dítě vhodným způsobem. V důsledku této výchovy se u dítěte nevytvoří vědomí povinnosti.

Výchova rozmazlující se projevuje přehnaným citovým lpěním na dítěti a přáním (vědomým, nevědomým), aby dítě stále zůstalo malé a na nich závislé. Rodiče k dítěti přistupují se strachem, aby o přízeň dítěte nepřišli, v důsledku toho řeší za dítě nepříjemnosti, překážky, nezatěžují ho nároky, plní jeho přání apod. Všechny tyto rodičovské projevy (ať už jsou jakkoliv myšlené) brání dítěti v jeho hlavním vývojovém úkolu, v osamostatnění se od rodičů. Výsledkem

rozmazlující výchovy je ztráta rodičovské autority u dítěte a neposkytnutí jistoty dítěti, která je potřebná pro překročení hranic rodiny a vstupu do vnějšího světa a jako základ sebedůvěry dítěte.

Výchova příliš úzkostná a příliš protektivní se vyznačuje přílišným rodičovským strachem a hyperprotektivitou vůči dítěti, zejména proto, aby si dítě neublížilo. Dětská aktivita a iniciativa je rodiči stále omezována. Trvalé neuspokojení základních psychických potřeb (potřeba aktivity, stimulace,...) vede ke snaze ze situace uniknout, nebo ji překonat. Dítě je vůči rodičům agresivní, nebo si (neuspokojenou a tudíž zvýšenou) potřebu aktivity uspokojuje jinde než u rodičů. Opačná reakce dítěte se projevuje únikem do pasivity a podřízením.

Výchova perfekcionistická v rukou rodičů usiluje o dokonalost dítěte a to v takových oblastech, které rodiče považují za hodnotné. Dítě se stává prostředkem k uspokojení rodičovských nenaplněných ambicí a tužeb. Rodiče nejsou schopni vycházet z realistických možností dítěte a často dítě přetěžují.

Výchova protekční se projevuje přemrštěným pomáháním dítěti ze strany rodičů, řešením jeho problémů, překážek apod. Cílem rodičů je, aby dítě dosáhlo určitých hodnot, které jsou podle nich důležité, přitom jim ale nezáleží na způsobu jejich dosažení. Rodiče vyžadují ode všech, a tedy i od dítěte, podřízením jejich zájmům. (Matějček, 1992)

Je zřejmé, že různé výchovné styly mohou vnímanou osobní účinnost dítěte podpořit, nebo naopak utlumit až znemožnit. Převládající **výchovný styl ovlivňuje celou osobnost dítěte, jehož součástí je hodnocení sebe sama a svých schopností.**

Pokud výchova bere dítěti právo být svébytnou osobností, silně poškozuje vnímání vlastní hodnoty, která pak dítě provází celým jeho životem a projevuje se např. v neschopnosti respektovat ostatní lidi, včetně svých rodičů. (Rogge, 2005) Je-li výchova naplněna láskou, bezpodmínečným přijetím dítěte, respektem a úctou k dítěti, dostává dítě do vínku zcela jiný obsah. To, co dostává od svých rodičů, dává jak sobě, tak ostatním.

2.3.3 Odměny a tresty

Odměny a tresty jsou tzv. socializačními technikami, které umožňují regulovat chování dítěte tak, aby nežádoucí chování, po kterém následuje trest, bylo eliminováno a naopak žádoucího chování následované odměnou bylo podpořeno a bylo produkováno i nadále.

„Zařídte věci tak, aby je dítě udělalo dobře, a za to je výrazně pochvalte. – Nedopusťte však, aby udělalo něco špatně a vy jste je za to museli trestat.“
(Matějček, 2000, str. 31)

Odměny mohou být hmotné povahy (např. bonbón, nová hračka) nebo sociální povahy (např. pochvala, uznání). Stejně tak tresty mohou být rozděleny na tělesné tresty (pohlavek) a psychické tresty (pokárání, pohružka, zákaz). **Obecně platí, že odměny jsou účinnější než tresty a v přístupu k dítěti by měly převažovat.** Trest špatné chování může zastavit, ale správné chování je možné vytvářet jen pomocí odměny. Až ve chvíli, kdy dítě ví, co je správné, může vidina trestu zafungovat jako stopka a udržet dítě ve správném směru. (Langmeier, 1991)

Žádoucí chování je tedy posilováno prostřednictvím odměn, zvýšení účinku je možné dosáhnout **přerušovaným poskytováním odměny**. Takovéto posilování je náročnější, ale efekt je dlouhodobější. U nežádoucího chování je smysluplný postup opačný, po takovémto chování má následovat trest vždy. Pokud by trest následoval jen někdy, docházelo by paradoxně k posílení tohoto chování. (Hoskovcová, 2006)

Podstatné je, zda i dítě (nejen rodič) vnímá odměnu i trest opravdu jako odměnu a trest. Rodiče bývají ve svých postojích k výchovným metodám zatíženi vlastními zkušenostmi z dětství, na jejichž základě pak přistupují ke svým dětem a předpokládají, že děti prožívají to samé, co oni. Význam odměny či trestu pro dítě je závislý na osobnosti dítěte, na jeho aktuálním psychickém rozpoložení a na společenské roli či prostředí, ve kterém se dítě nachází. (Matějček, 2000)

Přestože jsou výchovné prostředky rozmanité a jejich používání je závislé na osobnosti rodičů i dítěte, platí určité **obecné zásady**, které souvisí s jejich uplatňováním:

- Odměny a tresty mají být **přiměřené** osobnosti dítěte a jeho věku. Čím je dítě starší, tím jsou méně účinné odměny a tresty související s tělesnými pocity a naopak jsou více účinné výchovné prostředky psychické povahy (např. ocenění, pokárání). Primitivní výchovné prostředky nemají výchovný efekt, naopak brzdí vývoj dítěte.
- Odměny a tresty by měly být dítěti vždy **srozumitelné**. Zejména u trestu je nutné, aby si dítě uvědomovalo svůj přestupek a tedy i smysluplnost následného trestu. Není-li tomu tak, je trest zdrojem zmatku a napětí.
- Výchovné prostředky by měly být **různé**, aby se předešlo stereotypnímu používání jednoho prostředku. Platí pravidlo, že u opakujících se podnětů, resp. výchovných prostředků, dochází k poklesu pozornosti, dítě je přestává vnímat a přijímá je jako neměnný fakt (který již ale nemá žádný, nebo jen minimální účinek).
- Používání odměn a trestů by se nemělo přehánět. Při používání extrémních podob výchovných prostředků se u dítěte vytváří nezdravé postoje. Příliš silné tresty mohou u dítěte vyvolat pasivitu, apatii, vzdor, touhu po pomstě aj.
- Uplatňování odměn a trestů má být **důsledné**. Nedůslednost snižuje autoritu rodičů a uvádí dítě do nejistoty. Autorita rodiče představuje pro dítě jistotu a stabilitu ve světě, který je pro dítě složitý a neznámý. (Langmeier, 1991, Matějček, 2000)

Trestu jsou přisuzovány tři funkce – náprava škody, zabránění opakování nežádoucího chování a odžití viny. **Náprava škody** spočívá např. v tom, že dítě uklidí to, co rozházelo, uhradí způsobenou škodu ze svého kapesného. Podmínkou trestu je, aby byl pro dítě splnitelný, pak ho dítě může vnímat jako spravedlivý. Princip trestu je založený na předpokladu, že se dítě na základě zkušenosti s trestem za nežádoucí chování, bude snažit tomuto **chování a potažmo trestu vyvarovat**. Ne vždy je tomu tak. Příčina, proč dítě nečerpá z

minulé zkušenosti, může vycházet jednak od rodičů, kteří dítěti dostatečně nevysvětlili co je nežádoucí, jednak od dětí a jejich snížené schopnosti čerpat z předešlé zkušenosti. Zde zcela určitě hraje roli vyspělost centrální nervové soustavy, popř. její drobné odchylky, temperament dítěte, aj. Pokud si dítě uvědomuje svůj přestupek, za který pociťuje vinu, může být naplněna poslední funkce trestu, která spočívá v **odčinění viny**. Trest by měl následovat v co nejkratší době po přestupku, neboť čekání na trest bývá náročnější než trest samotný. Dítě by nemělo být v žádném případě trestáno za něco, za co nemůže. (Matějček, 2000)

Stejně tak by dítě nemělo být chváleno a odměňováno za něco, co nevyžadovalo jeho aktivitu či snahu, např. za něco, co se stalo náhodou. (Matějček, 2000) **Ocenění má následovat po skutečném výkonu dítěte**, má být upřímné a v odpovídající intenzitě vůči oceňovanému výkonu. Nezasloužené ocenění (např. neodpovídající vynaloženému úsilí) s sebou nese potenciální nebezpečí, že dítě získá dojem, že minimální úsilí je hodno ocenění. Takové ocenění s sebou nese negativní dopady pro dítě (jeho vnímaná osobní účinnost se v takovém případě nevyvíjí) i pro dospělého, který ztrácí ze své důvěryhodnosti a autority. (Pajares, 2006)

Adekvátní pochvala by měla být také bez jakýchkoliv výhrad či výčitek. Pochvaly typu – „Ty jsi hezky uklidil pokoj. Proč to tak není vždy?“ – nejsou pro dítě oceněním, ale spíše výčitkou a informací, že rodič si neváží toho, co dítě udělalo. (Prekopová, 2001)

Součástí používání výchovných prostředků by měla být i **výchova vysvětlením**, která by měla dítě vést k uvědomění či pochopení toho, proč je rodič odměňuje nebo trestá. Čím je dítě starší, tím je tato výchovná taktika důležitější. Uvádějí se dva základní způsoby vysvětlení: poučení o tom, jaké následky má vlastní chování pro druhé lidi a poučení o tom, že od staršího dítěte se už očekává vyspělejší chování, s apelem na jeho vyspělost a sebeúctu. (Langmeier, 1991)

Odlíšný výchovný prostředek od výše popsaného systému odměn a trestů představuje tzv. **metoda přirozených následků**, podle které je trestem to, co následuje – přirozeně – po činu dítěte. Např. když dítě udělá nepořádek, tak přirozeným následkem je, že nepořádek i uklidí. Výhodou této metody je, že usnadňuje dítěti pochopit následky vlastního jednání. Nevýhodou metody je poměrně velká osobností náročnost pro rodiče, např. rodič by měl být schopný se ovládnout v situacích, kdy se dítě chová nežádoucím způsobem a umožnit tak dítěti, aby pocítilo přirozené následky svého konání. (Čáp, 1997)

Pro používání metody přirozených následků hovoří i argumenty, které v trestání jako výchovném prostředku vidí mnoho rizik pro utvářející se osobnost dítěte. Trestáním může být předávána informace, že **trestání** či ubližování druhému je **způsob řešení problémů mezi lidmi**, že se jedná o **legální nástroj**, který ale mohou používat jen osoby s určitou mocí. Následně děti mají tendenci vyhnout se moci, ale současně ji chtějí také získat, aby i ony byly v pozici, kdy mohou použít tento nástroj. Další rizika souvisí např. s narušením sebeúcty dítěte nebo narušením vztahu mezi rodiči a dítětem, který k rodiči přistupuje jako k autoritě, ale k autoritě z hlediska moci, kde ve vztahu k ní dominuje strach a ne jako k autoritě z hlediska vlivu a respektu. (Kopřiva, Kopřivová, 2008)

2.3.4 Hodnocení a základy vnímané osobní účinnosti

Na základě mnoha poznatků (viz. Vygotského teorie o vývoji vyšších psychických funkcí, která je uvedena v kapitole 2.2.3) vyplývá, že **hodnocení rodičů**, tedy jak rodiče hodnotí své dítě, **má podstatný vliv na sebehodnocení dítěte**, které se formuje v předškolním období. Stejně tak má vliv i **na utváření základů vnímané osobní účinnosti**, která úzce souvisí s celkovým sebehodnocením dítěte, ale více se zaměřuje na hodnocení schopností jedince v konkrétní situaci.

Doposud byla práce věnována hodnocení ve smyslu celkového přístupu k dítěti a ve smyslu užívání odměn a trestů vůči dítěti. Nyní bude pozornost soustředěna na hodnocení především jako na způsob přistupování k úspěchu a

neúspěchu dítěte a na význam hodnocení v souvislosti se zdroji vnímané osobní účinnosti, s důrazem na první zdroj (zkušenost se zvládnutím úkolu) vzhledem k zaměření empirické části práce, zbylé zdroje budou uvedeny stručněji.

Jak již bylo uvedeno (viz. kapitola 2.1.3), vnímaná osobní účinnost se zakládá na následujících zdrojích informací – na zkušenosti se zvládnutím úkolu, na zástupné zkušenosti, na přesvědčování o osobní účinnosti a na fyziologických projevech těla v souvislosti s emocionálním prožíváním.

Jednotlivé zdroje se mohou často prolínat, např. zkušenost se zvládnutím úkolu může souviset s předcházející zkušeností získanou pozorováním nebo s přesvědčováním o možnosti zvládnout danou zkušenost atp. Pro přehlednost práce je však k jednotlivým zdrojům přistupováno odděleně.

2.3.4.1 Zkušenost se zvládnutím úkolu (*mastery experience*)

Zkušenost se zvládnutím úkolu představuje nejsilnější pilíř pro utváření vnímané osobní účinnosti. Úkolem dítěte je „*zvyknout si – za podpory rodičů – nevzdávat se tváří v tvář těžkostem a překonávat překážky.*“ (Hoskovcová, 2006, str. 117) V rámci zkušenosti se zvládnutím úkolu mohou být rozlišeny dvě části, které probíhají postupně. První z nich představuje výskyt takových možností a příležitostí, které dítěti umožňují získat zkušenosti se zvládnutím úkolu. Druhá část spočívá v hodnocení, resp. interpretaci výsledků činnosti dítěte.

2.3.4.1.1 Příležitost ke zkušenosti se zvládnutím úkolu

Předškolní dítě, které se pohybuje mezi vlastní iniciativou, aktivitou, touhou poznávat a překonávat a pocitem viny a nejistoty potřebuje mnoho situací a úkolů, které může kontrolovat, ovlivňovat, vyzkoušet si na nich své schopnosti a dovednosti, dále je rozvíjet atp. Dítě jakožto aktivní jedinec samo touží po takovýchto příležitostech, ale vzhledem ke svým dosavadním omezeným zkušenostem a znalostem potřebuje někoho, kdo by je korigoval. **Hlavním průvodcem v získávání zkušeností se zvládnutím úkolu je rodič**, současně je i tím, kdo vytváří a kontroluje příležitosti a možnosti k jejich získávání.

Vývoj dítěte (stejně jako vývoj jedince obecně) **není možný bez zátěží** (bezděčných, záměrně navozených), které podněcují psychiku k dalšímu rozvoji. Z velké části rodiče rozhodují o míře a načasování zátěže pro dítě. (Hošek, 1997) Rodič v roli průvodce stojí před nelehkým úkolem. Možnosti k získávání zkušeností mají podporovat další vývoj dítěte, současně ale nesmí být pro dítě příliš zatěžující. Jde tedy o hledání optimálního přístupu. Při vytváření možností pro získání zkušenosti se zvládnutím úkolu by rodiče v první řadě měli vycházet z vývojové úrovně a individuality dítěte.

V souvislosti s vývojem dítěte a tedy i vytvářením a formováním vnímané osobní účinnosti je potřeba dbát na **optimální míru nároků na dítě**. Nároky rodičů na dítě by měly být dostatečně vysoké, realistické a dosažitelné. Příliš vysoké či nerealistické nároky vedou k přetížení, neúspěchu a frustraci. (Pajares, 2006) Stejně tak zátěžové situace by měly být ve vyvážené míře, neboť příliš náročné situace vedou k častým neúspěchům a podlamují sebedůvěru dítěte a naopak příliš nízké nároky neumožňují dítěti poznat míru svých možností. (Hoskovcová, 2004) Optimální zátěžová situace, která nabízí zkušenost s jejím zvládnutím, by měla dítěti poskytnout možnost vyzkoušet své síly. (Břicháček, 2003)

Rodič zprostředkovává takové situace, o kterých je přesvědčen, že jsou pro dítě vhodné a bezpečné. Naopak se snaží dítě ochránit před situacemi, které by pro něj mohly být ohrožující. Často ale dochází k tomu, že rodič hodnotí situace jako nebezpečné na základě vlastní negativní zkušenosti nebo na základě podceňování dítěte a nedůvěry v jeho schopnosti situaci zvládnout.

Jiná příčina, která stojí za nepovolením určité situace, která by dítěti umožnila získat zkušenost s jejím zvládnutím, vyplývá z jisté pohodlnosti rodičů. V některých situacích je nutné, aby rodič dal jasně najevo, že situace je pro dítě nebezpečná nebo výrazně nevhodná. Pak má jasný zákaz své místo a je pro dítě ukazatelem hranice, kterou již nesmí překročit. Na druhou stranu jsou situace, které pro dítě nejsou nebezpečné, ale rodič je zakáže. Často jde o situace, které jsou pro dítě nové a pro rodiče jsou náročnější na zvládnutí. Je-li

dítě v nových situacích vystavováno často zákazu ze strany rodičů, získává zkušenost „jsem-li v nové situaci, následuje zákaz“. Dítě začne zákazy očekávat, což následně u něj může vyvolat pasivitu, apatii a nedostatečné zvládnutí dalších situací. (Seligman, 2003)

Rodiče by měli vytvářet takové situace (umožňující získat zkušenost s jejím zvládnutím), ve kterých dítě jasně zažívá jednak **příčinnost** (vztah) **mezi vlastní činností a výsledkem**, jednak **možnost kontrolovat** danou **situaci**. Takové zkušenosti dítě aktivují. Naopak situace, ve kterých dítě nezažívá souvislost mezi vlastní činností a výsledkem, společně s pocitem nekontrolovatelnosti situace ústí do pasivity, bezmoci a deprese. (Seligman, 1995)

Zkušenosti se zvládnutím úkolu nejsou samozřejmě plně v rukou rodičů, ne všechny situace je možné navodit, nebo se jim naopak vyhnout. V každodenním životě je mnoho situací, kterým je dítě vystaveno a je nuceno je nějakým způsobem zvládnout, např. návštěva u lékaře. Rodič coby průvodce má však v rukou možnost dítě na situaci, třeba i nepříjemnou, připravit. V takových případech je doporučováno situaci dítěti srozumitelně popsat a vysvětlit její význam. Dítě je na situaci připraveno a lépe ji zvládne. (Hoskovcová, 2006)

Na druhou stranu v každodenních situacích, které rodiče mohou ovlivnit, je možné najít mnoho příležitostí umožňujících dítěti posílit či získat novou zkušenost se zvládnutím úkolu či situace. Jedna z těchto příležitostí spočívá v tom, že rodiče dávají dítěti možnost vybrat si z nabízených alternativ, např. z jídla, z oblečení, z her, přičemž volbu dítěte akceptují. Samozřejmě výběr z nabízených možností musí být přizpůsoben věku dítěte, např. menším dětem je vhodné nabídnout jen dvě alternativy, ze kterých můžou vybírat, např. „Chceš jablko nebo meruňku?“ (Seligman, 1995)

Dítě, které stojí před úkolem či situací potřebuje k jeho zvládnutí prostor a to **prostor fyzický** (kolem sebe), **prostor v čase** a **prostor psychologický** na zpracování dané situace a jejího řešení. Více prostoru při získávání zkušeností podporuje samostatnost a odolnost dítěte. (Hoskovcová, 2004) Ve chvíli, kdy rodiče dítěti poskytnou prostor pro vlastní řešení situace, měli by být shovívaví k

jeho případných omylům. Přílišná přísnost v takové situaci může vést k zablokování úsilí a snahy dítěte. (Seligman, 1995) Fyzický prostor by měl dítěti umožňovat samostatné řešení situace, ale i dostupnost rodičovského zásahu v případě potřeby dítěte, např. kdy dítě požádá o pomoc, nebo v případě potřeby vyplývající ze situace, např. když se situace stává nebezpečnou. Dostatečný psychologický prostor umožňuje dítěti dělat vlastní rozhodnutí a jednat podle nich. Psychologický prostor je vymezen hranicemi, které jsou stanoveny rodiči a postupně přechází ve vlastní osobnostní výbavu dítěte. (Hoskovcová, 2004) Prostor v čase může být vnímán jako dostatek času pro zpracování situace, pro činění rozhodnutí a jednání na jejich základě.

2.3.4.1.2 Způsoby hodnocení

Druhá část související se zkušeností se zvládnutím úkolu spočívá v hodnocení, resp. interpretaci výsledku zkušenosti se zvládnutím úkolu, tedy interpretací úspěchu a neúspěchu. Se způsoby hodnocení úzce souvisí teorie optimismu a pesimismu, pozitivní a negativní hodnocení a reakce na neúspěch, které budou probrány v následujícím textu

Optimismus a pesimismus

Základy optimismu nespočívají v pozitivních frázích nebo pozitivních představách o úspěchu, ale ve způsobu, jakým jedinec přemýšlí, resp. hodnotí, své konání a jeho příčiny. Každý jedinec má určité osobní zvyklosti ve způsobu hodnocení, který je nazýván vysvětlujícím, resp. **hodnotícím stylem** (explanatory style). Hodnotící styl se vyvíjí od dětství a jedince pak provází po celý život. (Seligman, 1995)

Způsoby interpretace úspěchu a neúspěchu se u optimistů a pesimistů výrazně liší. Optimistický a pesimistický přístup hodnocení je popisován z hlediska trvalosti a pronikavosti. **Hledisko trvalosti** představuje hodnocení příčiny události v čase a to jako příčiny přechodné, nebo trvalé. Dojde-li k negativní události (neúspěch), pesimistické vnímání vysvětluje příčinu jako trvalou, přetrvávající, která bude stále působit na jedince. Ve výrocih pesimistických lidí se objevují slova jako „nikdy“ a „vždy“. Naopak optimistické

vnímání se vyznačuje tím, že příčinu neúspěchu vysvětluje jako přechodnou. Při pozitivní události (úspěch) je vysvětlování příčiny zcela opačné. Pesimisté příčinu svého úspěchu vnímají jako přechodnou a optimisté ji naopak chápou jako trvalou. (Seligman, 2003)

Hledisko pronikavosti zahrnuje hodnocení události v rámci osobního prostoru jedince. Zde se rozlišuje vysvětlení specifické (konkrétní), nebo univerzální. Negativní událost hodnotí pesimisté jako univerzální. Typickým projevem pesimistického postoje je přenos neúspěchu z jedné osobní oblasti do druhé, např. z práce do partnerského vztahu, s tendencí vzdávat vše. Naopak optimisté k neúspěchu přistupují se specifickým vysvětlením. To jim umožňuje fungovat v ostatních oblastech jejich života normálně, i když jedna oblast je poznamenána neúspěchem. Hodnocení úspěchu z hlediska pronikavosti je opět opačné. Optimisté věří, že pozitivní události zlepší vše, co člověk dělá. Zatímco pesimisté hodnotí pozitivní věci jen z konkrétního hlediska. Např. ocenění za poskytnutí pomoci si jedinec s pesimistickým postojem vyloží jako důsledek toho, že dotyčnému pomohl (specifická příčina) a jedinec s optimistickým postojem jako důsledek toho, že pomáhá lidem (univerzální příčina). (Seligman, 2003)

Výzkumy prokázaly, že optimismus (stejně jako vnímaná osobní účinnost) ovlivňuje mnoho úrovní lidského života, např. zvyšuje odolnost vůči depresi, zvyšuje pracovní výkon a zlepšuje tělesné zdraví. (Seligman, 2003) Z opačného hlediska byla prokázána např. souvislost mezi pesimistickým vnímáním sebe sama a sníženou aktivitou imunitního systému. (Křivohlavý, 2001) Výzkumy také prokázaly souvislost mezi vnímanou osobní účinností a optimismem. (Pajares, 2006)

Dítě od rodičů přejímá jejich **hodnotící styl**. Vnímá, jak ho rodiče hodnotí, ale také vnímá jejich hodnocení vůči sobě, vůči vlastním úspěchům a neúspěchům. Je-li rodič pesimista, dítě se učí pesimistickému hodnotícímu stylu přímo od něj. Na základě pesimismu rodičů, jejich pesimistického hodnotícího stylu vůči dítěti, určitých genetických dispozic dítěte a zkušeností s pocity bezmoci se utváří pesimistický postoj dítěte, který se může stát celoživotním

postojem. Pesimistický přístup rodičů je ale možné změnit (např. pomocí terapeutických metod vycházejících z kognitivní terapie) a následně tak ovlivnit způsob, jakým rodiče hodnotí své dítě, čímž dále formují vlastní hodnotící styl dítěte. (Seligman, 1995)

Naopak optimismus se u malých dětí zakládá na třech principech (které vplynuly z výzkumů o naučené bezmoci), kterými jsou zvládnutí úkolu, pozitivní přístup a optimální hodnotící styl. (Seligman, 1995)

Pozitivní a negativní hodnocení

Prvně se jedinec s interpretacemi svých výsledků setkává v rodině, postupně přebírají roli hodnotitelů od rodičů vrstevníci a samozřejmě jedinec sám. Hodnocení vlastních schopností umožňuje poznání sebe sama a vlastní aktivity v různých situacích. (Hoskovcová, 2006) V předškolním období je důležité jak rodiče hodnotí své dítě, jeho výkony, úspěchy a neúspěchy. Hodnocení rodiči, jejich sebehodnocení, hodnocení ostatních a zejména hodnocení dítěte, to vše vytváří základy pro vlastní hodnocení (sebehodnocení) dítěte, včetně hodnocení vlastních schopností (vnímaná osobní účinnost), které se znatelněji projevuje ve školním věku, kdy si dítě již vytváří vlastní teorie o svých úspěších a neúspěších.

V souladu s optimistickým a pesimistickým přístupem vyplývá, že při **pozitivním hodnocení** (které následuje po úspěšném výkonu dítěte) má být dítě chváleno na obecné rovině (např. „Ty jsi šikovný.“) a naopak při **negativním hodnocení** by se kritika měla týkat samotného výkonu, nikoli dítěte (např. „Hrad se ti nepovedl, spadl, ale můžeš nebo můžeme to zkusit ještě jednou.“). (Hoskovcová 2006, Seligman, 2003)

Opačné hodnocení, tedy negativní hodnocení na obecné úrovni (např. „Ty jsi nešikovný, nic neudělalš pořádně.“) a dílčí kladné hodnocení (např. „Hrad se ti náhodou povedl.“) vede k vývoji nízké vnímané osobní účinnosti a slabší odolnosti dítěte. Zpětná vazba týkající se neúspěšného výkonu by se měla týkat

pouze konkrétního výkonu dítěte, příčin neúspěchu, jeho časového trvání a naznačení jiných postupů vedoucích k úspěšnému výkonu. (Hoskovcová, 2006)

Další situace, která může v rámci hodnocení nastat, se týká **neadekvátního hodnocení**. Hodnocení dítěte a jeho výkonu by mělo být v souladu s provedeným výkonem a vynaloženým úsilím. (Hoskovcová, 2006) Momenty, kdy je dítě za neúspěch pochváleno nebo naopak za úspěch pokáráno, výrazně podlamují dětskou důvěru ve vlastní schopnosti. Situace, kdy je dítě oceňováno bez ohledu na jeho skutečné chování, mohou vést k naučené bezmoci, která se vyvíjí v situacích, kdy dítě nemůže ovládat nepříjemné události, ale ani události dobré a příjemné. Takovéto hodnocení může vést u dítěte k pasivitě a nedůvěře nebo neschopnosti ocenit a prožít upřímně míněné ocenění v budoucnosti. (Seligman, 2003) Je-li součástí hodnocení neúspěchu lítost, je dítě utvrzováno ve své roli oběti a je podporována jeho bezmocnost. Takové hodnocení silně podlamuje osobnost dítěte a vede k závislosti dítěte na rodiči. (Rogge,2005)

Pozitivní hodnocení od rodičů, které následuje po úspěšném výkonu dítěte, umocňuje pozitivní pocity dítěte, které následně podporují jeho další činnosti, exploraci, získávání dovedností a zkušeností atp. (Seligman, 2003)

Hodnocení po negativním výsledku dětské činnosti by mělo vycházet z reálných informací, bez jakéhokoliv zkreslování, popírání nebo snižování neúspěchu. Jen zpětná vazba vycházející z upřímného zhodnocení může vést ke změnám v chování, sebehodnocení a vnímané osobní účinnosti. (Hoskovcová, 2006)

Je-li dítě rodiči příliš často negativně hodnoceno, ať adekvátně či neadekvátně, jeho sebehodnocení se ubírá negativním směrem, objevují se negativní emoce vůči sobě i vůči rodičům, např. pocity méněcennosti, touha se rodiči pomstít... Častým negativním hodnocením dítěte si rodič vytváří specifické schéma o dítěti, podle kterého dítě posuzuje. Zajímavé je, že rodič má tendenci vypouštět informace, které se do schématu nehodí. Schéma se projevuje v podobě nálepky (např. „Ty jsi nemehlo.“), kterou rodič dítěti přisoudí. Na základě

vytvořené nálepky rodič vnímá dítě určitým způsobem, podle kterého se k dítěti i chová. V důsledku tohoto chování se dítě stává přesně tím, čím ho nálepka rodiče označuje. (Rogge, 2005) Tento proces je v odborné literatuře popisován jako **sebenaplňující předpověď**.

Sebenaplňující předpověď je definována jako „*myšlenka, že očekávání týkající se osoby nebo skupiny se může naplnit jen proto, že bylo vyřčeno.*“ (Hayesová, 1998, str. 146)

Se sebenaplňující předpovědí souvisí i způsob, jakým rodiče vnímají schopnosti dítěte, které mohou posuzovat jako **relativně stálé** (relatively fixed), nebo **relativně tvárné** (relatively malleable). Relativně stálé schopnosti rodič vnímá jako dané, nezměnitelné, ani s vynaložením velkého úsilí. Rodiče, kteří posuzují schopnosti dítěte jako stálé mají tendenci přehlížet informace, které nejsou v souladu s jejich vnímáním schopností dítěte. Naopak rodiče, kteří schopnosti dítěte vnímají jako tvárné a ovlivnitelné, počítají s možností jejich rozvíjení a kultivací. (Pomerantz, 2006)

Hodnocení sebe sama se postupně stává navyklým způsobem sebehodnocení, který je poměrně stabilní a odolný vůči změnám. Tento fakt hovoří ve prospěch pozitivního sebehodnocení, ale u negativního hodnocení může představovat poměrně velké komplikace. Již vytvořené a zafixované negativní hodnocení je odolné vůči novým zkušenostem, působení času, objektivním informacím, které dokládají neopodstatněnost negativního hodnocení (např. jedinec má dostatečné schopnosti pro zvládnutí určitého úkolu, ale nevěří tomu). Z tohoto důvodu by rodiče měli působit na své dítě tak, aby si vytvářelo co nejvíce pozitivních a co nejméně negativních způsobů hodnocení. (Pajares, 2006)

Reakce na neúspěch

Předškolní děti jsou vybaveny velkou dávkou optimismu a vysokou mírou vnímané osobní účinnosti, současně si začínají více uvědomovat své úspěchy a neúspěchy. Předškolní období je klíčové z hlediska základů sebehodnocení, hodnocení svých schopností, úspěchů a především neúspěchů. Způsob

hodnocení neúspěchu a reagování na něj si dítě osvojuje v rámci rodiny. Způsob zvládnání neúspěchu se může stát velkým pomocníkem, nebo naopak se může stát zdrojem frustrace, stresu, strachu.

Ke zvládnutí neúspěchu potřebuje dítě rodiče. Ti by měli dítěti předávat **náhled na neúspěch jako na jinou formu zkušenosti**, která je pro něj přínosná a obohacující. Rodiče by měli reagovat na neúspěch dítěte co nejdříve (zejména u malých dětí), při hodnocení neúspěchu by měli dodržovat základní principy hodnocení neúspěchu a měli by dítěti v takové situaci poskytnout podporu, která může mít různé podoby od neverbálního kontaktu (např. pohlazení, povzbudivý úsměv) po verbální kontakt (např. slovní povzbuzení, dodání odvahy).

Je zdůrazňován i význam rychlosti, s jakou rodiče reagují na úspěch, resp. neúspěch dítěte. Rodiče dětí s vyšší vnímanou osobní účinností rychleji reagují na neúspěch dítěte než na jeho úspěch. (Hoskovcová, 2004)

Rodiče by neměli reagovat na neúspěch dítěte vlastní aktivitou ve snaze vyřešit situaci či zmírnit neúspěch dítěte, ale měli by dítě navést na správné řešení. Nejvhodnějším způsobem je nabídka pomoci (např. „Můžu ti pomoci?“) nebo ujištění o pomoci, pokud by ji dítě potřebovalo (např. „Když budeš chtít pomoc, řekni, ráda ti pomůžu.“). Pokud rodič vyřeší situaci za dítě, dítě zažívá vlastní neschopnost a ještě více je upevněno v pocitu vlastní neúspěšnosti. (Hoskovcová, 2006) Rodiče tak předávají dítěti vzkaz „tohle nemůžeš zvládnout sám“ a zbavují ho možnosti získat potřebné schopnosti. U dětí se vytváří závislost na rodičích a potažmo na ostatních lidech při řešení problémů, která přetrvává do dospělosti. (Seligman, 1995) Soucitná reakce rodičů na neúspěch snižuje schopnost dítěte neúspěch zvládnout a vypořádat se s ním. Naopak pocit spoluúčasti ji posiluje, neboť spoluúčast podporuje snahu a možnosti pomoci si sám a dodává odvalu k řešení problémů. (Rogge, 2005)

Nabízená pomoc rodiči může mít dvě odlišné podoby - **pomoc instrumentální** (instrumental help) a **pomoc exekutivní** (executive help). Rodič, který dítěti poskytuje pomoc instrumentální předává dítěti informace potřebné pro zvládnutí úkolu či situace, přičemž hlavní aktivita stále zůstává na dítěti.

Naopak exekutivní pomoc se týká přímého řešení, resp. poskytnutí řešení úkolu či situace. Z hlediska vnímané osobní účinnosti je efektivnější pomoc instrumentální, která umožňuje dítěti zlepšit a posílit jeho schopnosti, ponechává mu možnost zkušenosti se zvládnutím úkolu a celkově přispívá ke zvýšení vnímané osobní účinnosti. U exekutivní pomoci, která snižuje motivaci dítěte, je tomu naopak. (Pajares, 2006)

Navedení na správné řešení po neúspěšném pokusu může být náročnější (zejména pro rodiče), ale díky němu dítě může zažít zkušenost se zvládnutím situace či úkolu. (Hoskovcová, 2006) U situací či úkolů, které jsou pro dítě obtížné, může pomoc rodičů spočívat v **rozčlenění celkového úkolu** na menší, pro dítě snadněji dosažitelné kroky, přičemž první krok by měl být na úrovni, která je pro dítě snadno dosažitelná. (Seligman, 1995) Tím, že rodiče rozdělí úkol na jednotlivé kroky, tedy na krátkodobé cíle, které jsou snadněji dosažitelné, umožňují dítěti vnímat úkol jako zvládnutelný. Současně dítěti předávají návod, resp. ukazují mu, jakým způsobem lze obtížné úkoly řešit. Krátkodobé cíle přispívají ke zvýšení vnímané osobní účinnosti, zejména následuje-li po jejich dosažení hodnocení od rodičů. (Pajares, 2006)

Zkušenosti se zvládnutím úkolu, zejména jsou-li rozmanité, zvyšují kompetence dítěte (potažmo i rodičů, neboť jsou součástí recipročního působení). V souvislosti s tím jsou rodiče pro dítě velmi potřební, jednak z toho hlediska, že jsou to především oni, kdo zprostředkovávají zkušenosti a jednak jsou dítěti oporou ve chvílích, kdy je frustrované, zklamané, bezradné po neúspěchu a dodávají mu sílu a podporu pro další konání. (Hoskovcová, 2006)

Předškolní děti si na základě svých zkušeností začínají **utvářet vlastní strategie**, které jim umožňují se vypořádat s případným neúspěchem. Neefektivní strategie, které umožní snížit úzkost před možným neúspěchem, ale snižují i schopnosti jedince a následně vedou k opakujícím se neúspěchům, se mohou projevit jako tendence vyvinout malé nebo žádné úsilí v situacích, ve kterých nevěří ve své schopnosti (neúspěch po minimálním úsilí vede k menší úzkosti, než když by vynaložené úsilí bylo maximální), tendence shazovat sebe

před ostatními, tendence odkládat úkoly (prokrastinace) atd. (Pajares, 2006) Naopak strategie efektivního myšlení, dobrá orientace v problému, realistický odhad situace vedou ke snížení stresu a tudíž i ke snížení možného neúspěchu. (Hošek, 1997)

2.3.4.2 Zástupná zkušenost (vicarious experience)

Zástupná zkušenost umožňuje získat informace prostřednictvím zkušenosti a výsledků chování druhých lidí. Jedinec je vnímavější k tomuto zdroji ve chvílích, kdy si je nejistý svými schopnostmi nebo má nedostatečnou předchozí zkušenost. Předškolní dítě tyto podmínky zcela naplňuje. Své schopnosti, dovednosti, zkušenosti rozvíjí v rámci rodiny, kde nejlivnějšími osobami jsou rodiče. Předškolní dítě se v průběhu socializace identifikuje se svými rodiči a je velmi ovlivňováno jejich chováním a jednáním, které do své vyvíjející se osobnosti absorbuje. Postupně se zástupné zkušenosti více přesouvají z rodičů na vrstevníky, roli zde hraje také sociální srovnávání. Obecně platí, že čím je model podobnější, např. pohlavím, věkem, stejnými schopnostmi, tím je účinnější.

Zdroj zástupné zkušenosti nabízí rodičům možnosti, jak mohou působit na dítě vlastním příkladem. **Vnímaná osobní účinnost dítěte je formována tím, že dítě pozoruje své rodiče** v určitých situacích, pozoruje jak rodiče hodnotí sebe a své výkony, pozoruje na kolik si rodiče věří či nevěří v určitých situacích atp.

Rodiče, kteří vystupují v roli modelů, zprostředkovávají dítěti postupy, strategie, techniky, jak se vypořádávat s překážkami, neúspěchy a chybami. Pro dítě může být velmi přínosná strategie, kterou rodič zaujímá ke svým chybám. První varianta představuje přiznání chyby, rodič se k vlastní chybě otevřeně přiznává, popř. ji napraví. Tím dítě dostává informaci, že chyby jsou přirozenou součástí života, že chybují i dospělí, resp. rodiče, ale že je možné s chybou pracovat, např. ji opravit nebo příště v situaci zareagovat jinak. Druhá varianta představuje zcela opačnou reakci rodiče, který se k chybě nepřiznává a svůj omyl vysvětluje např. úmyslným chybováním z důvodu, že dítě zkoušel (např. „To jsem udělal naschvál, jen jsem tě zkoušel, jestli si všimneš.“) Tímto chováním

dává rodič dítěti najevo, že nechybuje, že dělat chyby je špatné a hloupé. (Pajares, 2006) Třetí variantu představují rodiče, kteří se obávají dělat chyby. V důsledku toho stagnují ve svém vývoji a předávají tento model dítěti. Efektivnější (jak pro rodiče, tak pro dítě) je přiznání si faktu, že chyby jsou přirozenou součástí lidského konání a lidské osobnosti. (Rogge, 2005)

2.3.4.3 Přesvědčování o účinnosti (verbal persuasion)

Tento zdroj vnímané osobní účinnosti spočívá v přesvědčování jedince ze strany druhých, tedy v přesvědčování dítěte rodiči.

Přesvědčování je **slovní působení** ovlivňující kognitivní, emoční a motivační stránku jedince. (Čáp, 1997) Efektivní přesvědčování se týká rozvíjení jedincova přesvědčení o jeho schopnostech a o možnostech dosáhnout vytyčeného úspěchu či cíle.

Děti v předškolním věku jsou vybaveny vysokou vnímanou osobní účinností a velkou dávkou optimismu, který ale bývá nereálný. To se projevuje v tendenci dítěte nadhodnocovat své schopnosti a výkony. Velkou výhodou tohoto nastavení je, že podporuje dítě v exploraci, zkoušení nových věcí, naplňování potřeby aktivity, iniciativy atp. Je-li ale rozdíl mezi realitou, sebehodnocením dítěte a jeho schopností příliš velký, může vést ke stanovování nereálných cílů dítětem a k téměř jistému selhání při jejich naplňování. V takových případech je nutný zásah rodičů, kteří upraví nesrovnalosti mezi nereálným cílem a schopnostmi dítěte.

Při přesvědčování jde o **hodnocení skutečnosti**, o vedení dítěte k uvědomění jaké chování a jednání je potřebné k dosažení cíle. (Čáp, 1997) Při přesvědčování dítěte by rodiče měli klást důraz na jeho snahu a vytrvalost. Ke schopnostem dítěte by rodiče měli přistupovat, a stejně tak je i vysvětlovat dítěti, jako ke složkám, které nejsou pevně stanovené a je možné je ovlivňovat. (Pajares, 2006, Pomerantz, 2006)

Verbální přesvědčování může být záměrné i náhodné (neúmyslné). **Záměrné přesvědčování** může vypadat například tak, že rodič před obtížným úkolem s dítětem hovoří a jasně mluví o schopnostech dítěte daný úkol zvládnout. **Náhodné přesvědčování** může být takové, kdy rodič nehovoří přímo s dítětem, ale např. s jinou osobou a hovoří o dítěti a jeho schopnostech. Přesvědčování, které je další podobou hodnocení, může dítě podpořit, posílit, dodat mu odvalu, je-li pozitivně laděné, stejně tak ale negativně zabarvené přesvědčování může dítě podlomit, oslabit, odradit ho. (Pajares, 2006)

Při (záměrném) přesvědčování je vhodné nejdůležitější argumenty uvést na konci, tedy řadit argumenty postupně od nejslabších po nejsilnější. Účinné je také používání otázek, které dítě aktivují k vlastnímu uvažování a většímu zapojení do komunikace. (Čáp, 1997)

Přesvědčování je efektivní, pokud je nějakým způsobem spojeno s pocity a motivy z předešlých zkušeností a je-li pronášeno ve vhodné situaci. (Čáp, 1997) Přesvědčování dítěte by mělo probíhat o samotě, v příjemné atmosféře, ve které se rodič a dítě na sebe plně soustředí. Taková chvílka může být nejen silným zdrojem motivace, ale i vzpomínkou, kterou si dítě může vybavit v budoucnosti a opět z ní těžit. (Pajares, 2006)

2.3.4.4 Informace o fyziologickém stavu (physiological states)

Posledním zdrojem vnímané osobní účinnosti jsou informace o fyziologickém stavu, které jsou projevem emocionálního prožívání dítěte.

Negativní emoce jako strach a úzkost jsou doprovázeny fyziologickými projevy, např. v podobě zpocených rukou, zrychleného dechu, stažených svalů. **Emoce samy o sobě neovlivňují úroveň vnímané osobní účinnosti, ovlivňuje jí hodnocení emocí.** (Pajares, 2006) Jsou-li tyto stavy interpretovány negativně, tedy v podobě negativních myšlenek, mohou vést ke snížení vnímané osobní účinnosti, ke snížení důvěry ve své schopnosti a následně k neadekvátnímu výkonu. Naopak pozitivní emoce a jejich fyziologické projevy

podporují vnímanou osobní účinnost, zvyšují přesvědčení o vlastních schopnostech.

Jedinci s **optimální vnímanou osobní účinností** akceptují své negativní emoce, které vnímají jako přirozené projevy, jsou si vědomi relativní kontroly nad svými emocionálními zkušenostmi a zachovávají si pozitivní sebeúctu. (Saarni, 2006)

K rozvoji vnímané osobní účinnosti je potřeba hodnocení emocionální zkušenosti, která zahrnuje hodnocení okolností, které emoce vyvolaly. (Saarni, 2006) Zde mají významnou roli rodiče, kteří hodnotí a tím i formují emocionální prožívání dítěte s jeho fyziologickými projevy. U předškolních dětí je výhodné těžit z možnosti observačního učení, resp. zástupné zkušenosti. Rodič jako model může dítěti ukazovat jak pracovat s emocemi. To samozřejmě předpokládá uvědomění si vlastních pocitů a schopnost je s dítětem, přiměřeně jeho věku, sdílet.

Práce s emocemi zahrnuje i **psychohygienické návyky**, které kladně ovlivňují vnímání osobní účinnosti. (Pajares, 2006) Psychohygienické návyky, které dítě získává od rodičů, zahrnují dostatek spánku, zdravou stravu, pohybové cvičení, relaxační techniky aj.

Relaxační techniky působí pozitivně na fyzickou i psychickou stránku jedince, především jsou účinné v situacích, kdy tělo reaguje na stres nebo nežádoucí emoční stav. U předškolních dětí je vhodné relaxační techniku provádět společně s rodičem.

Pro názornost je uveden příklad, jak relaxace může probíhat. Během relaxace dítě sedí na pohodlném místě, postupně uvolňuje svaly v těle, od středu těla směrem ven. Při uvolňování svalů dostává od rodiče instrukci, aby zhluboka a pomalu dýchalo. Následuje instrukce, aby si dítě představilo známé, příjemné, klidné místo, kde odpočívá, např. leží na louce. Vhodné je zapojit co nejvíce smyslů dítěte, např. aby si dítě uvědomilo vůni místa, vůni trávy, kontakt s trávou

na louce. Dobu relaxace je vhodné přizpůsobovat dítěti. Při relaxaci se dítě odpoutá od svých starostí a zklidňuje se. (Shapiro, 1998)

(Další knihy, které obsahují návody na relaxace a podobné techniky pro děti jsou např. Portmannová: Hry pro posílení psychické odolnosti. Portál; Věra Rojová Síta: Jóga, hry a pohádky. Portál.)

3. EMPIRICKÁ ČÁST

3.1 VÝCHODISKA A CÍLE EMPIRICKÉ ČÁSTI

Empirická část vychází z **poznatků části teoretické**, které jsou shrnuty v následujících bodech.

Předškolní období je kritické z hlediska vývoje sebepojetí, jehož součástí je sebehodnocení projevující se postojem dítěte k sobě samému i ke svým úspěchům a neúspěchům. Předškolní období je taktéž považováno za kritické z hlediska utváření základů vnímané osobní účinnosti, která se týká hodnocení vlastních schopností, nejčastěji ve vztahu ke specifickému úkolu.

V tomto období jsou pro dítě nejdůležitějšími osobami rodiče, na kterých je předškolní dítě stále velmi závislé. Dítě vnímá své rodiče jako téměř neomylnou autoritu, od které nekriticky přejímá názory, postoje a hodnoty, včetně hodnocení sebe sama.

Na základě hodnocení rodičů se utváří sebehodnocení dítěte. Jelikož vnímaná osobní účinnost se týká hodnocení vlastních schopností, je i tato část dětské osobnosti z velké části formována hodnocením rodičů.

Hodnocení rodičů bylo v teoretické části pojímáno jako:

- hodnocení v celkovém přístupu k dítěti, které se projevuje převládajícím výchovným stylem,
- hodnocení dítěte v systému odměn a trestů,
- hodnocení úspěchů a neúspěchů dítěte.

Dále bylo hodnocení pojímáno ve vztahu k vnímané osobní účinnosti jako formující prvek, který působí prostřednictvím čtyř zdrojů informací, ze kterých vnímaná osobní účinnost čerpá. Těmito zdroji jsou zkušenost se zvládnutím úkolu, zástupná zkušenost, přesvědčování o účinnosti a informace o fyziologickém stavu.

Empirická část se týká hodnocení ve smyslu verbálního hodnocení úspěchů a neúspěchů dítěte rodiči, resp. matkou. Teoretickými východisky jsou

poznatky o pozitivním a negativním hodnocení, které jsou uvedeny v následujících bodech:

- pozitivní hodnocení má postihovat obecné schopnosti dítěte, např. „Ty jsi šikovný.“,
- negativní hodnocení se má týkat konkrétního výkonu, např. „Ten obrázek se ti nepovedl.“,
- pozitivní hodnocení má následovat po úspěchu,
- negativní hodnocení má navazovat na neúspěch,
- adekvátní pozitivní hodnocení podporuje další činnost dítěte,
- adekvátní negativní hodnocení je možným zdrojem změn v chování i prožívání dítěte.

Cílem empirické části je zmapovat způsoby verbálního hodnocení dítěte ze strany rodičů, resp. matky při plnění specifického úkolu a zjistit zda je vnímaná osobní účinnost dítěte verbálním hodnocením ovlivňována.

V souvislosti s tímto cílem vyvstaly následující otázky:

Otázka č. 1

Používají matky více pozitivní, nebo negativní hodnocení?

Pozitivní hodnocení v rámci položené otázky zachycuje veškeré pozitivní hodnocení dítěte ze strany matky, tedy nezávisle na tom, zda hodnotí v důsledku úspěchu či neúspěchu.

Negativní hodnocení se týká taktéž veškerého negativního hodnocení v reakci na úspěch i neúspěch dítěte.

Otázka č. 2

Hodnotí matky podle vhodných (doporučovaných) způsobů, nebo matky hodnotí chybnými způsoby?

Vhodné (doporučované) **způsoby hodnocení**, které vycházejí z teoretických poznatků (zejména z teorie optimismu a pesimismu), představují adekvátní pozitivní a negativní hodnocení, tj. pozitivní hodnocení následující po úspěchu a obsahující hodnocení obecných schopností, a negativní hodnocení v reakci na neúspěch a týkající se konkrétní chybné činnosti.

Chybné způsoby, taktéž odvozené z teoretických poznatků, se týkají pozitivního hodnocení, které následuje po neúspěchu a negativního hodnocení, které se objevuje po úspěšné činnosti.

Za chybný způsob hodnocení je bráno i negativní hodnocení následující po neúspěchu, ale postihující obecné schopnosti dítěte nebo samo dítě. Pozitivní hodnocení týkající se obecné roviny, ale i konkrétní činnosti je bráno jako správné hodnocení z hlediska logiky samotné věci.

Teoretické poznatky ke způsobům hodnocení (pozitivní, negativní, správné a chybné) jsou více rozpracovány v kapitole 2.3.4.1.2.

Otázka č. 3

V jaké míře matky používají jednotlivé kategorie hodnocení?

Jednotlivé kategorie hodnocení byly uměle vytvořeny pro účel empirické části. Jde o **kategorie hodnocení obecné, konkrétní a neutrální**. Hodnocení obecné představuje hodnocení dítěte na obecné úrovni, hodnocení konkrétní zachycuje hodnocení konkrétních projevů dítěte a hodnocení neutrální se týká hodnocení, které vyznívá neutrálně, svým obsahem se nedotýká ani obecné úrovně dítěte, ani jeho konkrétního výkonu.

Detailnější popis jednotlivých kategorií hodnocení je v kapitole 3.3.

Otázka č. 4

Je vnímaná osobní účinnost předškolního dítěte ovlivňována slovním hodnocením ze strany rodiče, resp. matky?

Údaje o vnímané osobní účinnosti dětí byly převzaty z výzkumu PhDr. Simony Hoskovcové, Ph.D.

Následně byla zkoumána závislost mezi úrovní vnímané osobní účinnosti dětí a verbálním hodnocením matek.

3.2 VZOREK

Vzorek empirické části zahrnoval 28 dětí a matek, které byly natáčeny videokamerou při plnění specifického úkolu, resp. při stavění stavebnice.

Data v podobě demografických údajů, videozáznamů a údajů o vnímané osobní účinnosti jsou součástí výzkumného projektu PhDr. Simony Hoskovcové, Ph.D., který je zaměřen na zkoumání vnímané osobní účinnosti předškolních dětí. (Více informací o výzkumném projektu je možné najít na internetových stránkách <http://web.ff.cuni.cz/~hosksaff/>).

Výše uvedená data byla převzata z výzkumného projektu a použita k dalšímu zkoumání v souvislosti s daty týkajícími se hodnocení matek. Autorka práce se částečně podílela na sběru dat do výzkumného projektu, včetně pořizování videozáznamů.

Všechny děti (13 dívek a 15 chlapců) ve zkoumaném vzorku odpovídaly věkem předškolnímu období (od 3 do 6-7 let, kde horní hranice byla určována nástupem do školy). Věkové rozmezí dětí bylo od 3 let a 2 měsíců do 6 let a 1 měsíce.

Úroveň vnímané osobní účinnosti (SE) dětí se pohybovala od 1,7 do 3,7, přičemž orientační hranice oddělující nízkou a vysokou vnímanou osobní účinnost podle předcházejícího výzkumu byla určena hodnotou $SE \leq 2,5$. (Hoskovcová, 2004)

Matky, které byly nahrávány společně s dětmi, byly ve věkovém rozmezí od 30 do 40 let. Vzdělání matek ve vzorku bylo nerovnoměrně zastoupené. Výrazně převažovalo vysokoškolské vzdělání (21 matek), středoškolské vzdělání s

maturitou se týkalo šesti matek, vzdělání zakončené výučním listem jedné matky. Podrobnější přehled o zkoumaném vzorku poskytuje tabulka č. 1. (str. 54)

Rodiny, resp. matky s dětmi byly kontaktovány PhDr. Simonou Hoskovcovou, Ph.D. Autorka práce se sběru dat zúčastnila v roli pozorovatele a kameramanky.

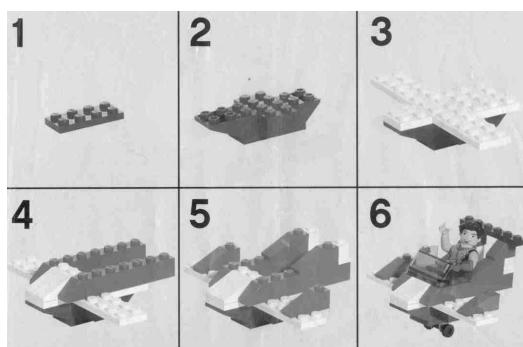
video	pohlaví	věk dítěte roky	věk dítěte měsíce	věk matky	vzdělání matky
1	dívka	5	7	36	SŠ s maturitou
2	dívka	3	10	32	VŠ
3	chlapec	5	4	30	VŠ
4	chlapec	6	0	32	VŠ
5	chlapec	5	6	34	VŠ
6	chlapec	3	6	34	VŠ
7	chlapec	4	1	31	SŠ s maturitou
8	chlapec	5	7	36	SŠ s maturitou
9	chlapec	5	7	35	VŠ
10	chlapec	5	0	38	VŠ
11	dívka	4	4	30	VŠ
12	dívka	3	7	31	VŠ
13	dívka	6	0	35	VŠ
14	chlapec	6	1	38	SŠ s maturitou
15	chlapec	5	1	40	VŠ
16	dívka	4	0	32	VŠ
17	chlapec	5	10	31	VŠ
18	dívka	5	6	35	VŠ
19	dívka	3	5	34	VŠ
20	chlapec	3	4	30	VŠ
21	chlapec	3	8	32	VŠ
22	dívka	3	2	33	VŠ
23	chlapec	5	8	30	SŠ s maturitou
24	dívka	5	9	36	vyučena
25	dívka	5	6	34	SŠ s maturitou
26	dívka	4	6	33	VŠ
27	chlapec	6	0	35	VŠ
28	dívka	4	5	36	VŠ

tabulka č. 1 – přehled zkoumaného vzorku

3.3 METODA

V souvislosti s cílem empirické části a v návaznosti na výzkumný projekt PhDr. Simony Hoskovcové, Ph.D. byly zvoleny videozáznamy jako nejpřínosnější zdroj informací o hodnocení dětí ze strany rodičů. Videozáznamy zachycovaly interakci mezi matkou a dítětem při plnění předem stanoveného úkolu

Pořízené videozáznamy zachycovaly strukturovanou situaci, ve které dítě dostalo instrukci, aby podle návodu (viz. obrázek č. 1) složilo z kostek stavebnici. Dále bylo dítěti řečeno, že mu může matka pomoci, pokud bude potřebovat.



obrázek č. 1

Videozáznamy byly převážně pořizovány v přirozeném prostředí dětí, vždy za přítomnosti matky, někdy byly přítomny i jiné osoby kromě výzkumníků, např. sourozenci.

Čas skládání stavebnice nebyl nijak stanoven, proto délka jednotlivých videozáznamů byla různě dlouhá. Nejkratší videozáznam trval 3min 25s a nejdelší 23min 20s.

Videozáznamy byly podrobeny analýze, která byla koncipována kvantitativně a kvalitativně. Kvantitativní analýza byla zaměřena na zachycení četností hodnotících výroků matky vůči úspěšným a neúspěšným krokům dítěte při stavění stavebnice. Kvalitativní analýza, která byla pojímána jako doplňková, se zaměřovala na sledování celkové atmosféry při stavění, na způsoby

zasahování matek do stavění a na jiné než hodnotící reakce v důsledku neúspěšného stavění dítěte.

Původně bylo analyzováno 32 videí, ale v důsledků technických komplikací bylo možné nakonec pracovat jen s 28 záznamy.

Při kvantitativní analýze videozáznamů byly sledovány četnosti hodnocení matek podle předem stanovených kategorií. Výběr sledovaných kategorií vycházel z detailního rozboru tří videozáznamů, z nichž vystoupily **tři oblasti kategorií:**

- 1) úspěch a neúspěch,
- 2) pozitivní a negativní hodnocení,
- 3) vhodné a chybné hodnocení.

Jednotlivé kategorie byly definovány tak, aby maximálně naplňovaly základní podmínky vytváření kategorií, tedy komplexnost, nezávislost, konkrétnost a přehlednost. (Ferjenčík, 2000)

Jednotlivé kategorie byly definovány takto:

ad1)

- **úspěch** – za úspěch bylo považováno správné postupování dítěte při stavbě, ale takové které od něj vyžadovalo určité úsilí. Za úspěšný krok byla považována situace, když např. dítě hledalo správnou kostku a našlo ji, nebo když dítě správně přidalo kostku na stavebnici po chvíli přemýšlení nebo předešlém neúspěchu.
- **neúspěch** – neúspěchem bylo míněno nesprávné stavění či chybný postup při stavění, např. když dítě špatně umístilo kostku, když špatně postupovalo podle instrukce matky, např. našlo jinak barevné kostky.

ad2)

- pozitivní a negativní hodnocení bylo rozčleněno na:
 - **obecné** – týkalo se hodnocení dítěte na obecné úrovni,
 - **konkrétní** – týkalo se konkrétního výkonu dítěte,

- **neutrální** – týkalo se neutrálního hodnocení, které se svým obsahem nedotýkalo ani obecné úrovně dítěte, ani jeho konkrétního výkonu. .

Za pozitivní a negativní hodnocení byly brány pouze verbální hodnotící projevy v podobě slov či vět. V analýze nebyly zaznamenávány mimoslovní projevy, např. hmm, ani neverbální projevy, např. samotné přitakávání hlavou.

- **příklady pozitivního hodnocení:**

- obecné – ty jsi šikovný, ty jsi chytrý, šikulka, jsi šikovnější než já,
- konkrétní – tohle se ti povedlo, tohle jsi udělal dobře, moc hezky jsi to postavil,
- neutrální – dobře, výborně, super, bezva, paráda.

- **příklady negativního hodnocení:**

- obecné – ty jsi nemešlo, ty jsi nešika, ty jsi hloupý,
- konkrétní – tohle si udělal špatně, tohle má být jinak,
- neutrální – špatně, blbě.

ad3)

- vhodné a chybné hodnocení zachycovalo jaké hodnocení, zda pozitivní či negativní, následuje po úspěchu a neúspěchu,
- **vhodné hodnocení** - zahrnovalo veškeré pozitivní hodnocení, tedy obecné, konkrétní, neutrální, které následovalo po úspěšném kroku dítěte a negativní hodnocení, pouze konkrétní a neutrální, které následovalo po neúspěchu,
- **hodnocení chybné** – se týkalo všech forem pozitivního hodnocení, které následovalo po neúspěchu, všech podob negativního hodnocení úspěchu a negativního hodnocení ve formě obecné v reakci na neúspěch.

Výskyt jednotlivých způsobů hodnocení byl sledován v průběhu celého záznamu. Bylo zvažováno, zda pozorování provádět dle postupu vzorkování času, tj. stanovit určitý časový limit, který by byl z hlediska výskytu hodnocení pozorován. (Ferjenčík, 2000) Výhodou tohoto postupu by bylo získání počtu

hodnocení za stanovený časový limit, který by dále umožňoval srovnání jednotlivých pozorování. Na druhé straně nevýhodou tohoto postupu, která se zdála zásadní pro zaměření empirické části, by byla ztráta dat mimo stanovený časový limit, což se při podrobné analýze prvních tří videí ukázalo jako zásadní. Proto byl postup vzorkování času pro účel této práce vyhodnocen jako nevhodný. Byl použit poměrový postup, při kterém četnost hodnocení matek byla přepočítávána ve vztahu k délce videozáznamu.

Pozorované způsoby hodnocení, resp. jejich četnosti byly zaznamenávány metodou tužka-papír podle příslušnosti k jednotlivým kategoriím.

3.4 ZPRACOVÁNÍ DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Pro zpracování dat byly použity softwary MS Word, MS Excel a STATGRAPHICS Plus for Windows (verze 3.1).

Z důvodu rozdílů trvání každého videa (od 3min 25s po 23min 20s) nebylo počítáno s absolutními čísly, ale hodnocení matek bylo přepočítáno tak, aby poměrně odpovídalo délce daného videa. Pro přepočítání bylo použito za jednotku nejkratší video (3min 25s).

Z analýzy všech videozáznamů bylo zjištěno, že celkem matky hodnotily své děti 210krát za celkový čas 5h 33min 29s.

Z hlediska výzkumných otázek přineslo zpracování dat následující zjištění:

Otázka č. 1

Používají matky více pozitivní, nebo negativní hodnocení?

(Pozitivní hodnocení zachycuje veškeré pozitivní hodnocení dítěte ze strany matky, tedy nezávisle na tom, zda hodnotí v důsledku úspěchu či neúspěchu. Negativní hodnocení se týká taktéž veškerého negativního hodnocení v reakci na úspěch i neúspěch dítěte.)

Zcela jednoznačně vyplynulo, že **matky více používají pozitivní hodnocení oproti negativnímu**. V našem sledování 92 % z celkového hodnocení připadalo na hodnocení pozitivní a pouze 8 % na hodnocení negativní.

V souvislosti s první otázkou vyvstala další otázka – Jak často hodnotily matky děti při stavění stavebnice?

Matky celkově hodnotily, tj. bez rozlišení způsobů hodnocení, své děti v průměru každé 1min 35s. Musí být ale podotknuto, že rozdíly v hodnocení z hlediska času byly značné – v pěti případech matky nehodnotily své dítě vůbec, přičemž nejdelší záznam trval 16min 10s. Naopak některé matky hodnotily velmi často – v jednom případě matka hodnotila své dítě v průměru každých 22s. Opačným výpočtem bylo dosaženo výsledku, že za jednu minutu vysloví matky v průměru 0,63 hodnocení.

Výsledky týkající se zastoupení pozitivních a negativních způsobů hodnocení ve zkoumaném vzorku nebyly zvláště překvapující. Již při analýze jednotlivých záznamů bylo patrné, že pozitivní hodnocení se objevuje častěji než negativní hodnocení.

Z kvalitativní analýzy vyplynulo, že matky reagují na úspěch dítěte pozitivním hodnocením, ale méně častěji reagují na neúspěch dítěte negativním hodnocením v jakékoliv podobě. Ukázalo se, že **matky mají tendenci reagovat na neúspěch dítěte jinými způsoby než hodnocením**. Mezi jiné než hodnotící reakce matek následující po neúspěšném kroku dítěte patřily nejčastěji:

- otázky, které naváděly dítě na správný postup při stavění, např. „Co myslíš, jak to tam má být?“,
- vysvětlování, kdy matka dítěti popisovala význam jednotlivých kroků při stavění, např. „Teď tam přijde tahle kostka, aby se mohl panáček opřít.“
- přímé instrukce, kdy matka přímo dítěti řekla, co má udělat, např. „Teď tam dej ty červené kostky.“,
- navádění dítěte, aby při stavění sledovalo plánek stavby a stavělo podle něj, např. „Podívej se na plánek, jak to tam je?“,

- nabídka pomoci, kdy matka v reakci na neúspěch nabídla dítěti pomoc, např. „Můžu ti pomoc?“,
- přímé zásahy do stavby, kdy matka např. rozdělala chybně postavené kostky, sama skládala část stavebnice.

V některých situacích bylo užito hodnocení i některá z výše uvedených nehodnotících reakcí. Takže matka v reakci na neúspěšný krok dítěte reagovala nejdříve hodnocením a následně např. přímou instrukcí.

Zajímavé bylo také zjištění vyplývající z kvalitativní analýzy, že **matky reagují na neúspěch** dítěte nejen různými nehodnotícími reakcemi, ale také **různě rychle**. Některé matky nenechaly dítě udělat neúspěšný krok (reagovaly předem), což se projevilo z jejich strany upozorněním dítěte, že směřuje k chybnému kroku. Jinou reakcí na neúspěšný krok dítěte byla např. nabídka pomoci ze strany matky, aniž by hned upozornila na to, že dítě udělalo chybný krok.

Z provedené analýzy vyplynulo, že pět záznamů neobsahovalo žádná hodnocení. Tato videa byla různě dlouhá od 7min 50s do 16min 10s. Zajímavé bylo zjištění, že ukazatel vnímané osobní účinnosti (SE) byl u všech dětí v pásmu vysoké vnímané osobní účinnosti, od 3,07 do 3,7.

Při kvalitativní analýze vyplynuly určité podobnosti. U dvou videí, které se týkaly chlapců ve věku 5 let 6 měsíců a 6 let 1měsíc, byly matky přítomny, ale téměř vůbec nevstupovaly (žádným způsobem) do skládání stavebnice. Jen jednou, když chlapci nevěděli jak postupovat dál, matky reagovaly poskytnutím rady. Oba chlapci stavěli samostatně, bez viditelných problémů a dokončená stavba letadla byla bez chyby.

Další tři videa se týkala dívek ve věku 3 roky 7 měsíců, 5let 6 měsíců a 6 let. Tato videa probíhala v jiném duchu než videa s chlapci. Všechny matky byly s dívkami ve vzájemné interakci, která obsahovala verbální komunikaci v podobě otázek, nabídek pomoci ze strany matky, přímých instrukcí jak postupovat při stavění. Všechny matky nějakým způsobem zasáhly do skládání stavebnice –

přidržovaly stavebnice a dívka stavěla, stavěly samy nějakou dobu. Zajímavé byly shodné reakce dívek na nabídku pomoci z matčiny strany nebo na její přímé zásahy do stavby. Všechny dívky alespoň jedenkrát matčinu pomoc vyloženě odmítly.

V dalším zkoumání se závislost mezi hodnocením matek a pohlavím dítěte, tj. zda matky hodnotí odlišně chlapce a dívky, neprokázala. Nicméně podrobnější kvalitativní analýza záznamů s nulovým výskytem hodnocení, poukazuje na možnost, že určité rozdíly v přístupu, tedy i hodnocení matek v závislosti na pohlaví dítěte mohou existovat. Rozdíly, které vyplynuly z analýzy, jsou patrné zejména v přístupu matek k projevům samostatnosti chlapců a dívek.

Tyto rozdíly mohou souviset s obecnými tendencemi matek více podporovat syny v jejich aktivitě a osamostatňování než dcery. (Corneau, 2000) Další rozdíl byl zaznamenán v množství verbální komunikace, která jasně převažovala u videí s dívkami. I toto zjištění může souviset s obecně uváděnými charakteristikami přístupu matek k dcerám, které s dcerami komunikují více než se syny. (Vágnerová, 2005)

Nulové hodnocení v těchto videích poukazuje na fakt, že **některé matky na úspěchy a neúspěchy dítěte vůbec nereagují verbálním hodnocením**. Jak vyplynulo z kvalitativní analýzy těchto videí, matky mohou komunikovat s dítětem při plnění specifického úkolu zcela nehodnotícími způsoby.

Otázka č. 2

Hodnotí matky podle vhodných (doporučovaných) způsobů, nebo matky hodnotí chybnými způsoby?

(Vhodné (doporučované) způsoby představují adekvátní pozitivní a negativní hodnocení, tj. pozitivní hodnocení následující po úspěchu a obsahující hodnocení obecných schopností, a negativní hodnocení v reakci na neúspěch a týkající se konkrétní chybné činnosti.

Chybné způsoby se týkají pozitivního hodnocení, které následuje po neúspěchu a negativního hodnocení, které se objevuje po úspěšné činnosti, nebo po neúspěšné činnosti, ale postihující obecné schopnosti dítěte.)

Z videozáznamů vyplývá, že **matky hodnotí v drtivé většině vhodnými způsoby** a to z 98 %. Ve zbylých dvou procentech byly obsaženy momenty, kdy bylo použito negativní hodnocení po úspěšném kroku dítěte (1 video), pozitivní hodnocení po neúspěšném kroku dítěte (2 videa) a u dvou matek byly užity obě podoby chybného hodnocení, jak negativní hodnocení v reakci na úspěch, tak i pozitivní hodnocení, které následovalo po neúspěchu.

Vhodné způsoby pozitivního hodnocení zesilují pozitivní pocity dítěte, které má po úspěšném výkonu, mají silný motivační účinek, podporují důvěru dítěte ve vlastní schopnosti, tedy vnímanou osobní účinnost, i celkovou důvěru v sebe. (Seligman, 2003)

Vhodné způsoby negativního hodnocení, které jsou (i přes možná zavádějící pojmenování „negativní“) silným zdrojem změn v chování a jednání dítěte. (Shapiro, 1998) Jakákoliv změna u jedince je možná ve chvíli, kdy si uvědomí, že jedná chybně. K takovému uvědomění může dospět sám, nebo mu pomůže okolí, které ho na chybné či neúspěšné jednání upozorní. Předškolní děti, které nemají dostatek zkušeností a v mnoha oblastech jsou odkázány na své rodiče, často k uvědomění si neúspěchu či chyby potřebují adekvátní, citlivou a jejich věku přiměřenou zpětnou vazbu od rodičů.

Jsou-li momenty chybného hodnocení dítěte časté, dochází k podlomení jeho osobnosti, rozvoji pasivních tendencí a zeslabení důvěry ve vlastní schopnosti. (Seligman, 2003)

Otázka č. 3

V jaké míře matky používají jednotlivé kategorie hodnocení?

(Jde o hodnocení obecné, konkrétní a neutrální. Hodnocení obecné představuje hodnocení dítěte na obecné úrovni, hodnocení konkrétní zachycuje hodnocení konkrétních projevů dítěte a hodnocení neutrální zachycuje hodnocení, které se obsahově nedotýká ani obecné roviny dítěte, ani jeho konkrétního výkonu.)

Jednotlivé způsoby hodnocení, které matky používaly, byly rozlišeny z hlediska jejich pozitivního, nebo negativního vyznění. Přehled jednotlivých způsobů hodnocení poskytuje tabulka č. 2.

Hodnocení	Pozitivní	Negativní
Obecné	7%	0%
Konkrétní	24%	84%
Neutrální	69%	16%
Celkem	100%	100%

tabulka č.2 – způsoby hodnocení podle vyznění

Z tabulky č. 2 je patrné, že hodnocení dítěte na obecné úrovni matky používaly jen v souvislosti s pozitivním hodnocením. Což je příznivé zjištění, především v souvislosti s tím, že negativní hodnocení dítěte na obecné úrovni je spojováno s vývojem nízké vnímané osobní účinnosti a slabší psychickou odolností dítěte.

Dále vyplynulo, že matky více používaly konkrétní způsob hodnocení v souvislosti s negativním hodnocením, které bylo v této podobě pojímáno jako adekvátní zpětná vazba na chybný či neúspěšný výkon dítěte. Toto zjištění je i v souladu s vhodnými způsoby hodnocení, které konkrétní způsob negativního hodnocení považují za efektivní zpětnou vazbu, která umožňuje změny v jednání dítěte.

Konkrétní způsob pozitivního hodnocení byl v rámci této práce považován za vhodný způsob hodnocení z logiky věci. Přestože z teoretických zjištění vyplývá, že pozitivní hodnocení by mělo postihovat více obecnou úroveň dítěte než konkrétní výkony, v souvislosti se situací, ve které hodnocení probíhalo, lze předpokládat, že konkrétní hodnocení reagovala na dílčí úspěchy dítěte v průběhu stavění stavebnice.

Z kvalitativní analýzy bylo zjištěno, že pozitivní hodnocení na obecné úrovni, které se v hodnocení také objevovalo, nejčastěji následovalo až po celém

splnění úkolu, tj. po složení stavebnice. Z kvalitativní analýzy také vyplynulo, že většina negativního hodnocení v kategorii konkrétní byla matkami formulována v množném čísle, např. „Máme to špatně.“ V jiných formách hodnocení se množné číslo nevyskytovalo.

Z hlediska pozitivního hodnocení bylo zaznamenáno nejvíce hodnocení v kategorii neutrální, která obsahovala hodnocení nevztahující se k hodnocení dítěte na obecné úrovni, ani jeho konkrétního výkonu. Hodnocení v této podobě (např. skvělý, dobrý, paráda) mohou mít podporující účinek, který vede k posílení aktivity a úsilí dítěte při plnění úkolu. Naopak neutrální hodnocení v porovnání s konkrétním v rámci negativního hodnocení bylo zastoupeno podstatně méně. Což může souviset s tendencí matek jasněji reagovat na neúspěch dítěte. Konkrétní podoba hodnocení, např. tahle kostka je špatně, je pro dítě srozumitelnější než jednoslovné hodnocení, např. špatně.

Údaje vyplývající z tabulky č. 2 jsou v souladu s teoretickými základy hodnocení, neboť vyplývá, že **převažuje pozitivní hodnocení na obecné úrovni a současně negativní hodnocení v konkrétní podobě.**

Otázka č. 4

Je vnímaná osobní účinnost předškolního dítěte ovlivňována slovním hodnocením ze strany rodiče, resp. matky?

(Úroveň vnímané osobní účinnosti (SE) dětí se pohybovala od 1,7 do 3,7, přičemž orientační hranice oddělující nízkou a vysokou vnímanou osobní účinnost podle předcházejícího výzkumu byla určena hodnotou $SE \leq 2,5$. (Hoskovcová, 2004))

Ze zkoumání vyplynulo, že **vnímaná osobní účinnost předškolního dítěte není ovlivňována slovním hodnocením matky** během plnění specifického úkolu, tj. stavění stavebnice. Není ovlivňována žádným způsobem hodnocení, tedy ani pozitivním, negativním, vhodným či chybným.

Při zkoumání korelačních závislostí mezi různými veličinami byla zjištěna téměř perfektní korelace (tzn. 1) mezi každými dvěma proměnnými z hodnocení pozitivního, vhodného a celkového a vysoká korelace mezi negativním a chybným hodnocením. Tyto výsledky nejsou nikterak překvapivé po výše uvedených výsledcích (pozitivní hodnocení 92 %, negativní hodnocení 8 %, vhodné hodnocení 98 % a chybné hodnocení 2 %). Z tohoto důvodu nebyla v dalších analýzách tato hodnocení rozlišována.

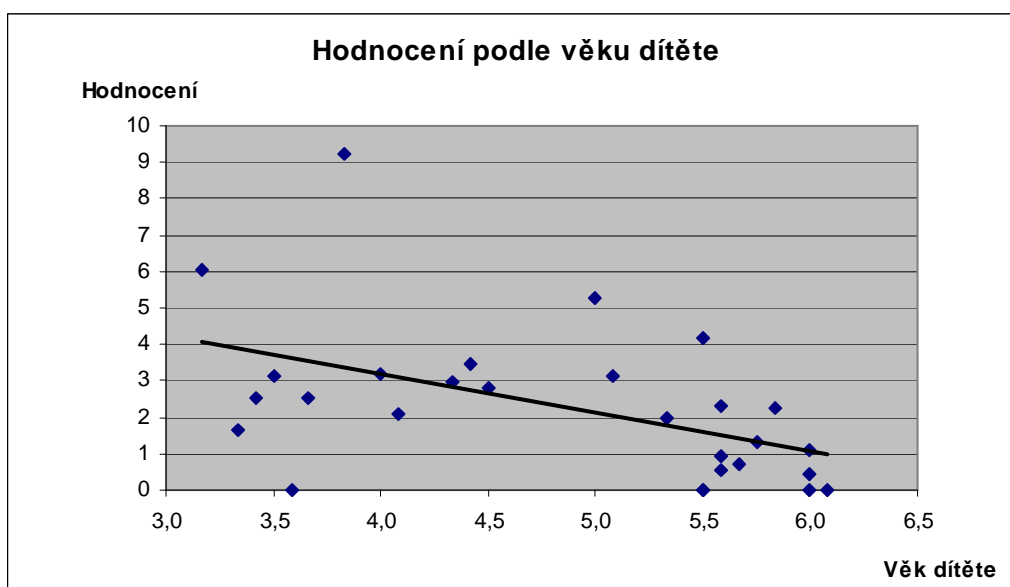
Další zjištění

Z výsledků zkoumání vyplynulo, že **matky své děti hodnotí podle jejich věku**, a to logicky nepřímo úměrně. Regresní analýza tuto závislost nejlépe vysvětlí lineárně a to v podobě následující rovnice:

$$\text{hodnocení} = 7,39 - 1,05 * \text{věk dítěte}, \text{ kde}$$

závislá proměnná hodnocení značí počet hodnocení za nejmenší časovou jednotku délky videa, tzn. kolikrát by matka hodnotila dítě za 3min 25s při daném věku; 7,39 je konstanta; věk dítěte je nezávislá proměnná.

Přehled hodnocení matek v závislosti na věku dětí ve zkoumaném vzorku nabízí graf č. 1.



graf č. 1

Z kvalitativní analýzy záznamů vyplynulo, že matky menších dětí měly tendenci dávat dětem přímé instrukce, tj. jasně dítěti sdělily co má udělat, např. „Ty bílé kostky dej sem.“, dále měly tendenci rozčlenit daný úkol na menší části, což dítěti umožňuje zažít dílčí úspěch, který může podpořit aktivitu dítěte, zvláště je-li následováno pozitivním hodnocením.

Nicméně rodiče by neměli reagovat na neúspěch dítěte vždy vynaložením vlastní aktivity, i přestože jejich prvotním úmyslem je pomoci dítěti. Takovéto jednání může být kontraproduktivní. Účinnější (i když možná náročnější) je navedení dítěte na správný postup, např. položením otázky, u menších dětí přímou instrukcí, ale její vykonání již nechat na samotném dítěti.

Závislost mezi hodnocením matek a pohlavím dítěte, tj. zda matky hodnotí odlišně chlapce a dívky **se ve zkoumaném vzorku neprokázala**. Přesto, jak bylo uvedeno výše (viz. otázka č. 1), z výsledků kvalitativní analýzy videozáznamů je možné usuzovat na rozdíly ve způsobech komunikace, jednání, tedy i hodnocení matek vůči dětem v závislosti na jeho pohlaví.

Z hlediska hodnocení dítěte a věku matky se prokázalo, že **věk matky se nepromítá do četnosti hodnocení**, ale že **starší matky více používají negativní hodnocení**.

Je možné, že starší matky dávají dítěti více prostoru pro vlastní řešení úkolu, tudíž méně dítěti do řešení zasahují, ale na druhou stranu mají tendenci korektivně zasáhnout po neúspěšném výkonu dítěte.

Dále bylo zjištěno, že **vzdělání matky ovlivňuje intenzitu hodnocení**, a to **přímo úměrně**, tj. čím vyšší dosažené vzdělání matka má, tím častěji hodnotí své dítě.

Velmi zajímavým zjištěním je **vysoká korelační závislost mezi časovou délkou plnění úkolu a věkem matky**, tj. čím starší je matka, tím delší dobu dítě

plnilo úkol, tedy stavělo stavebnici, přičemž věk dítěte nehrál v časovém trvání videa žádnou roli.

Toto zjištění se může zakládat na podobném vysvětlení jako v předchozích bodech. K tomu se může připojit ještě úvaha o tom, že starší matky jsou méně závislé na hodnocení okolí, které může být pojímáno i jako hodnocení matky podle úspěšného či neúspěšného výkonu dítěte. V důsledku toho, matky méně závislé na hodnocení okolí, nechávají dítěti více prostoru, vycházejíc při tom z potřeb dítěte.

Nakonec byla provedena **vícenásobná lineární regrese** a to se závislou proměnnou hodnocení a různými kombinacemi více nezávislých proměnných. Rovnice pro hodnocení vypadá následovně:

hodnocení = 3,15 + 0,57 * pohlaví – 0,77 * věk dítěte + 0,56 * vzdělání matky,
kde

proměnná hodnocení značí počet hodnocení za nejmenší časovou jednotku délky videa, tzn. kolikrát by matka hodnotila dítě za 3min 25s při daném věku;

3,15 je konstanta;

poohlaví je nula-jednotková proměnná (0 = chlapec , 1 = dívka);

vzdělání matky může nabývat hodnot 1 až 5 (1= základní v., 2=vyučená, 3=střední v. s maturitou, 4=vyšší odborné v., 5=vysokoškolské v.).

Vícenásobná lineární regrese umožňuje stanovení četností (počtu hodnocení za čas 3min 25s) hodnocení po dosazení veškerých proměnných.

Prováděné analýzy byly vždy ovlivněny dvěma odlehlými pozorováními. Při jejich vynechání se ve všech případech proměnné staly více závislými, ale kvůli celkovému malému počtu pozorování byly uváděny vždy výsledky za všechna pozorování.

Kvalitativní analýza těchto dvou záznamů ukázala rozdíly v přístupu matek k dětem během plnění úkolu. V prvním videu bylo zaregistrováno nejvíce

četnostní hodnocení ze strany matky vzhledem k délce videa - 6min 40s, přičemž veškerá hodnocení byla pozitivní. Ve druhém videu bylo naopak zaznamenáno nulové hodnocení, při celkové délce videa 16min 10s. Obě videa se týkala dívek, které byly ve věku 3 roky 10 měsíců (první záznam) a 4 roky 7 měsíců (druhý záznam).

Kvalitativní analýzy obou záznamů jsou následně uvedeny:

První záznam:

Matka i dívka sedí u stolu do pravého úhlu, téměř se navzájem dotýkají. Během stavění se polohy těl mění, např. matka se naklání k dívce, dívka se naklání nad plánek, který leží na stole. Celková atmosféra při stavění je příjemná, matka i dívka se během stavění usmívají, na konci stavění mají obě radost, usmívají se.

(doslovný přepis části interakce)

Matka (na začátku úkolu): „Já ti budu pomáhat. Budu ti vždycky říkat co potřebuješ? Abychom to rychle složily.“

Dívka se s úsměvem naklání nad kostky.

Matka ukazuje na plánek: „Co je tady jako první? Hezky podle toho návodu.“

Dívka se naklání nad plánek, pak nad kostky.

Matka sama odpovídá: „Jednička.“

Dívka opakuje: „Jednička.“

Dívka nachází správnou kostku, oznamuje: „Tohle.“

Matka: „Tak tu dej dolů.“

Dívka dává kostky k sobě, ale chybně. Matka zasahuje a upravuje kostky.

Matka říká: „Polož si to jako na tom obrázku.“ Sama dívce kostky rovná.

Matka: „Na to dáme co?“

Dívka hledá mezi kostkami, bere do ruky modrou kostku.

Matka: „Správně. Na to dáme tohle modrý.....Já ti tady s tím podvozkem trošku pomůžu.“

Dívka dál vybírá kostky, které potřebuje ke stavění, ukazuje kostku matce: „Tahle?“

Matka : „Správně. Tohle tam dáme. Vždycky tam na začátek, takhle nahoru těma..“, ukazuje na plánek.

Dívka se na plánek nedívá, staví špatně.

Matka reaguje: „Ne... Musí to být přesně jako na tom obrázku.“

Matka chce zasáhnout do stavby. Dívka nechce pustit kostky, se kterými staví, říká: „Já to vím.“

Matka reaguje: „Já vím, že to víš...ale takhle nahoru to musí být“. (Ukazuje na plánek). Dívce se nedaří, ale nijak se to na ní neprojevuje, vytrvale se snaží umístit kostky.

Matka reaguje: „Ne, aby to bylo jako na tom obrázku.“ Zasahuje do stavby, bere do rukou kostky a sama je upevňuje. Dívka její stavění pečlivě pozoruje zblízka.

Matka: „Musí to vypadat takhle. Vidíš? A to samé dáme na druhou stranu.“

Matka dívce přistrkuje kostky, říká: „Tak to dej na druhou stranu.“

Dívka bere do rukou kostky, staví, ptá se: „Takhle?“

Matka pozoruje jak dívka staví: „Tak to je ono, přesně tak.“

Dívka staví úspěšně. Matka reaguje: „Výborně.“

Matka na chvíli během natáčení odchází za jiným dítětem. Dívka staví dál, po chvíli se za matkou otáčí. Po návratu matky, staví společně dál.

Ke konci záznamu se matka ptá: „Co tyhle modrý (kostky), kde to je?“ Dívka se snaží umístit kostky, ale nejde to hned. Matka hned nezasahuje, po chvíli ale říká: “Nacvakni to tam, ať nezdržujeme.“(V hlase je náznak netrpělivosti.) Dívka úspěšně umístí kostky, matka tentokrát nehodnotí. Na konci po dostavení stavebnice matka s úsměvem říká: „A je to.“ Dívka se také usmívá a říká: „A je to.“

V průběhu celého záznamu se opakovaně objevily některé momenty:

- matka pozitivně hodnotila téměř každý úspěšný krok dívky,

- matka kladla otázky typu – „Co tam dáme teď, co tam ještě přidáme?“ – což u dívky vyvolávalo reakci, že se podívala na plánek stavebnice, začala vyhledávat příslušné kostky, nebo na otázku odpověděla sama matka a dala dívce přímou instrukci, jak má postupovat dál, přičemž ale dívku nechávala, aby instrukci sama realizovala,
- matka dívku vyzývala, aby se dívala na plánek,
- matka zasahovala do stavby, ale udělala jen polovinu příslušného kroku, na jedné části letadla a vyzvala dívku, aby to samé udělala na druhé straně, po úspěšném zvládnutí dívkou následovala od matky pozitivní hodnocení,
- matka na neúspěch dívky nereagovala negativním hodnocením, reagovala přímou instrukcí, otázkou, přímým zásahem do stavby.

Druhý záznam:

Dívka s mladší sestrou sedí u dětského stolku na zahradě, matka sedí v podřepu u nich. Přítomny jsou ještě další děti i dospělí, kteří ale nejsou v záběru kamery. Více jak polovinu záznamu se matka soustředí na obě dívky, přičemž více pozornosti věnuje mladší dívce. Starší dívka staví sama bez problémů. Když si není jistá, jestli má stavbu dobře, obrátí se s dotazem na matku. Když mladší dívka odejde, matka se zaměří na starší dívku.

Atmosféra působí částečně příjemně, částečně napjatě, což je pravděpodobně způsobeno rozporem mezi snahou dívky stavět samostatně a zásahy matky (často nevyžádanými) do stavby, na které dívka reaguje odmítavě. Na konci stavby se matka i dívka smějí.

(doslovný přepis části interakce)

Matka najednou vstupuje do stavění: „Ještě tuhle rampičku.“ Bere do ruky kostku, přikládá ji ke stavebnici v ruku dítěte.

Dívka reaguje: „Ještě ne, maminko.“

Matka reaguje: „A co?“

Dívka říká: „Ty nevíš, jak se to staví. ...Musím ještě tenhle nástavec“.

Matka sleduje plánek, říká: „To máš už skoro celý. Ještě ty kolečka.“

Dívka říká: „Nemám.“

Matka: „Ještě pand'ulu.“

Matka dává panáčka dívce ke stavebnici. Dívka se stavebnicí uhýbá, říká: „Ne.“

Dívka z ničeho nic začíná rozdělovat celou stavebnici.

Matka se ptá: „Počkej, proč to celý rozdělováš?“

Dívka odpovídá: „Já to znova musím složit.“

Matka se směje, dívku nechává stavebnici rozložit. Matka odchází ze záběru za mladší sestrou. Dívka staví sama dál.

Matka znovu přichází k dívce: „Tak co?“

Dívka nereaguje. Matka chce zasáhnout do stavby, pravděpodobně chce dívce podržet stavebnici, dívka reaguje slovy (velmi důrazně): „Maminko, čekej.“

Matka reaguje: „Já čekám, ale už to stavíš potřetí.“

Matka sleduje dívku, jak staví. Stavebnice se dívce se rozpadá.

Matka komentuje: „Ted ti něco upadlo. Nechceš pomoc? ...Já ti podržím toho pand'uláka a nasad' tam...“

Matka drží část stavebnice, dívka přidělová další části. Pak se stavebnice opět rozpadá. Matka se směje. Dívka reaguje slovy: „Tys to rozbila, mámo. Já už sem to měla nasazený.“

Dívka se zlobí, v hlase je slyšet náznak pláče. Matka se směje, schovává si obličej do rukou.

Dívka říká: „Ted' kvůli tobě to budu znova stavět.“

Matka se zvedá (z podřepu), se smíchem říká: „Já radši odcházím.“

Dívka staví dál sama (asi 2minuty). Matka znovu přichází, dívka hned reaguje: „Maminko, nepomáhej.“

Matka se dívá na dívku, jak staví, říká: „Máš to o jedno posunutý.“

Matka chce dívce ukázat kde je stavebnice posunutá, dívka stavebnici stahuje víc k sobě, nechce, aby na ní matka dosáhla.

Dívka reaguje: „Já to chci sama udělat.“

Matka: „Já vím, že to chceš sama udělat, ale tady si to měla o jedno posunutý.“

Matka pomáhá dívce se stavbou, bere do ruky stavebnici.

Dívka reaguje: „Maminko, počkej.“ (V hlase je cítit naštvání.)

Matka (s důrazem v hlase) oslovuje dítě jménem, pomáhá s obtížnou částí skládačky, dívka ji pozoruje. Matka stavebnici vrací dívce, říká: „Teď tam dej tu druhou.“

Dívka staví, ale opět kousek stavebnice upadá. Matka bere stavebnici do rukou, říká: „Zase se to ulomilo.“

Matka staví společně s dívkou, pak přebírá stavebnici od dívky, pomáhá jí upevnit panáčka, ale opět se část stavebnice odlomí, matka reaguje úsměvem.

Dívka reaguje slovy (poměrně klidně): „Ty mi to ničíš.“

Matka stavebnici upravuje, stavebnice je dokončena. Na konci stavění se matka i dívka smějí.

V průběhu celého záznamu se opakovaně objevily některé momenty:

- matka několikrát dívce nabízela pomoc – „Nechceš pomoc?“ – dívka ji ale téměř vždy slovně odmítla – „Já sama.“, „Já to umím.“, „Nepomáhej mi.“, nebo na nabídku nereagovala,
- přesto matka několikrát zasáhla přímo do stavby,
- rozdílné reakce matky a dívky na neúspěch při stavění, matka se smála, usmívala. Pokud dívka stavěla sama (bez přítomnosti matky), neúspěch překonávala v klidu a pokračovala ve stavění. V situacích, kdy byla přítomna matka, která se někdy na neúspěchu částečně podílela (stavebnice se jí rozpadla v rukou), dívka reagovala podrážděně.

Z výše uvedených analýz vyplývá, že v obou záznamech bylo mnoho momentů, kdy dívky zažívaly úspěch a neúspěch. V prvním záznamu matka na úspěch dívky reagovala téměř vždy pozitivním hodnocením, na neúspěch reagovala nehodnotícími reakcemi (přímá instrukce, otázka atp.). V druhém záznamu matka nehodnotila ani úspěšné, ani neúspěšné kroky. V podstatě více reagovala na neúspěšné momenty, které adekvátně pojmenovala (např. „Teď ti to upadlo.“).

Rozdíl mezi videi byl zaznamenán i v angažovanosti matek. V prvním záznamu více méně řídila stavbu matka, která dívku provázela krok po kroku celou stavbou. V druhém záznamu se matka věnovala mladšímu sourozenci, několikrát na chvíli odešla od dívky. Dívka v druhém záznamu měla více osobního prostoru pro stavění. V momentech, kdy se matka chtěla víc zapojit do stavění, dívka reagovala převážně negativně.

3.5 DISKUSE

Cílem tohoto výzkumu bylo zmapovat způsoby verbálního hodnocení dítěte matky při plnění specifického úkolu a zjistit zda je vnímaná osobní účinnost dítěte verbálním hodnocením ovlivňována.

Výsledky byly získány kvantitativním zpracováním videozáznamů, které zachycovaly interakci mezi matkou a dítětem při skládání stavebnice a byly doplněny kvalitativní analýzou videozáznamů.

Z výsledků vyplynulo, že **matky** ze zkoumaného vzorku **více užívaly pozitivní hodnocení oproti negativnímu**, také téměř vždy hodnotily vhodnými způsoby, tedy **adekvátně hodnocenému výkonu dítěte**.

Dále bylo zjištěno, že **některé matky vůbec nehodnotily své děti**, ani negativním, ani pozitivním způsobem. U těchto matek byl zaznamenán výskyt nehodnotících reakcí na neúspěch dítěte. Všechny děti, které svými matkami nebyly vůbec hodnoceny, měli vysokou úroveň vnímané osobní účinnosti.

Velmi nízký výskyt negativního hodnocení nebyl způsoben nepřítomností neúspěšných kroků dítěte při stavění, ale tím, že **matky poměrně často reagovaly na neúspěch dítěte nehodnotícími reakcemi**. Tyto reakce se v interakci mezi matkou a dítětem často opakovaly a bylo možné najít určitá specifika v jejich používání, např. v závislosti na věku dítěte.

Z výsledků zkoumaného vzorku také vyplynulo, že **matky nejčastěji hodnotily úspěch dítěte neutrálním způsobem**, který může být vnímán jako

prostředek podporující dítě a jeho úsilí, dávající dítěti najevo zájem matky, plnící komunikační funkci atp.

Ostatní způsoby hodnocení byly v souladu s teoretickými poznatky, **negativní hodnocení se týkalo jen konkrétních výkonů dítěte** a naopak **pozitivní hodnocení se týkalo i obecné úrovně dítěte.**

Odpovědi týkající se první části výzkumného cíle mohou být shrnuty následovně: **matky nejčastěji na úspěch a neúspěch dítěte reagují nehodnotícími verbalizovanými způsoby.** Na úspěch dítěte matky reagují nejčastěji neutrálním způsobem, který je vnímán jako prostředek projevení účasti, zájmu, podpory. Na neúspěch dítěte matky reagují nehodnotícími způsoby, např. otázkou, nabídkou pomoci, nevyžádanou pomocí.

Výsledky související s druhou částí výzkumného cíle ukázaly, že **vnímaná osobní účinnost nebyla ovlivňována verbálním hodnocením matek.**

Tato zjištění poukazují na nezávislost mezi vnímanou osobní účinností a verbálním hodnocením na úrovni pozitivního a negativního hodnocení. Nicméně je možné, že vnímaná osobní účinnost je ovlivňována hodnocením v jiných podobách, např. hodnocením, které se promítá do celkového přístupu k dítěti a které je zviditelněno ve výchovném přístupu rodiče. Zvažován může být i vliv neverbálního hodnocení, tedy v podobě např. přitakávání, úsměvu, pohlazení dítěte, postoje těla matky vůči dítěti.

Výše uvedené výsledky mohly být **ovlivněny různými faktory:**

Jedním z hlavních faktorů, ke kterým je potřeba přihlédnout, je malý rozsah zkoumaného vzorku a nerovnoměrné rozložení především z hlediska vzdělání matek. Vzdělání matek, které bylo převážně vysokoškolské, ve spojení s faktem, že matky se výzkumu účastnily na základě vlastního zájmu, vede k logické úvaze, že tyto matky přistupují k hodnocení dítěte adekvátním způsobem. Je možné předpokládat, že nesrovnalosti v hodnocení dítěte by bylo možné zjistit např. u matek, nebo rodičů s nízkým vzděláním, s nízkým socioekonomickým

statutem, u rodin dysfunkčních, které ale ve výzkumném vzorku nebyly zastoupeny a lze předpokládat malý zájem z jejich strany k účasti na výzkumu

Možné ovlivnění výsledků mohlo být také způsobeno podmínkami při získávání dat, tj. při pořizování videozáznamů. Interakci matky a dítěte byla vždy přítomna alespoň jedna další osoba (v roli kameramana), někdy i více osob, což mohlo u matek, popř. i u dítěte, vyvolávat stres, nervozitu nebo tendenci (i nevědomou) kontrolovat své chování vůči dítěti.

Další faktor možného ovlivnění je zcela určitě v oblasti pozorování a posuzování hodnocení jedním pozorovatelem. Tento fakt by bylo možné ošetřit více nezávislymi pozorovateli a zpracováním jejich výsledků pozorování a posouzení míry shody v jejich pozorování. Tato možnost je však považována jako překračující vytyčený cíl této práce.

Další zjištění ukázala, že **čím bylo dítě menší, tím více ho matka hodnotila**, což bylo spojeno i s větším množstvím a specifickým obsahem ostatních vstupů matky, např. u menších dětí se často objevovaly přímé instrukce ze strany matek, což může být vysvětleno tím, že menší děti potřebují být více vedeny, podporovány a povzbuzovány při plnění úkolu, než starší děti, které jsou samostatnější. Také bylo zjištěno, **že matky hodnotily stejně chlapce i dívky**, i když lze předpokládat, že čím je dítě starší, tím více se liší komunikace a tedy i hodnocení ze strany matky.

Dále bylo zjištěno, že **čím vyšší vzdělání měla matka, tím více hodnotila své dítě**. Naopak věk matky neovlivňoval množství hodnocení, ale **starší matky více reagovaly hodnocením na neúspěšné kroky dítěte** a také **děti starších matek delší dobu plnily stanovený úkol** (stavění stavebnice).

Je možné, že starší matky dávají dítěti více prostoru pro vlastní řešení úkolu, tudíž méně dítěti do řešení zasahují, ale na druhou stranu mají tendenci korektivně zasáhnout po neúspěšném výkonu dítěte. Možný vliv může spočívat i v tom, že starší matky jsou méně závislé na hodnocení okolím, které může být pojímáno i jako hodnocení matky podle úspěšného či neúspěšného výkonu

dítěte. V důsledku toho, matky méně závislé na hodnocení okolí, nechávají dítěti více prostoru, vycházejíc při tom z potřeb dítěte.

I tyto výsledky zkoumání mohly být ovlivněny faktory, které byly uvedeny v předcházející části.

V souvislosti se zjištěnými výsledky výzkumu se objevuje řada otázek, na které by bylo možné se zaměřit v dalších výzkumech. Kromě nových otázek by zcela určitě bylo vhodné provést zkoumání způsobů verbálního hodnocení na větším vzorku, z toho důvodu, aby bylo možné zobecnit získané poznatky. Otázky, které vplynuly, se týkají např. vztahu mezi osobními postoji matek k hodnocení, tj. jak matky samy posuzují hodnocení, jak samy reagují na hodnocení druhých atp., a jejich způsoby hodnocení dítěte. Zajímavé by bylo také prozkoumat více nehodnotící reakce matek, které se objevovaly v návaznosti na neúspěch dítěte atd.

4. ZÁVĚR

Ústředním tématem této práce bylo hodnocení. Hodnocení je proces, který je velmi důležitou součástí lidského života, který podobu lidského života ovlivňuje a současně je jím také formován. Někdy je jedinec v roli hodnotitele, jindy je sám hodnocen, nebo hodnotí sám sebe a své výkony... To jak lidé hodnotí svět kolem sebe a sami sebe v něm, stojí v centru lidské osobnosti a lidského bytí.

Tato práce se věnovala tématu hodnocení mezi rodiči a dětmi, tomu jak rodiče hodnotí své děti a jaký vliv má jejich hodnocení na utvářející se osobnost dítěte, včetně vnímané osobní účinnosti. K tématu bylo přistupováno z teoretického hlediska, které vycházelo z poznatků odborné literatury a empirického hlediska, které se zaměřilo na zkoumání způsobů hodnocení užívaných matkami vůči svým dětem.

Jsem ráda, že jsem se tématu hodnocení mohla věnovat prostřednictvím této práce a věřím, že i přes nedostatky, které byly uvedeny, bude práce přínosná a její výsledky a zjištění budou podkladem pro další výzkumné práce.

LITERATURA

- BANDURA, A. *Social learning theory*. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1977. 247 s. ISBN 9780138167516.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997. 604 s. ISBN 716728508.
- BANDURA, A. Social – cognitive theory. In Kazdin, A. E. (ed.). *Encyclopedia of psychology*. vol. 7. Oxford: Oxford University Press, 2000. s. 329-332.
- BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 2001, vol. 52, s. 1-26.
- BŘICHÁČEK, V. Člověk si potřebuje vyzkoušet své síly. *Psychologie dnes*, 2003, č. 3, s. 12-13.
- CAMPBELL, R. *Potřebuji tvou lásku*. Praha: Návrat domů, 2001. 122 s. ISBN 80-85495-63-5.
- CORNEAU, G. *Anatomie lásky*. Praha: Portál, 2000. 247 s. ISBN 80-7178-930-5.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. 416 s. ISBN 80-7066-534-3.
- ČERNOUŠEK, M. *Sigmund Freud dobyvatel nevědomí*. Praha: Paseka, 1997. 184 s. ISBN 80-7185-126-4.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. staženo 1.12. 2008 z [http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/F30049D941/\\$File/331008a01.pdf](http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/t/F30049D941/$File/331008a01.pdf)
- ERIKSON, E. H. *Osm věků života*. Praha: Portál, 1996. 21 s. ISBN 80-7178-614-4.
- ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. 387 s. ISBN 80-7203-241-0.
- FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-367-6.
- GILLERNOVÁ, I. Sociální dovednosti podporují sebedůvěru dítěte. *Děti a my*, 2000, č. 2, s. 18-19.
- GILLERNOVÁ, I. Citový vývoj dítěte a úloha dospělého v jeho rozvoji. In Šulová, L. – Zauouche-Gaudron, Ch. (eds.). *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003. s.431-440.
- GILLERNOVÁ, I. Společné činnosti rodičů a dětí. In Šulová, L. (ed.). *Problémové dítě a hra*. Praha: Raabe, 2004. Kapitola B 1.21.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. 352 s. ISBN 80-85928-48-5.
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. 168 s. ISBN 80-7178-198-3.
- HENDL, J. *Přehled statistických metod: zpracování dat*. Praha: Portál, 2004. 584 s. ISBN 80-7178-820-1.

- HOSKOVCOVÁ, S. Jak se dítě vyrovnává a učí vyrovnávat s životními nároky. In Šulová, L. – Zauouche-Gaudron, Ch. (eds.). *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003. s. 367-378.
- HOSKOVCOVÁ, S. *Vnímaná osobní účinnost dětí předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova. Filosofická fakulta. Katedra psychologie, 2004. 158 s. Vedoucí disertační práce Doc. PhDr. Lenka Šulová, CSc.
- HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. 160 s. ISBN 80-247-1424-8.
- HOŠEK, V. *Psychologie odolnosti*. Praha: Karolinum, 1997. 70 s. ISBN 80-7066-976-4.
- JANOUŠEK, J. *Metody sociální psychologie*. Praha: SPN, 1986. 256 s.
- JANOUŠEK, J. Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 1992, roč. 36, č. 5, s. 385 - 398.
- KOPŘIVA, P. – KOPŘIVOVÁ, T. Fyzické tresty narušují sebeúctu dětí. *Psychologie dnes*, 2008, č. 10, s. 51 - 52.
- KOTÁSKOVÁ, J. *Sociální a morální vývoj dítěte*. Praha: Academia, 1987. 140 s.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. 279 s. ISBN 80-7178-774-4.
- LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1991. 367 s. ISBN 80-201-0098-7.
- MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. 224 s. ISBN 80-04-25236-2.
- MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Praha: Portál, 2000. 109 s. ISBN 80-7178-486-9.
- MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. 447 s. ISBN 80-246-1056-6.
- MATĚJČEK, Z. – DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén, 1994. 214 s. ISBN 80-85824-06-X.
- NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. 336 s. ISBN 80-200-0763-6.
- PAJARES, F. Current directions in self-efficacy research. In Maehr, M. – Pintrich, P. R. (eds.). *Advances in motivation and achievement*. vol. 10. Greenwich: JAI Press, 1997. s. 1-49.
- PAJARES, F. Self-efficacy during childhood and adolescence: implication for teachers and parents. In Pajares, F. – Urdan, T. (eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: IAP - Information Age Pub., 2006. s.339–367.
- PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2001. 144 s. ISBN 80-7178-608-X.
- PINTRICH, P. – SCHUNK, D. *Motivation in education: theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1996. Ch. 3. The role of expectancy and self-efficacy beliefs. staženo 10.11.2008 z <http://www.des.emory.edu/mfp/PS.html>

- POMERANTZ, E. M. Effects of mothers' perceptions of children's competence: the moderating role of mothers' theories of competence. *Developmental Psychology*, 2006, vol. 42, n. 5, s. 950-961.
- PREKOPOVÁ, J. *Jak být dobrým rodičem: krůpěje výchovných moudrostí*. Praha: Grada, 2001. 84 s. ISBN 80-247-9063-7.
- PREKOPOVÁ, J. – SCHWEIZEROVÁ, Ch. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha: Portál, 1993. 149 s. ISBN 80-7178-854-6.
- ROGGE, J. *Rodiče určují hranice*. Praha: Portál, 2005. 184 s. ISBN 80-7178-990-9.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. 392 s. ISBN 80-7178-829-5.
- SAARNI, C. et al. Emotional Development: action, communication, and understanding. In Damon, W., Lerner, R. M. (eds.). *Handbook of child psychology*. vol. 3. New Jersey: Wiley, 2006. s. 226-299.
- SATIROVÁ, V. *Kniha o rodině*. Praha: Práh, 1994. 349 s. ISBN 80-901325-0-2.
- SELIGMAN, M. *The optimistic child*. New York: Houghton Mifflin, 1995. 336 s. ISBN 13:978-0060977092.
- SELIGMAN, M. *Opravdové štěstí*. Praha: Ikar, 2003. 392 s. ISBN 80-249-0293-1.
- SINGER, D. G. – REVENSON, T. A. *A Piaget primer: how a child thinks*. New York: Penguin, 1996. 146 s. ISBN 0-452-27565-2.
- SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. 272 s. ISBN 80-7178-238-6.
- ŠPAŇHELOVÁ, I. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004. 76 s. ISBN 80-204-1187-9.
- ŠULOVÁ, L. *Význam raných interakcí pro další vývoj dítěte*. Habilitační práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2003. 361 s.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, M. – VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: Karolinum, 1992. 115 s. ISBN 80-7066-384-7.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN, 1976. 364 s.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. 136 s. ISBN 80-7178-943-7.
- WIGFIELD, A. et al. Development of achievement motivation. In Damon, W., Lerner, R. M. (eds.). *Handbook of child psychology*. vol. 3. New Jersey: Wiley, 2006. s. 933-1002.
- ZIMMERMAN, B. J. – CLEARY, T. J. Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In Pajares, F. – Urdan, T. (eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: IAP - Information Age Pub., 2006. s. 45-69.