



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a pedagogiky

Bakalářská práce

Význam osobní účinnosti (self-efficacy) u dětí

Vypracoval: Lenka Braunová

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Jiří Kressa

České Budějovice 2015

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 26.6.2015

.....

Lenka Braunová

Poděkování

Děkuji panu Mgr. et Mgr. Jiřímu Kressovi, za odborné vedení bakalářské práce, jeho cenné připomínky a užitečné rady. Dále děkuji základní škole, která mi umožnila ve třídách provést svůj výzkum. Děkuji také Mgr. Urbánkové, že měla trpělivost při opravě mé bakalářské práce po češtinářské stránce.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá vývojem a významem osobní vnímané účinnosti (self-efficacy) dětí mladšího školního věku, tedy 1. stupně základní školy. Cílem práce je zjistit, zda žáci mladšího školního věku mají dostatečnou míru osobní vnímané účinnosti a jaký vliv to má na jejich výkon ve škole. V teoretické části se zaměřuji na samotný pojem osobní vnímané účinnosti, na význam sebepojetí, psychický vývoj a osobnostní rysy dětí mladšího školního věku a také jejich psychickou odolnost (resilience) vůči zátěžovým situacím.

Druhá část mé práce, praktická část, je zaměřena na výzkum v podobě dotazníků. Vybrala jsem kvantitativní výzkum, protože vzorek je vysoký počet žáků. Jedná se o tři třídy žáků páté třídy. Jedna z těchto tříd je třída nadaných žáků. Cílem výzkumu je především zjistit, jaká je míra osobní vnímané účinnosti mezi dívkami a chlapci a zda je míra vyšší u nadané třídy než u ostatních tříd. Tedy zda vyšší míra osobní vnímané účinnosti má vliv na výkon ve škole. Z nasbíraných dat provádím statistiku a doplňuji ji tabulkami a grafy. Zvolila jsem celkem dvě hlavní hypotézy a u první hypotézy mám další dvě vedlejší hypotézy. Některé moje hypotézy byly potvrzeny.

Klíčová slova

Osobní vnímaná účinnost - mladší školní věk - vývoj žáků - výkon ve škole

Abstrakt

This bachelors thesis deals with the development and significance self-efficacy of children from primary education. The target of my bachelors thesis is to find out if pupils have sufficient degree of self-efficacy and if their performance at school is affected by self-efficacy. The theoretical part focuses on term self-efficacy, the importance of self-esteem, the mental development, personality and psychological resilience to stressfull situations.

The second part of my bachelors thesis, the practical part, is focused on research in the form of questionnaires. I chose the quantitative research because I worked with high number of pupils from primary education. It is about three clases (pupils are from 5th classes). One of this classes is the class with gifted pupils. The target of my research is especially find out what is the degree of self-efficacy between girls and boys, and if the degree of self-efficacy is higher in gifted pupils or the same as the other classes. So if the higher degree of self-efficacy influences the performance at school. I'm doing a statistics of this informations and I complement it with tables and graphs. I chose two main hypothesis. Some of my hypothesis was confirmed.

Keywords

Primary education- self-efficacy - mental development - performance at school

Obsah

Úvod.....	8
I. Teoretická část	9
1 Minimum dovedností a schopností dítěte ve škole na 1. stupni	9
1.1 Nástup do školy	9
1.2 Školní povinnosti	10
1.3 Znamky ve škole	11
1.4 Nadané děti a osobní vnímaná účinnost	13
2 Self-efficacy	14
2.1 Vymezení pojmu self-efficacy	14
2.2 Sebehodnocení	15
2.3 Sebeúcta a sebedůvěra	17
2.4 Sebevědomí.....	18
2.4 Shrnutí.....	19
3 Psychický vývoj dítěte mladšího školního věku.....	19
3.1 Osobnost dítěte mladšího školního věku	19
4 Vývoj self-efficacy	22
4.1 Rodina.....	22
4.2 Vrstevníci.....	23
4.3 Škola	23
5 Self-efficacy a psychická odolnost	25
5.1 Vývoj psychické odolnosti u školního dítěte.....	25
5.2 Psychická odolnost v náročných situacích.....	27
6 Zdroje přesvědčení o self-efficacy.....	30
II. Praktická část	32
7 Cíl výzkumu.....	32
7.1 Výzkumné hypotézy	32

8 Metodika	33
9 Způsob zpracování dat	34
10 Vyhodnocení hypotéz	40
11 Shrnutí výsledků	41
11 Závěr	42
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	43
Příloha č. 1 – Dotazník	45
Příloha č. 2 – Vyhodnocení dotazníků	47

Úvod

V bakalářské práci se zabývám vývojem osobní vnímané účinnosti (self-efficacy) u dětí a především se zaměřuji na žáky 1. stupně základní školy. Snažím se popsat základní zdroje osobní vnímané účinnosti těchto dětí, jejich odolnost vůči zátěžovým situacím a také věnuji pozornost jejich minimálním školním schopnostem a dovednostem.

Pro svůj průzkum jsem si vybrala skupinu dětí z 5. ročníku základní školy, protože se domnívám, že první stupeň základní školy je důležitým obdobím pro vývoj vlastní vnímané účinnosti (self-efficacy). Podle Vágnerové (1999) děti v tomto věku více uvažují nad událostmi svého života, začínají uplatňovat své zkušenosti a dovednosti v životě, které mají vliv na utváření jejich osobnosti a smýšlení o životě.

Některé děti již zažily události, které mohly ovlivnit jejich postoj k životu, umí si představit různé situace a přemýšlí, jak s nimi naložit. Posílení osobní vnímané účinnosti v tomto věkovém období se postupně zvyšuje, čemuž napomáhá i jejich stále dynamičtější osobnostní a psychický vývoj. Tomu všemu také přispívá i podpora rodiny a integrace dítěte do společnosti.

Cílem mé práce je mimo jiné zjistit, do jaké míry je u dětí výše uvedené věkové skupiny osobní vnímaná účinnost rozvinuta a jaký je její vliv na výkon ve škole. Školní prostředí je velmi důležité, protože vztahy mezi vrstevníky a úspěšnost ve škole jsou zásadním faktorem ve vývoji této složky lidské osobnosti.

I. Teoretická část

1 Minimum dovedností a schopností dítěte ve škole na 1. stupni

Nástup do školy je důležitým mezníkem pro dítě i celou jeho rodinu. Školák již má povinnosti, které se netýkají jen rodiny. Jedinec se objeví ve skupině, kde se určitým způsobem porovnávají dovednosti jednotlivých členů. Pravidelně je dítě za svou práci hodnoceno a to buď pozitivně, nebo i negativně. Nástupem do školy se zhodnotí vše, co se naučilo v předchozích letech. Do jisté míry se ukáže, jak se naučilo chovat, jak bude samostatné a zodpovědné, jak se bude umět soustředit a jak bude zvládat neúspěchy a krizové situace. Zjistí se, kolik svobody a zodpovědnosti jsou ochotni rodiče předat svému dítěti a jak si s tím umí samo poradit. „*Způsob, jak dítě prožívá a vnímá své školní roky, podstatně ovlivní, jak bude vnímat a prožívat samo sebe jako dospělého ve svém povolání.*“ (Jungwirthová, 2013, s. 101).

1.1 Nástup do školy

Nástup do školy by měl povinně proběhnout v šesti či sedmi letech. Záleží na tom, v jakém měsíci se dítě narodí a jaká je jeho aktuální školní zralost. Často rodiče přemýšlí, zda je dítě opravdu dostatečně vyzrálé a schopné nastoupit do 1. třídy nebo zda je potřeba odklad.

Pedagogicko-psychologické poradny mají zpracovaná kritéria, podle kterých definují vhodnost odkladu školní docházky. Odklad je vhodný pro děti, které vykazují znaky nezralosti kognitivních dovedností, mají vážné vady výslovnosti, kolísavou pozornost nebo poruchy chování. Ale nejedná se jen o fyzické znaky, ale i psychické. To, že dítě je vyspělé a nadprůměrně mluví, nemusí souviset s jeho schopnostmi zvládnout neúspěch, stres nebo být zdatný v matematice.

Dítě v sociální skupině se snaží uplatnit a cítit se dobře. Je vystaveno přiměřenému stresu denních povinností a musí se ve škole naučit odsunout stranou své momentální potřeby, musí se naučit být trpělivé, soustředit se, nerušit ostatní děti a mnoho dalších dovedností souvisejících s dennodenní výukou.

Podle Jungwirthové (2013) dítě nastupující do školy by mělo mít osvojená základní pravidla slušného chování, mělo by tedy umět pozdravit, poprosit a poděkovat.

Dokonce by mělo umět i slušně vyjádřit nesouhlas či nespokojenost. Dítě nemá být příliš stydlivé, mělo by umět navázat přirozený kontakt s neznámými dětmi i dospělými. Mělo by zvládnout sebeobsluhu, jako je oblékání, smrkání či obstarat se na toaletě. Neméně důležitá je okolnost, zda dítě projevuje zájem o školní výuku. Prvňák by měl umět i základní dovednosti jako znát základní barvy, umět počítat do deseti a mít obvyklé znalosti světa kolem sebe. Dítě by mělo být schopné se slovně vyjádřit, umět vyprávět příběh a popsat co zažil či viděl, gramatická úroveň bývá většinou již vytvořena a dítě nedělá chyby v pádových koncovkách. Dítě již umí v první třídě držet správně tužku, umí se podepsat a jeho výtvarný projev je již znatelný. I v oblasti pozornosti je vyspělejší, umí se soustředit na celou pohádku, neodbíhá neustále od ní, umí naslouchat a soustředit se na čtení. *„Důležitá je přiměřená míra pečlivosti a preciznosti. Dítě, které má tendenci těžší úkol odbyt nebo ho odsunout, může mít ve škole potíže. Stejně tak může mít těžkosti úzkostné dítě, které chce mít všechno perfektní a sebemenší nezdár ho rozpláče a uvede do stresu.“* (Jungwirthová, 2013, s. 106).

Dítě by mělo znát prostředí, ve kterém se bude učit, mělo by znát okolí a vyznat se v něm, mělo by se dokázat samo dopravit domů a znát cestu domů a svou adresu v případě, že by se ztratilo. Také je nutné, aby se dítě umělo samo vypravit do školy, tedy znát čas a pochopit povinnost přijít do školy včas. Dítě by mělo také znát rizika, která mohou nastat během cesty do školy nebo ze školy, a rodič by je měl poučit, jak se v takové situaci zachovat, popřípadě si to může rodič s dítětem i nacvičit.

1.2 Školní povinnosti

Zodpovědnost a samostatnost je dlouhodobý proces, který mají rodiče a učitelé za úkol naučit své děti. To, že jsou děti nezodpovědné, často nebývá problémem charakteru dítěte, ale toho, že zodpovědnosti ho rodič nenaučil. Školní docházka poskytuje spoustu příležitostí, kdy se děti mohou naučit samostatnosti a zodpovědnosti přirozeným způsobem. Jaký postoj mají rodiče, takový postoj nenásilně předávají svému dítěti. Dítě by mělo ve škole zvládat všechny školní povinnosti a nároky, které škola vyžaduje. Junrwirthová (2013) popisuje, jaké všechny základní schopnosti a dovednosti musí školák ve škole mít. V první třídě dítěti ve školních povinnostech pomáhá rodič, ale později, již v páté třídě, je míra pomoci rodičů menší. Žák páté třídy by si již měl sám vypracovávat úkoly, sám si připravit školní tašku na druhý den, či připravit si svačinu. Školák si veškeré školní povinnosti dělá samostatně a jen v případě, že si neví rady

s nějakým úkolem, přijde za rodičem a poprosí ho o radu. Míra pomoci se u rodiče snižuje, a tím se zvyšuje míra samostatnosti a zodpovědnosti dítěte. Stane se, že dítě zapomene a nenapiše úkol, nebo si nepřipraví vše do školy, a pak přinese poznámku. Je třeba takovou situaci řešit v klidu, dostat do povědomí školáka, že to se stává a že je samo za své povinnosti zodpovědné.

Jakmile se dospělý přestane účastnit domácí přípravy dítěte, ztrácí kontrolu nad časem, který dítě přípravě věnuje. Většina rodičů si myslí, že když předají dítěti zodpovědnost, tak ji převezme přesně podle očekávání. Bohužel to takto není. „*Když zodpovědnost, tak se vším všudy, i s možností dělat věci jinak, než si rodiče představují.*“ (Jungwirthová, 2013, s. 130).

Dítě v páté třídě je také již dost velké na to, aby samo vstávalo do školy, což je problém většiny dětí, že zaspávají. Zde je třeba se domluvit s učiteli, a děti, které mají problém včas vstát, a často se opoždují, by měly „za trest“ zůstat ve škole déle. I doma by se mělo dítě naučit dochvilnosti. Rodič by měl stanovit čas, kdy se má vrátit domů, a pokud se dítě zpozdí, vyvolat důsledky, který pro něj nebudou příjemné. V životě, a především v povolání, se jim dochvilnost bude vyplácet, ale základ musí být již v dětství.

1.3 Znamky ve škole

Každý rodič si přeje, aby jeho bylo dítě ve škole úspěšné a domů nosilo dobré známky. Ale toto není jednoznačné měřítko. Zde je důležité se zamyslet, co jsou vlastně dobré a co špatné známky a co toto hodnocení přesně znamená.

To, že dítě přinese špatnou známku, vypovídá většinou o tom, že má nějaké mezery, nezvládá nějaký předmět, nebo mu něco uniklo. Pokud si rodič všimne, že dítě má mezery v učení, měl by začít komunikovat s učiteli a snažit se tuto situaci změnit. Nemusí dělat z dítěte neinteligentního jedince. Přikláním se k názoru, že odměňování za dobré známky a trestání za špatné známky, je zcela nevhodné a nedůstojné. „*Jakékoliv fyzické tresty nebo omezení obvyklých aktivit v souvislosti se špatným prospěchem dítěte jsou zcela nepřijatelné.*“ (Jungwirthová, 2013, s. 134).

Pro dítě by mělo být odměnou největší pocit, že něco dobře zvládlo a že za toto bylo řádně pochváleno. Pochvala též patří mezi hodnocení, které ovlivňuje míru vlastní

vnímané zkušenosti. Hodnocení rodiny je v mladším školním věku nejvýznamnější, avšak bývá méně kritická, protože se v něm projevuje citová vazba k dítěti.

Vágnerová (1999) také uvádí, že pro školáka je důležité hodnocení ve skupině a ve škole. Toto hodnocení je tvrdší a také kritičtější než u rodičů, protože zde není taková citová vazba. „*V mladším školním věku je třeba, aby učitel kontroloval a reguloval dětské chování i motivaci k výkonu. ... Hodnocení učitele poskytuje dítěti adekvátnější zpětnou vazbu.*“ (Vágnerová, 1999, s. 124).

V případě, že rodič nadměrně zdůrazňuje význam známek, sděluje tím dítěti, že se má učit kvůli výsledku. Je nutné, aby školák měl pocit, že učení je důležitý proces pro jeho život, že jde o to, aby se dozvěděl co nejvíce, a neviděl učení jako boj s konkurencí. Je důležité, aby si uvědomil, že musí být zvědavý a ne jen nejlepší. Je otázkou, jak se cítí děti, které nemají tolik vrozených schopností a nadání, a nikdy nejlepší nebudou. Podle Jungwirthové (2013) i podle Vágnerové (1999) je velmi klíčové, jak jim rodiče předají svůj pohled na tuto situaci a jakým způsobem hodnotí známky a úspěch ve škole. Protože i neúspěšné dítě ve školních povinnostech a znalostech nemusí být nutně intelektuálně velmi nízko. Záleží především na rodiči, jak se k této situaci postaví.

Každé dítě má jiné dovednosti a nadání. Proto je vhodné dítěti umožnit chodit na kroužky ve volném čase, které jeho nadání dále rozvíjí. Pokud dítěti nejde ve škole matematika, je třeba mu to kompenzovat jinými jeho schopnostmi a dovednostmi. Například v případě, že dítě vyniká v cizích jazycích, nebo v pohybových dovednostech. Dítě by to mělo bavit, zajímat ho to, a pak bude mít ze sebe lepší pocit, když není dobré ve škole v některých dovednostech, může být dobré v něčem jiném. V tomto případě je dobré, aby si dítě stanovilo cíle, které chce dosáhnout. „*Cíle poskytují dětem i dospělým odměnu za jejich snažení. Děti, které se naučí si stanovit realistické cíle, založené na společenských standardech a odpovídající jejich schopnostem, přáním a potřebám, jsou v životě úspěšnější*“ (Silbert L., Silbert A., 2013, s. 113) Rodič by pak měl chválit své dítě, ale měl by spíše chválit snahu než výsledek a více úsilí než nadání. Není tragédie, když dítě není studijní typ. Je nutné však u dítěte hledat a rozvíjet jeho silné stránky, protože každý člověk, tedy i dítě, nějaké má a potřebuje mít pocit úspěchu.

1.4 Nadané děti a osobní vnímaná účinnost

Nadání je pojem, který si lidé v dnešní době vysvětlují různě. Některé organizace uvažují o nadání jako o reálném osobnostním rysu, které předurčuje výsledky, kterých mohou děti dosáhnout. Některá vysvětlení nadání se opírají pouze o intelektově nadané děti v běžné školní populaci (Renzulli, 1986, Mason, 1993 in Mudrák, 2015). Obecně pohledem na nadání je také to, zda je nadání důsledkem výchovy a vlivů prostředí nebo zda je determinováno spíše vrozenými faktory. Aktuálně používaná definice mimořádně nadaného žáka v českém školství je podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR stanovena tak, že mimořádně nadaný žák je *„jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.“* (vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005).

Podle tohoto by se dalo usoudit, že koncepce nadání klade hlavní důraz na schopnosti dítěte. Schopnost není ale jen to, co jedinec dělá, ale také to jak myslí. Je důležité, aby o své schopnosti nepochyboval a chtěl ve své aktivitě uspět.

Ve své publikaci popisuje tuto situaci J. Mudrák a přirovnává ji právě k osobní vnímané účinnosti, proto také nadání a vnímaná účinnost spolu úzce souvisí. *„U dvou lidí s podobnou úrovní znalostí či dovedností můžeme očekávat, že jejich rozdílné výsledky budou významně souviset s jejich přesvědčením, že jsou schopni daný úkol úspěšně zvládnout.“* (Mudrák, 2015, s. 50).

V podstatě míra osobní vnímané účinnosti je důležitou motivační charakteristikou žáka. Míra vnímané účinnosti dále ovlivňuje, jak dalece jsou děti ochotné vynakládat úsilí, jak jsou vytrvalé v případě, že se setkají s překážkami a jakým způsobem se vyrovnávají s nepříjemnými situacemi. Pajares také uvádí, že lidé s vysokou úrovní osobní vnímané účinnosti přistupují k obtížným úkolům jako k výzvám, vykazují vyšší úroveň vnitřní motivace a stanovují si vyšší cíle a spíše u nich vytrvají. Naopak lidé s nižší mírou osobní vnímané účinnosti věří, že úkol je obtížnější, než se ve skutečnosti zdá, což podporuje pocity deprese, úzkosti a omezený pohled na řešení problému. (Pajares, 2005, in Mudrák, 2015, s. 52).

Jejich píle a odhodlání dotáhnout věci do konce a jít za úspěšným výsledkem, znamená to, že i ve škole a v ostatních schopnostech a dovednostech jsou výraznější a tedy nadanější než děti, které mají nižší míru vnímané účinnosti.

2 Self-efficacy

2.1 Vymezení pojmu self-efficacy

Pojem osobní vnímaná účinnost je odvozen z anglického slova self-efficacy, které použil již v roce 1977 americký psycholog Albert Bandura ve své sociálně kognitivní teorii a tento pojem definuje jako „*víru ve vlastní schopnosti, dovednosti a to za účelem dosáhnout určeného výkonu.*“ (Bandura, 1997, s. 36)

Pojem self-efficacy je překládán různě, není tedy možné ho přeložit v plném rozsahu jeho původního významu. Čeští psychologové, kteří se zabývají tímto tématem, překládají pojem self-efficacy různě. Například Janoušek J. (2006) označuje tento termín jako „sebeuplatnění“, Blatný M. jako „vnímaná osobní zdatnost“. Ve studii S. Hoskovcové (2011), která se u nás také zabývá touto tematikou, je překládán jako „osobní vnímaná účinnost“. Tento překlad se ujal i u ostatních psychologů a je nejbližší k samotnému významu self-efficacy.

Na základě literatury (Bandura 1997, Hoskovcová 2009) se přikláním k jejich názoru, že vývoj osobní vnímané účinnosti a vlastní rozvoj si určujeme především sami. Vývoj osobní vnímané účinnosti je nejvíce ovlivňován našimi osobnostními rysy, a s tím souvisí i naše chování v životě. Rozvoj naší osobnosti je také ovlivněn interakcí s prostředím, ve kterém žijeme.

Každý člověk je jedinečná individualita, a ten, který věří sám v sebe, ve své schopnosti a dovednosti, a jehož osobní vnímaná účinnost je zdravě rozvinuta, nenechá se zcela ovlivňovat druhými a má lepší předpoklady pro začlenění do společnosti.

Domnívám se, že mladší školní věk je pro zdravý vývoj osobní vnímané účinnosti značně důležitý. Před nástupem do školy děti ovlivňuje blízké okolí, rodina a občas vrstevníci. U dětí mladšího školního věku jsou možnosti jejich ovlivnění již v širším spektru. Nástupem do školy děti získávají nové zkušenosti. Přibývají další faktory, které ovlivňují jejich vývoj a posílení osobní vnímané účinnosti. Děti v tomto věku jsou stále více integrovány do společnosti, mají kolem sebe více vrstevníků, navazují vztahy se

spolužáky, s dalšími dětmi a učiteli. Tyto děti jsou již samostatnější, a vlivem těchto nových okolností si utvářejí vlastní náhled na svět a především vlastní názor na sebe.

U dětí mladšího školního věku je vhodné s nimi jednat jako se samostatnými jedinci a podporovat jejich všestranný rozvoj, jejich sebevědomí, sebehodnocení a podporovat jejich přemýšlení o vlastním budoucím sebeuplatnění. Čím dříve se budou u dětí rozvíjet jejich silné stránky, bude posilována jejich osobní vnímaná účinnost, tím budou do svého života lépe připraveni.

Každému jedinci se v životě přihodí mnoho nepříznivých nebo neočekávaných situací a událostí, které značně zatěžují psychiku dítěte. Je důležité, aby se každý jedinec s těmito situacemi dokázal vypořádat a zvládnout je.

Děti, které mají více silných stránek a jejich osobní vnímaná účinnost je podporována a zdárně se rozvíjí, jsou pro život lépe připraveny a snáze se vyrovnávají s následnými více či méně složitými událostmi. U slabších jedinců je důležitá podpora a rozvoj vlastní osobní účinnosti a domnívám se, že je důležité ji podporovat již u dětí předškolních.

2.2 Sebehodnocení

„Sebehodnocení znamená mentální prezentaci emočního vztahu k sobě, což je v podstatě představa sebe z hlediska vlastní hodnoty a kompetence, ať už sociální, morální nebo výkonové“ (Blatný, 2010, s. 125).

Základ sebehodnocení je již položen v dětství a je utvářen rodiči, významnými lidmi v rámci rodiny či ostatními blízkými osobami. Rodičovská opora je jednou z nejsilnějších ukazatelů sebehodnocení. S postupujícím vývojem se stále více uplatňuje vliv vrstevníků a v době adolescence je podstatně srovnatelný s oporou rodičů.

Podle Higginse *„nastává významná vývojová změna mezi 9. - 11. rokem, kdy dochází k posunu od identifikace se vzorem k jeho internalizaci“ (Higgins, 1991, in Blatný, 2010).* Ve fázi identifikace přijímají děti významné druhé v podstatě jako standardy pro hodnocení vlastního chování. Během internalizace se tyto standardy stávají osobními vodítky (self-guides), přičemž se děti pokoušejí uvést do souladu osobní vlastnosti s těmito standardy a vodítky.

V dnešní době je sebehodnocení považováno jako „*pozitivní či negativní afektivita*“ (Blatný, 2010, s. 127), kdy afektivita je chápána jako dispozice určitého druhu prožívání.

Sebehodnocení jedince je jednou ze složek sebepojetí a úzce souvisí s vlastní vnímanou účinností. Sedláčková D. (2009) uvádí, že základem sebehodnocení je především znalost svých vlastních kompetencí, zkušeností s úspěchem či neúspěchem, s vlastním hodnocením a hodnocením ostatních lidí.

Jedinec, který nedokáže správně posoudit a odhadnout své vlastnosti a schopnosti, je v životě častěji zklamáván ve svých očekáváních a ztrácí důvěru v sebe sama. Častěji bývá úzkostlivý a bojácný při řešení životních situací. Pokud je u někoho ztráta sebedůvěry hlubší, může tvořit základ budoucích agresivních rysů chování. „*Jestliže je jedinec sám se sebou nespokojený, má nízké sebevědomí, tak rozdíl mezi reálným sebehodnocením a ideálním Já bývá velký*“ (Sedláčková, 2009, s. 17).

Sedláčková dále uvádí, že pozitivní sebehodnocení se projevuje důvěrou ve vlastní schopnosti a také vzniká důsledkem hodnocení ostatních lidí. Jedinci s dobrým sebehodnocením jsou úspěšnější a i sami sebe kladně hodnotí. Osobní hodnoty, které člověk má, jsou projevem jeho osobnosti a silných stránek. Důležitá je i stabilita sebehodnocení, kdy nestabilní sebehodnocení vede k příznivým nebo nepříznivým reakcím na hodnocení ostatních.

Dítě má sklon posuzovat sebe samo na základě hodnocení druhých osob. Ve škole to bývají spolužáci, v rodině to mohou být rodiče, sourozenci a někdy i prarodiče, nebo se hodnotí i na základě vlastního představovaného ideálu. Pozitivní sebehodnocení dítěte je zásadní v rodině, kdy rodiče mají čas i energii a pochopení pro jednání svého dítěte a proto ho častěji chválí a dávají mu najevo, že je v něčem dobré. Tím se snaží odstranit negativní sebehodnocení dítěte. Sebehodnocení je nenahraditelný aspekt lidského vývoje a jeho růstu, jak ve škole tak i mimo ni.

Pokud si dítě dokáže vytvářet vlastní identitu, tak jeho ideální „Já“ ho stimuluje k rozvoji určitých vlastností. Zdárný psychický vývoj dítěte ovlivňuje i to, jak se vidí ve vlastních očích, jak vnímá vlastní schopnosti dosáhnout cíle a jakou má k tomu motivaci. Motivace je u dítěte základní podmínkou úspěchu. Proto je důležitá zpětná vazba okolí, která zásadně může utvářet i člověka samotného, tedy jaké má pocity a jak

se hodnotí. Míra spokojenosti jedince může ovlivňovat i kvalitu sebehodnocení a sebevědomí.

2.3 Sebeúcta a sebedůvěra

Sebeúcta znamená „*komplex sebedůvěry a respektu k sobě samému a zahrnuje sebezpoznání*“ (Vágnerová, 2000, in Sedláčková 2009, s. 19).

Sebedůvěra představuje realistický, pozitivní pohled na sebe samotného, přijetí svých silných i slabých stránek, ale také dalších svých vlastností. Může být také ovlivněna sociálně, obzvláště přijetím druhými lidmi. „*Zdravá sebedůvěra představuje přesvědčení, že máme stejnou hodnotu jako ostatní, nikoli však větší.*“ (Schiraldi, 2006, s. 17).

Sebeúcta a sebedůvěra jsou pojmy, které spolu úzce souvisí. Oba pojmy jsou součástí sebezpoznání a obrazu vlastní identity, která dává člověku určitou hodnotu.

Zdravá a dostatečně rozvinutá sebedůvěra je spojená s pocitem, že jedinec je úspěšný, zvládá dané cíle a snáze dokáže utvářet svůj život. V případě, že jedinec má nízkou sebedůvěru, může se projevovat přeceňováním náročnosti daných situací a tím i sníženou schopností danou situaci zvládnout, jak uvádí Sedláčková (2009). Sebedůvěra může mít podstatný vliv na utváření harmonické osobnosti člověka, ale někdy může nedostatek sebedůvěry mít vliv na pokřivení či destrukci osobnostních rysů.

Sebedůvěra se začíná vytvářet již v raném dětství. Děti jsou citlivější, často mění své názory na sebe sama, a tím i pohled na to, jak se dokáží vyrovnat s úspěchy nebo neúspěchy. Proto by jim při utváření vlastních pevných hodnot měla pomoci rodina a blízké osoby nebo vrstevníci. V první řadě je důležitá rodina, kde by rodiče měli učit své děti, aby zůstaly u svých názorů a hodnot. Pevným základem pro zdravou sebedůvěru člověka v životě je rozvíjení zdravého sebevědomí již v dětství. Sebedůvěra u dětí se vytváří tím, že se děti učí hodnotit sebe sama podle obrazů svého života, proto jsou důležité vzpomínky, způsob výchovy, prostředí, vnímání vlastního těla a také stupně životní spokojenosti. Sebedůvěra je vědomá, vytváří hodnoty a je dočasná. To znamená, že děti si často vytvářejí svou vlastní skutečnost, která se neshoduje s realitou.

Základem kvalitní výchovy je zvyšování sebedůvěry a sebeúcty k sobě sama. Sebeúcta k vlastní osobě je velmi důležitá, stejně jako úcta a respekt k druhým lidem, nejdříve k rodičům a později k jiným autoritám, např. k učitelům či zaměstnavatelům.

2.4 Sebevědomí

Sebevědomí je součástí sebepojetí, kdy má člověk představy o vlastní osobě. Vyvíjí se ve vztahu k okolnímu světu, ve styku s rodiči, vrstevníky, učiteli. Sebevědomí je v podstatě víra ve vlastní schopnosti, uvědoměním si své ceny, která je doprovázena vírou v úspěšnost v daných situacích.

Sebevědomí si člověk vytváří již v dětství, je to vědomá vlastnost, ale dítě nemusí mít vždy správný názor na své schopnosti. Sebevědomí může být též ovlivněno prohami a zklamáními nebo slabostmi jedince. Sebevědomí si může člověk zlepšovat, ale také zhoršovat. U dětí je proto velmi důležité, aby si vytvořily zdravé sebevědomí a měly pozitivní obraz sebe samého. Podle toho, jaký má dítě pohled na sebe a má určitou stálost v tomto pohledu, může si své sebevědomí zdravě udržovat. K tomu mu pomáhá i sebevědomí druhých lidí.

U dítěte je podstatné, aby se rozvíjelo jeho zdravé sebevědomí. Pokud rodiče své děti přeceňují, podporují je k vyššímu sebevědomí, děti mají nepřiměřené sebevědomí a jsou o něm pevně přesvědčeny, může později u nich dojít k hlubokému zklamání, které může u dětí vyvolávat nepříznivý efekt k dalšímu hodnocení. Děti ve školním věku s vysokým sebevědomím umí být někdy náročné a chovají se k ostatním vrstevníkům, kteří nemají takové sebevědomí jako ony, nepříjemně nebo se povyšují nad děti, které mají velmi nízké nebo žádné sebevědomí.

Naopak děti s velmi nízkým nebo žádným sebevědomím se stávají snadným terčem posměchu ostatních dětí, dochází u nich ke zhoršování výsledků ve škole i v životě, nedosahují stanovených cílů a nezvládají své úkoly, často se stávají i agresory. Takovéto děti mohou mít pocit, že ničeho nedosáhnou, nejsou schopny ani dosáhnout malého cíle. Často se stávají obětmi šikany ve škole, ale i v rodině.

Sebevědomí je obrazem osobnosti člověka. Ostatní lidé dovedou snadno posoudit a poznat, jaké sebevědomí má druhý člověk. Sebevědomý jedinec se vyvíjí soužitím

s ostatními lidmi, jako jsou rodiče, spolužáci, přátelé, a také se vyvíjí interakci s prostředím, ve kterém žije.

„Respektem k dítěti podpoříme zdravý vývoj sebevědomí. Svůj respekt vyjádříme tím, že budeme brát vážně názory dítěte, jeho pocity i obavy“ (Hoskovcová, Ryntová, 2011, s. 83).

Základem životní rovnováhy a spokojeného života se stává vyvinuté zdravé sebevědomí, které je nutné rozvíjet již od útlého věku. Pro zdravé sebevědomí není důležitý jen pozitivní pohled člověka, ale také i kritický pohled nebo negativní náhled, který ho posouvá vpřed a rozvíjí jeho zdravé sebevědomí.

2.4 Shrnutí

Předešlé popsané kapitoly a pojmy sebehodnocení, sebedůvěra a sebevědomí úzce souvisejí s vnímanou osobní účinností. Dítě, které má pozitivní sebehodnocení, vyšší sebedůvěru a zdravé sebevědomí, má pevný základ pro svůj psychický vývoj a vývoj vnímané účinnosti. O souvislosti těchto pojmů se zmiňuje A. Bandura (1997) ve své knize. Takovéto děti mohou lépe dosahovat svých cílů, jejich výkon ve škole může být vyšší a celkově mohou být tyto děti úspěšnější. Odolnost těchto dětí při zátěžových situacích je vyšší než u dětí, které nemají dostatečnou sebedůvěru a sebehodnocení. V předchozích kapitolách bylo uvedeno, jaké jsou nejdůležitější zdroje sebepojetí a tím i základní zdroje vývoje osobní vnímané účinnosti.

3 Psychický vývoj dítěte mladšího školního věku

3.1 Osobnost dítěte mladšího školního věku

Nástup dítěte do školy je významným mezníkem, který ho ovlivňuje společensky. Dítě získává novou roli, uvědomuje si, že s nástupem do školy se něco podstatného mění. Už není malým dítětem, už je větší a samostatnější, začíná nová fáze jeho života.

Před nástupem do školy dítě zažívá rituál, při kterém ho rodiče seznamují s novou rolí při nástupu do školy a vysvětlují, co to pro něj znamená. Dítě si tímto utváří představu role školáka a mění se jeho identita, identita školáka. *„Role školáka zásadním způsobem ovlivní rozvoj dětské osobnosti a prožití celého zbývajícíchho dětství“* (Vágnerová, 1999,

s. 100). Záleží především na názorech a postoji rodičů, jak své dítě připraví na roli školáka.

Ve škole se děti rozvíjí v oblasti integrace a socializace. V této oblasti si děti utvářejí též jiné vlastnosti a dovednosti, než při samotné výuce. Ve škole dochází k určitému zrání dětí, zvyšuje se jejich emoční stabilita a odolnost vůči zátěži. V případě, že děti nejsou dostatečně zralé, často nezvládají školní nároky a nároky na ně kladené v zátěžových situacích. Podstatná je pro děti také pozornost. Zralejší děti se lépe soustředí a zvládají školní nároky a režim, což je základní podmínkou kvalitního procesu učení, tedy i podmínkou lepšího výkonu ve škole. Pro dobrou adaptaci na školní režim je důležité, aby dítě mělo vyvinuté motorické, sensorické dovednosti a jistou zručnost.

Vágnerová (1999) uvádí, že kromě zralosti by mělo být dítě na školu i psychicky připravené. Pokud zcela nechápe povinnosti a smysl školy, je jeho učení neefektivní, a pro dítě se stává škola povinností a školu pouze respektuje. Výkony ve škole jsou slabší a chybí mu dostatečná motivace pro lepší výkon ve škole.

Některé děti, které nejsou vyzrálé, mohou v důsledku toho vykazovat poruchy chování a učení. Proto se může i zhoršovat jejich pozice ve třídě a také se může komplikovat jejich vztah s učitelem. Odklad školní docházky dává důležitý prostor dítěti, aby jeho nervový systém dozrál a dítě bylo lépe vybaveno pro nástup do školy, i pro všechny následné zátěžové situace. Při přetrvávání poruchy i po začátku školní docházky, jsou doporučováni speciální pedagogové, kteří pomáhají dětem a rodičům se zvládnutím školní výuky.

Děti mladšího školního věku nejraději vycházejí ze zkušeností, které jsou reálné a které potvrdí jejich poznatky. Tyto děti se rády přesvědčují o pravdivosti přednesených informací, proto ve škole učitelé provádějí výuku s názornými ukázkami. Děti si nejen potvrdí pravdivost výroků, ale takto se tímto způsobem se stává pro ně učení i zábavou.

Psychický vývoj dítěte je tedy podporován nejen zráním, ale i učením. Vágnerová se odkazuje na J. Langmeiera (1991), kdy období mladšího školního věku označuje jako „*období střízlivého realismu*“. Dítě se dokáže soustředit na detaily a jejich vztahy, dovede si potřebné informace opakovat a při řešení problémů využívá myšlenkové operace a hledá základní principy úloh, které musí řešit. Školní děti si snáze osvojují různé strategie chování a také se je učí lépe využívat. V případě, že děti jsou v nějakém

úkolu neúspěšné, poučí se a příště se budou snažit dosáhnout úspěchu jinak. Nemají ani problém dosáhnout úspěchu tím, že řešení opakují do té doby, dokud se jim úkol nepovede tak, jak má.

U dětí v období mladšího školního věku je klíčová podpora rodičů či nejbližších. V případě, že děti nemají doma nikoho, kdo je ocení, nebude mít výkon ve škole pro tyto děti žádný význam. Děti, jejichž výkon rodiče neohodnotí, mohou být méně sebevědomé, a tím mít i nižší míru osobní vnímané účinnosti a s tím může souviset i jejich nižší výkon ve škole.

Pro zdravý psychický i fyzický vývoj každého dítěte je důležité, aby bylo součástí rodiny, která během dětského zrání zásadním způsobem poskytuje vzorové modely chování, které dítě zcela přejímá. Tento model chování se postupně stává základem jeho osobnosti a projevů chování jak dětském, tak i dospělém životě. Důležitým faktorem v dětském psychickém vývoji je poskytování dostatečného pocitu bezpečí a jistoty. Pokud tyto základní lidské potřeby nejsou naplněny nebo jsou naplněny pouze částečně, ovlivňuje to vývoj psychiky a chování dětí až do období dospělosti.

„Pro vývoj dítěte je nejvýhodnější kompletní funkční rodina.“ (Vágnerová, 1999, s. 140). V případě, že se rodina rozpadne, ztrácí dítě pozitivní zkušenosti, mění se jeho vztah k rodičům, mění se také vztah ke škole a může být ovlivněn jeho výkon. Dítě s méně odolnou povahou tuto situaci hůře snáší, má na jeho psychiku nepříznivý vliv, a tím i ovlivňuje jeho odolnost v zátěžových situacích. Mohou vznikat problémy se socializací či integrací se spolužáky a vrstevníky. I sourozenci v rodině přispívají k pozitivnímu vývoji, kdy sourozenec může být také modelem a podporou dítěte, a to se naučí lépe socializovat a fungovat v životě.

V mladším školním věku jsou spolužáci ve třídě rovnocennými partnery pro dítě, které se s nimi rádo porovnává a je pro něj důležité, jak ho spolužáci hodnotí a jaké má mezi nimi postavení ve třídě. Dítě se učí postupně přijímat autority a osvojuje si chování dle společenských norem, což uplatní v dospělosti při komunikaci se zaměstnavateli nebo jinými autoritami.

4 Vývoj self-efficacy

4.1 Rodina

Děti předškolního věku se teprve seznamují se svými schopnostmi, utvářejí si pomalu vlastní pohled na okolí a sebe samotného. Děti mladšího školního věku se dále rozvíjejí, zjišťují, jaké mají dovednosti a jaké jsou jejich fyzické schopnosti a také se rozvíjí jejich jazykové a kognitivní dovednosti. Učí se, jak zvládat různé situace, které se jim během života mohou stát.

„Zázemí rodičovské účinnosti (parenting efficacy) může pomoci eliminovat děti s poruchou chování, zatímco jsou ještě malé, a zabránit vážnějším zakořeněným způsobům chování“ (Bandura, 1997, s. 191).

Období mladšího školního věku je nejlepší příležitostí k rozvíjení jejich základních dovedností dětí a k pocitu vlastní vnímané účinnosti (self-efficacy). K tomuto rozvoji a posílení self-efficacy u dítěte významně přispívají rodiče.

Rodiče, kteří dávají svým dětem prostor v rozvoji, zajišťují jejich široké obohacení životního prostoru a jsou k nim vstřícnější a tím napomáhají rychlejšímu vývoji, jak kognitivnímu, tak i sociálnímu. Podstatná je komunikace mezi rodičem a dítětem. V rodině, kde si často povídají, řeší spolu různé situace, probírají své úspěchy a neúspěchy, vidí dítě podporu a bezpečí. Tím se vývoj vlastní vnímané účinnosti dětí zvyšuje a posiluje. Děti jsou pak schopné posoudit, co umějí, co neumějí, co dokáží ještě zvládnout a co už je nad jejich síly.

V případě, že není dítě v rodině podporováno, nebo se s ním neřeší jeho dětské problémy, a rodič nedokáže svému dítěti poradit v těžkých situacích, vývoj a posílení osobní vnímané účinnosti se zbrzdí, dítě nemá takovou sebedůvěru a jeho osobní vnímaná účinnosti se nezvyšuje, či se dokonce snižuje. Tyto děti v pozdějším věku i v dospělosti mohou mít potíže s řešením stresových situací, nemusí si v nich poradit a rychleji se vzdávají dosažení cílů, v horším případě se stávají lidmi s poruchou osobnosti.

4.2 Vrstevníci

Děti se při nástupu do první třídy setkávají s dalšími stejně starými dětmi. Když se dítě dostává do většího kolektivu, jeho testování vlastní účinnosti se podstatně mění. V blízkosti a ve vztazích svých vrstevníků si jedinec rozšiřuje vlastní schopnosti a dovednosti a porovnává je s ostatními vrstevníky.

Děti, které nejsou v sociální izolaci, tak během svého života rozvíjejí svou osobní účinnost i mezi ostatními lidmi, kteří jim k tomu pomáhají. „*Síla rodin, komunit, organizací, sociálních institucí a dokonce i národů, spočívá v lidském vnímání kolektivní účinnosti (collective efficacy), což znamená, že mohou vyřešit problémy, kterým čelí, a zlepšit životy prostřednictvím sjednoceného úsilí.*“ (Bandura, 1997, s. 477). Z toho vyplývá, že každý může svůj problém řešit dohromady s ostatními, protože i ostatní mají problémy, a jedinec v řešení problémů a úkolů není nikdy sám.

Přátelé a vrstevníci dítěte mají významný vliv na jeho vývoj osobní vnímané účinnosti. Jedná se o sociální učení, kdy se jedinec učí chovat ve společnosti lidí, kteří patří mezi úspěšnější či zkušenější a jsou mu dobrými vzory i pro jeho vývoj vlastní účinnosti. Dítě se porovnává se svými vrstevníky, posuzuje jak své, tak i jejich chování, a tím si uceluje celkový názor na sebe a ostatní, ověřuje si vlastní schopnosti a dovednosti.

V mladším školním věku je důležité, jakou pozici zaujímá mezi vrstevníky. Každé většinou chce být kladně přijímáno od svých vrstevníků a chce být dostatečně oblíbeno. Dítě si vybírá své přátele především podle podobnosti vlastních zájmů a hodnot. Ověřuje si platnost své vlastní vnímané účinnosti u ostatních dětí a ti mu pomáhají svou vlastní vnímanou účinnost rozvíjet. Pokud jsou vztahy mezi dítětem a vrstevníky nějakým způsobem narušeny nebo se dítě neintegruje mezi vrstevníky, znamená to, že dítě s nízkou sebeúctou se může považovat za sociálně neintegrované, často není přijato mezi ostatní děti a v důsledku toho se stáhne do sociálního ústraní, což může negativně ovlivnit jeho budoucí vývoj v dospělém věku.

4.3 Škola

V životě dětí je škola součástí primárního prostředí, kde se děti učí kultivaci a sociálnímu myšlení. Ve škole jsou znalosti a dovednosti dětí neustále testovány, různě hodnoceny a srovnávány. Když si děti postupně osvojují kognitivní schopnosti,

rozvíjejí tím i pocit vlastní inteligence. Samozřejmě i další faktory jsou podnětem k rozvíjení intelektu, kdy nejen spolužáci, ale i učitelé ovlivňují úsudky dětí o jejich vlastní intelektové účinnosti. Ostatní děti a učitelé příznivě či nepříznivě hodnotí schopnosti a dovednosti dítěte a tím přispívají k jeho kladnému nebo zápornému hodnocení.

Kultura školy a dostatečná vlastní vnímaná účinnost učitelů je velmi důležitá pro další rozvoj osobní vnímané účinnosti u žáků. Učitelé s kladným vztahem k výuce děti lépe motivují a rozvíjejí tak jejich kognitivní schopnosti a tím děti dosahují vyšší osobní vnímané účinnosti (self-efficacy). V případě, že učitel má nízký pocit své účinnosti, je spíše opatrovnický k dětem a spoléhá na negativní sankce, které mají děti donutit k výkonu ve škole, nemůže být úspěšným učitelem a hlavně vzorem pro své žáky.

„Škola je místem, kde si děti rozvíjejí kognitivní schopnosti a získávají znalosti a dovednosti v řešení problémů, které jsou nezbytné k efektivní účasti v širší společnosti.“ (Bandura, 1997, s. 174).

Přesvědčení žáků o vlastních schopnostech zvládat školní činnosti a úkoly ovlivňuje jejich úsilí a snahu, zároveň také ovlivňuje úroveň zájmu o vzdělávání a studijní úspěchy. V případě, že učitel zahrnuje do své výuky stereotyp, děti ztrácejí zájem o výuku a vzdělání. Tyto děti se pak často rozdělují do skupinek podle schopností a dovedností, které dále snižují vnímanou vlastní účinnost u dětí, které jsou zařazeny do nižší úrovně a tím jsou mnohdy odsouzeny k neúspěchu.

Struktura třídy zásadně ovlivňuje rozvoj intelektové účinnosti všech dětí v dané třídě. Jedná se o sociální srovnávání, kde je rozdíl mezi hodnocením skupiny a hodnocením na základě vlastního srovnávání. Z toho vyplývá, že sebehodnocení méně nadaných žáků velmi trpí v případě, kdy se děti učí stejnou látku a učitelé často navzájem srovnávají. Děti se pak hodnotí samy podle schopností a tím se vytváří nepříjemné prostředí pro žáka, kteří nemají takové schopnosti a nejsou nadanými žáky.

Důležité je proto pracovat s dětmi a jejich schopnostmi komplexně již od začátku nástupu dětí do školy. Bandura (1997) uvádí, že je nutné strukturu třídy přizpůsobit jednotlivým dětem, umožnit jim individuální výuku, která by vyhovovala schopnostem a dovednostem všech dětí, aby měly možnost rozšiřovat své schopnosti a omezily se příležitostmi k sociálnímu srovnávání. Pak tito žáci s větší pravděpodobností budou

srovnávat svůj úspěch se svými osobními normami než s výkonem druhých. Učitelé, kteří své žáky od začátku učí ke spolupráci a k pomoci spolužákům, podporují pozitivnější sebehodnocení anebo se mohou zlepšovat výkony ve škole a děti pak dávají přednost společné výuce před konkurenčním bojem mezi žáky.

5 Self-efficacy a psychická odolnost

5.1 Vývoj psychické odolnosti u školního dítěte

S nástupem dítěte do školy se prověřuje jeho psychická odolnost a jeho vývoj osobní vnímané účinnosti. Prokazatelné rozdíly v odolnosti jsou již mezi školáky mladšího školního věku. Pro některé děti může být škola velmi stresující, protože musí udržovat pozornost, dodržovat určitý školní režim, musí být při hodině v klidu a plnit si své povinnosti nejen ve škole, ale i doma. Do jisté míry dítě musí být schopno značné sebekontroly. Ideální je, když školní dítě pronikne k hlubšímu smyslu požadovaných nároků a pochopí jejich význam.

„Psychická odolnost může být dále kultivována vyvážeností požadavků na děti, vysvětlováním významu různých příkazů, zákazů a dalších požadavků“ (Hoskovcová, Ryntová, 2011, s. 34).

Pro dítě je významné i to, jaký si vytvoří pohled na své úspěchy a neúspěchy. Ve škole by mělo být dítě schopné samostatně přemýšlet o svém úspěchu nebo neúspěchu. U školních dětí již můžeme řešit problémy formou rozhovoru a povídat si o nich, zatímco předškolní děti jsou schopné řešit problémy převážně názorně, například i formou hry. Hoskovcová (2011) uvádí, že děti okolo desátého roku věku již mají rozvinutější schopnost nahlédnout do vlastního myšlení a prožívání.

Děti mladšího školního věku jsou charakterizovány jako optimistické děti, které mají pocit, že jim se nemůže nic stát a rády získávají nové zkušenosti, bez ohledu na to, jaké to může mít následky. Často názory dětí se neslučují s názory rodičů či ostatních dospělých. Proto je důležité o problémech a nepříjemných situacích mluvit, opakovat jim, že takto se to nedělá a takto je to přijatelné. Naučit je, že když se něco nepříjemného stane nebo když děti poruší společenskou normu, má to určité následky a s nimi je třeba se správným způsobem vypořádat. Domnívám se, že by rodiče neměli bránit dítěti vstupovat do situací s přiměřenou mírou rizika a měli by mu pomoci

bezpečně riziky projít, samozřejmě v rámci možností dítěte. I když rodiče neradi vidí, že se jeho dítě dostává do rizikové situace, měli by mít na mysli, že jen zkušenostmi, a to i negativními, dítě posiluje osobní vnímanou účinnost a zároveň se těmito situacemi poučí. Dítě si pak samo ověří platnost různých zákazů a doporučení, které mu rodiče či učitelé dávají.

Toto učení samozřejmě probíhá celý život, ale klíčový je start do života. Když se děti naučí, že při zvládnání určitých nároků, které jsou na ně kladeny, musí umět předvídat i důsledky svého chování, a také se musí naučit odpovídajícím způsobem své chování usměrňovat. Při svém rozhodování, jak se bude chovat, se výrazně uplatňuje i to, jak si dítě věří, že je schopno zvládnout určitý úkol, i když může být různě obtížný. Bude se snažit, aby dokončil svůj úkol i přesto, že se objeví i překážky.

Podle Hoskovcové a Ryntové (2011) se motivační efekt vysokého očekávání vlastní účinnosti projevuje ve třech základních krocích, kdy si jedinec vybere obtížný úkol, investuje do splnění úkolu potřebnou energii a zůstane vytrvalý i v případě, že se úspěch nedostaví okamžitě nebo bude nakonec neúspěšný.

U dítěte má významnou roli také chování rodičů a nejbližších, tím jak se vypořádávají s těžkými situacemi. Pro něj je to názorný příklad chování a proto by si měli rodiče uvědomit, že to, jak se budou chovat v nepříznivých situacích sami, tak to i ovlivní způsob chování jejich dětí. Z tohoto důvodu by rodiče měli jít příkladem, dbát na sebekontrolu a chovat se tak, jak by chtěli, aby se chovaly jejich děti při řešení problémů v budoucnu. Je tedy podstatné i to, aby uměli rodiče přiznat svou chybu, vypořádali se s ní a dali dítěti příklad toho, že nikdo není neomylný, že za špatné řešení problému se nemusí stydět, neboť i oni dělají chyby. Je potřeba děti připravit na to, že chyby a omyly jsou nevyhnutelné pro každého.

Dalším častým modelem chování jsou i vrstevníci, kdy jejich vliv nabývá na síle s rostoucím věkem a později v období adolescence dokonce převažuje jejich vliv nad vlivem rodičů. Pokud má dítě dobrý základ chování v rodině již v mladším školním věku, rodiče se nemusí bát, jak se jejich dítě bude chovat. Vrstevníci, jako model, mohou mít negativní vliv na dítě a v případě, že jeho model selže, má pocit, že sám nic také nedokáže. Pozitivní vliv má model na dítě naopak v případě, kdy vrstevníci jsou úspěšní, a oni také chtějí být úspěšní nebo když vrstevníci či model není úspěšný, ale

dokáže se s neúspěchem vypořádat. Takže ve škole úspěšné děti mohou být příkladem a ostatní děti podnítit v důvěru ve vlastní úspěch.

5.2 Psychická odolnost v náročných situacích

Každý člověk, tedy i dítě, denně řeší nepříznivé situace nebo prožívá menší či větší krize. Takové to situace, které člověka emočně rozladí, bývá pak nejistý sám sebou, stává se apatický, náladový. Aby se z takových stavů nálady dostal zpět a získal ztracenou rovnováhu, musí se umět s krizí vyrovnat.

U dětí to často bývají konflikty s rodiči nebo s vrstevníky či učiteli. Děti často na krize reagují bouřlivě, jsou vzteklé, šokované, mají strach či mohou být někdy i agresivní. Tyto nálady pak mohou u dítěte doprovázet fyzické problémy, nespavost, nechutenství, bolesti břicha nebo hlavy. V případě méně závažných krizí dítě během několika hodin nebo dnů vše překoná a nebude to mít pro něj vážnější následky.

V krizi může dítěti pomoci především rodiče nebo jiná blízká osoba, která situaci sama zvládá a má dostatečný vhled do problému. Často pomůže citlivý přístup dospělých k dané situaci a vyjádřenou důvěry ve schopnosti dítěte. Důležité je dítě při krizi povzbuzovat, dávat mu odpovídající hodnocení a oporu. Dítě si osvojuje zvládání krizových situací při menších krizích doma a podobné postupy pak uplatňuje i mezi vrstevníky a ve škole. Při tom všem mu pomáhají především rodiče. Poskytují mu příklady, jak se s krizí vyrovnat, jak se v určitých situacích chovat. Dítě musí pochopit, jak důležité je vypořádat se s danou situací, jak ji zvládnout, aby krize přešla nebo odezněla. Existují různé stupně krizí (Hoskocová, Ryntová, 2011): Lehké krize – banální, kdy rodiče učí své dítě se jednoduše s problémem vypořádat a nezabývat se maličkostmi. Pak jsou střední krize, kdy je zvládání situace náročnější, rodiče by se měli více zapojit v komunikaci a spolupráci při zvládání takovéto situace. Nakonec mohou nastat těžké krize, které většinou ovlivňují celou rodinu, například při rozvodu rodičů. V tomto případě je nutné s dítětem o problému dostatečně mluvit, ale zároveň důsledně a bezpečně nezapojovat děti do rodičovských konfliktů. Dítěti je potřeba vysvětlit, jaká je situace a jak vše dál bude probíhat. V takových to situacích se doporučuje, aby se dítě nadále věnovalo svým zájmům a koníčkům, chodilo dále do kroužků, kde se bude bavit a nebude řešit problémy rodiny.

Často v průběhu krize je těžké odhadnout její dopad. Každý člověk, a především dítě, se se situací vyrovnává jinak, a jinak na ni reaguje. Dospělí vnímají význam a míru krize jinak než děti. Proto je nutné dětem naslouchat a nepodceňovat jejich osobní vnímání situace, uvádí Hoskovcová (2011).

5.2.1 Zátěžové situace v každodenním životě

Mezi méně zátěžové situace patří krize a změny podmíněné vývojem. Jde o přechod mezi různými životními obdobími, u malého dítěte se jedná o nástup do školky, a následně je to významný nástup do školy, kde se děti učí novým věcem a učí se být samostatnější. S tím souvisí i fyzická změna dítěte, dítě se vyvíjí, roste, mění se také fyzicky. S těmito fyzickými změnami se mění i myšlení dítěte, jeho sebepojetí a vnímání okolí. I ve společenském životě se se změnou role souvisí i změna komunikace mezi dítětem a ostatními vrstevníky a dospělými. Především rodiče a ostatní dospělí jsou pro dítě průvodci těmito změnami, a je proto klíčové, zda je dospělí trpělivý a má pochopení pro dítě, jeho vývoj a změny. Každý jedinec si tímto vývojem projde a dospělý člověk by si měl uvědomit, že i on, jako malý, těmito změnami prošel. Ani pro rodiče není lehké se se změnami svého dítěte vypořádat, neboť se někteří rodiče těžko vyrovnávají se změnami, kterými jejich dítě prochází a nechtějí přijmout skutečnost, že jejich dítě dozrává a má svůj vlastní názor na svět. Hoskovcová (2011) proto upozorňuje, že se rodič nemusí ničeho bát, dítě se nevzdaluje, jen se vyvíjí, tak jak má.

Pro dítě může nastat krizová situace i v případě, že udělá něco nesprávně, něco rozbije, rozleje, či se ušpiní nebo zničí oblečení. Rodič by se měl naučit přiměřeně reagovat v takových to situacích, protože opakovaná nepřiměřená reakce může v dítěti zanechat negativní stopy a v budoucnu se může bát, že v podobných situacích selže a tím si také poškozuje vývoj vlastní vnímané účinnosti. Může se stát, že se více stáhne do sebe, bude se v těchto krizích rodičům vyhýbat, a tím může začít ubývání komunikace mezi rodiči a dítětem. Přiměřená reakce rodičů by měla být taková, že upozorní dítě na to, že něco udělalo špatně, ale že se nic vážného nestalo, i když následky si ponese samo, například si po sobě uklidí.

Rodiče by měli uznávat právo dítěte na emoce, podpořit ho a naučit ho se vyrovnávat s kritickými okamžiky. Především vyrovnat se s emocemi doprovázejícími jedince při

nepříjemných situacích, což je u dětí nejčastěji vyjádřeno smutkem, vztekem či pláčem. Je dobré dítě naučit, že není nic špatného na projevení svých emocí, neboť je to lepší, než je dusit v sobě. *„Naučí-li se dítě vnímat a ventilovat své pocity a nálady, nemají potřebu vyjadřovat je formou násilí“* (Hoskovcová, Ryntová, 2011, s. 69).

Mezi vrstevníky nastávají kritické situace tehdy, jestliže je dítě vystaveno posměchu vrstevníků nebo když dítěti někdo řekne něco nepříjemného. Děti s touto situací často neumějí zacházet a je žádoucí, jak se s těmito drobnými nesnázemi vypořádat. V tomto pomáhá skutečnost, že dítě ví, že si o tom má s kým promluvit, a věří, že má u někoho podporu. Tuto podporu poskytují především rodiče, popřípadě sourozenci.

5.2.2 Náročnější zátěžové situace

V životě dětí mohou nastat i náročnější situace, které dítě může zvládnout či nezvládnout. Některé děti se snadno vypořádají s náročnější situací, ale pro jiné děti se stává velmi zátěžovou situací a nedokáží se s ní vyrovnat. To pak může mít i neblahý vliv nejen na dítě, ale i na celou rodinu. Jde většinou o situace, kdy dítě jde poprvé do školky, pak jde poprvé do školy, musí navštívit lékaře, nebo se narodí sourozenec. Pro nás dospělé jsou tyto situace běžné a neuvědomujeme si vážnost situací pro dítě. Tyto krize musí rodiče brát vážně, ale nesmí se je snažit drammatizovat. Rodiče jsou často těmi, kteří se stávají neúmyslně zdrojem strachu, který přenášejí na dítě. Pokud má rodič sám strach či cítí nejistotu v nastalé situaci, měl by si udělat čas přemýšlet o tom, a uvědomit si vlastní pocity a najít způsob, jak své pocity dítěti vysvětlí. *„Rodiče si často neuvědomují, nakolik své obavy přenášejí na děti. Děti jsou velmi citlivé i k neverbálním projevům svých rodičů.“* (Hoskovcová, Ryntová, 2011, s. 178).

Mohou nastat také situace, které zasáhnou celou rodinu hlubokým způsobem, a to je obzvláště úmrtí nejbližšího člověka či zjištění vážné nemoci nebo že se stala vážná nehoda. Dospělí by si měli uvědomit, že dítě takovou situaci vidí jinak, vnímá vše vážněji a často slovním obrátům, jako je například „babička šla do nebe.“, nerozumějí a vykládají si je po svém. Pak hledají babičku na nebi a nechápou, že babička se už nevrátí, protože je pohřbená v zemi. Je důležité, aby rodiče mluvili se svými dětmi o těchto situacích vážně, bez obalu a podle pravdy. Dítě se snáze smíří se situací, když pochopí, že jim rodiče řekli pravdu. Nemůže se pak stát, že se dítě dozví ještě jinou pravdu a nebude pak z toho zmatené nebo nevěřící. Může se stát, že dítě bude mít

velký strach z opakování nepříjemného zážitku. Strach je pro dítě velmi silná a intenzivní emoce, která může skutečně silně ovlivnit jeho chování.

V případě, že rodiče sdělí částečnou pravdu nebo nepravdivé informace, mohou nastat vedlejší nežádoucí účinky, tím, že se dítě snaží těmito nepříjemným situacím vyhýbat, místo toho, aby se je snažilo překonat a vyrovnat se s nimi. Je klíčové, jak rodiče mluví v podobně těžkých situacích s dítětem, a jak situaci emočně vyjadřují a projevují se. Je nutné dítěti vysvětlit, že se tyto situace stávají každému a je dobré se s nimi smířit a vyrovnat. Není žádoucí, těmito situacemi dítě strašit, nebo například mu říct, že když bude zlobit, nebo se nerozhledne na přechodu, dopadne stejně jako spolužák, kterého srazilo auto, a dítě toho bylo svědkem. Dítě si takovou informaci přebere po svém, a už nikdy nebude chtít přecházet přes silnici, protože se bude bát, místo toho, aby se naučilo, že se má u přechodu rozhlédnout. Následně jeho přecházení přes silnici může doprovázet silné emoční výkyvy a scénami, které později mohou vést až k dlouhodobým psychickým problémům.

6 Zdroje přesvědčení o self-efficacy

Podle A. Bandury (1997) je osobní vnímaná účinnost ovlivňována určitými zdroji vlivů pro vytvoření silné vlastní vnímané účinnosti.

Prvním hlavním vlivem vzniká posílení (self-efficacy) prostřednictvím pozitivní zkušenosti se zvládnutím náročných situací. Dítě, které je v životě úspěšné, tak si vytváří silnější přesvědčení o vlastní účinnosti, než v případě, kdy je neúspěšné a podkopává si přesvědčení vlastní účinnosti. Zkušenosti, kterých jedinec nabývá již od mládí, jsou klíčovým zdrojem i do budoucna, protože jen praxe učí, jak se lidé mají s danými situacemi vyrovnávat. S pozitivními situacemi se každý vyrovnává snáze, neboť posilují člověka a posouvají ho dál. S negativními situacemi se již člověk hůře vyrovnává, více se musí vypořádávat s nepříjemnými situacemi, ale zároveň tyto situace člověka posilují, a poskytují mu takové životní zkušenosti, na které nezapomene. Silný jedinec negativní zkušenosti bere jako výzvu k většímu snažení a jeho úsilí a vytrvalost snáze vede později k úspěchu a k pozitivním zkušenostem. Překonávání překážek a nakonec dosažení vytčeného cíle je základem pro vyšší osobní vnímanou účinnost a zároveň si i jedinec více váží výsledku. Slabší jedinec, který se častěji vzdává, nedokončí své úkoly, podléhá špatnému vlivu neúspěchu, jejich vnímaná účinnost je

nízká, proto často propadá stresu, depresím, které mohou vést k alkoholismu, užívání léků a drog.

Druhým zdrojem posílení osobní vnímané účinnosti je nepřímá zkušenost poskytovaná sociálními modely. Jestliže dítě v okolí vidí, že neúspěch není žádnou hrozbou, a že se svou vytrvalostí a úsilím se dostaví úspěch, tak jeho chování je velmi podobné, a snaží se s neúspěchy vyrovnávat a zvládnout je. Dítě je tedy ovlivňováno modely a vzory kolem sebe, jak pozitivně ve vývoji self-efficacy, tak i negativně. Jestliže dítě ve škole vidí úspěch u ostatních dětí, které mají dobré známky, tak samo nemá pocit, že by to nemohlo zvládnout. V opačném případě dítě, které vidí malou snahu u spolužáků, nemá takovou potřebu mít úspěch, jeho osobní vnímaná účinnost se nevyvíjí.

Třetí způsob získání osobní vnímané účinnosti je posílení přesvědčení jedince, že je schopný uspět, což se týká především sociálního přesvědčení. Podpora a přesvědčování ostatních lidí v tom, že je jedinec schopný danou situaci či úkol zvládnout, vytváří větší úsilí a tím snáze dosahuje očekávaných výsledků. Naopak jedinci, kteří ve svém okolí nemají osoby, které je podporují, mají menší sebedůvěru a častěji jsou neúspěšní v činnostech nebo neočekávaných situacích a jejich úsilí není tak vysoké, jak se od něj očekává. Dostatečná míra přesvědčování lidí z okolí vede k rozvoji dovedností a k většímu pocitu vlastní vnímané účinnosti.

Posledním čtvrtým zdrojem je zmírnění reakce jedince na stres a změnění negativní emoce v pozitivní. Dětem ve stresu nebo se špatnou náladou se jejich vlastní vnímaná účinnost snižuje, jejich schopnosti a dovednosti nepřispívají ke kladnému vývoji jejich vlastní účinnosti. Děti, které jsou pozitivně naladěny, mají častěji dobrou náladu a nepodléhají tolik stresu, jejich vlastní vnímaná účinnost zvyšuje a dále se vyvíjí. Z tohoto zdroje je zřejmé, že dobrá nálada a pozitivní myšlení vede ke spokojenějšímu a hlavně úspěšnějšímu životu. Toto krásně přirovnává Seligman (2003) ve své pozitivní psychologii k bankovnímu kontu pro děti. *„Pozitivní emoce rozšiřují a vytváření intelektuální, společenské a tělesné zdroje, které představují bankovní konto, z něhož budou děti později v životě čerpat.“* (Seligman, 2003, s. 251).

II. Praktická část

7 Cíl výzkumu

V dnešní době se děti mladšího školního věku zdají průbojnější a velmi sebevědomější. Znamená to však, že tyto děti mají dostatečnou míru osobní vnímané účinnosti, tedy i víru ve své schopnosti dovést své cíle do konce?

V mé práci jsem se zabývala tím, jaká je míra vnímané účinnosti dětí mladšího školního věku u českých dětí, vybrala jsem si tři páté třídy, celkem se jedná o 77 dětí.

Cílem mého výzkumu je zjistit rozdílnost míry osobní vnímané účinnosti mezi nadanou třídou a ostatními třídami a rozdílnost mezi chlapci a dívkami. Z tohoto důvodu jsem si pro svůj výzkum vybrala školu, kde je též třída nadaných dětí. Dala jsem si za cíl sledovat, zda žáci z nadané třídy mají vyšší míru osobní vnímané účinnosti než žáci z ostatních tříd.

Pro svou práci jsem si vybrala kvantitativní výzkum. Kvantitativní typ výzkumu umožňuje zpracování většího počtu respondentů, kde mohu pozorovat míru osobní vnímané účinnosti jak ve všech třech třídách dohromady, tak i mezi jednotlivými třídami a také mohu porovnat míru osobní vnímané účinnosti mezi dívkami a chlapci.

7.1 Výzkumné hypotézy

Při stanovení mých hypotéz vycházím především z teoretických zjištění:

H1: Míra osobní vnímané účinnosti u nadané třídy je vyšší než u ostatních tříd.

U této hypotézy jsem si dala za úkol zjistit, zda žáci z nadané třídy mají osobní vnímanou účinnost jinou než žáci z ostatních tříd. Předpokládám, že žáci nadané třídy lépe dosahují svých cílů, mají lepší výkon ve škole a tím i vyšší osobní vnímanou účinnost.

H2: Míra osobní vnímané účinnosti je nižší u chlapců ze všech tříd než u dívek ze všech tříd.

Tato hypotéza vychází z mého předpokladu, že dívky mají osobní vnímanou účinnost vyšší než chlapci. Dívky jsou trpělivější v dosahování svých cílů a jejich výkon ve škole

je lepší než u chlapců. Samozřejmě toto nemusí být pravidlem, a proto svou hypotézu si chci tímto potvrdit.

8 Metodika

Výzkum byl realizován formou dotazníků. Dotazník byl určen pro zjištění vnímané osobní účinnosti jednotlivých respondentů. Pro vyhodnocení dotazníků jsem zvolila nejjednodušší vzorec a vypočítávala jsem data **deskriptivní statistickou metodou**. Tento způsob jsem si zvolila proto, že počet žáků v jednotlivých třídách je různý. Odpovědi v dotazníku byly ve čtyř-stupňové škále. Žáci mohli odpovídat ve škále: 1 = naprosto nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = spíše souhlasím a 4 = naprosto souhlasím.

V dotazníku bylo celkem 11 otázek, které byly přizpůsobeny žákům páté třídy, aby otázkám rozuměli. Otázky byly převzaty z dotazníku *DOVE (dotazník obecné vlastní efektivity)*. Dotazník DOVE přeložil J. Křivohlavý od Jerusalem a Schwarzer (1992) – *GSES (Generalized Self-efficacy Scale)*.

Dotazník měří jak míru sebepojetí, tak i účinnost vlastního působení, a jaké schopnosti žáků řešit problémy. Ve své práci posuzuji každou třídu především jako celek.

Tento typ výzkumu pouze statisticky určí výsledky pouze dané školy a v daných třídách. Toto považuji jako slabou stránku výzkumu. Bylo by zajímavé v budoucnu zkoumat žáky nejen jedné školy, ale i více škol v rámci ČR a ne méně by bylo zajímavé porovnání žáků jiných zemí, např. v Německu nebo ostatních zemí v Evropě.

9 Způsob zpracování dat

Svou výzkumnou část jsem provedla statistickými výpočty – absolutní a relativní četnosti a pak hodnoty modus a medián a směrodatnou odchylkou. Směrodatným ukazatelem hodnot je pro tento výzkum **medián**. Dotazník obsahoval 11 otázek v bodové škále 1-4 body z toho 1 bod pro naprosto nesouhlasí a 4 body pro naprosto souhlasí. Každý dotazník byl vyhodnocen jednotlivě a odpovědi a celkový počet bodů byl zanesen do zdrojové tabulky pro následující výpočty. V dotazníku bylo možné dosáhnout minimálně 11 bodů a maximálně 44 bodů. Tabulky jsou rozděleny do tříd, kde je vyznačená třída nadaných žáků. Tyto informace nás orientují v tom, zda by mohly být proměnné normálně rozděleny. Ve většině případů není výrazný rozdíl mezi mediánem a modem.

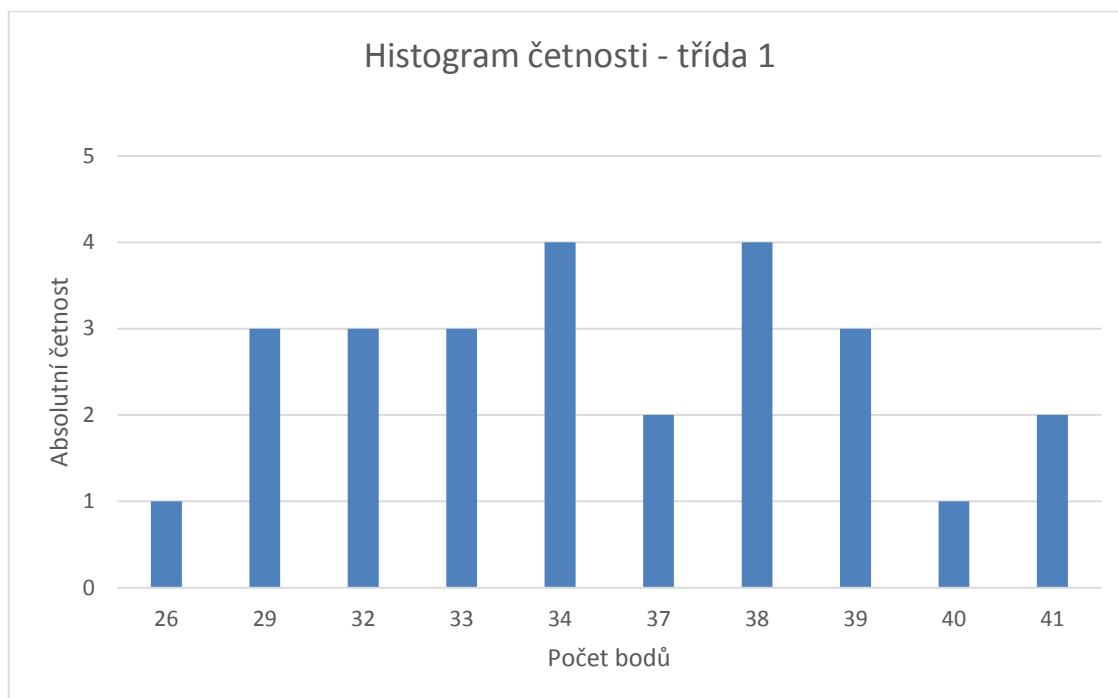
Ve třídě č. 1 je celkem 26 žáků, z toho je 15 dívek a 11 chlapců. Tabulka zobrazuje statistická data, četnosti, modus a medián a směrodatnou odchylku (viz. tabulka č.1)

Tato skupina je třídou nadaných žáků.

Tabulka č. 1 – Znázornění dat třídy č. 1

počet bodů	absolutní četnost	relativní četnost [%]	kumulativní četnost	medián	modus	Aritm. průměr	Směrodatná odchylka
26	1	3,85	1	34	34	34,962	4,024
29	3	11,54	4				
32	3	11,54	7				
33	3	11,54	10				
34	4	15,38	14				
37	2	7,69	16				
38	4	15,38	20				
39	3	11,54	23				
40	1	3,85	24				
41	2	7,69	26				
Σ	26	100					

Graf č. 1 – Histogram třídy č. 1



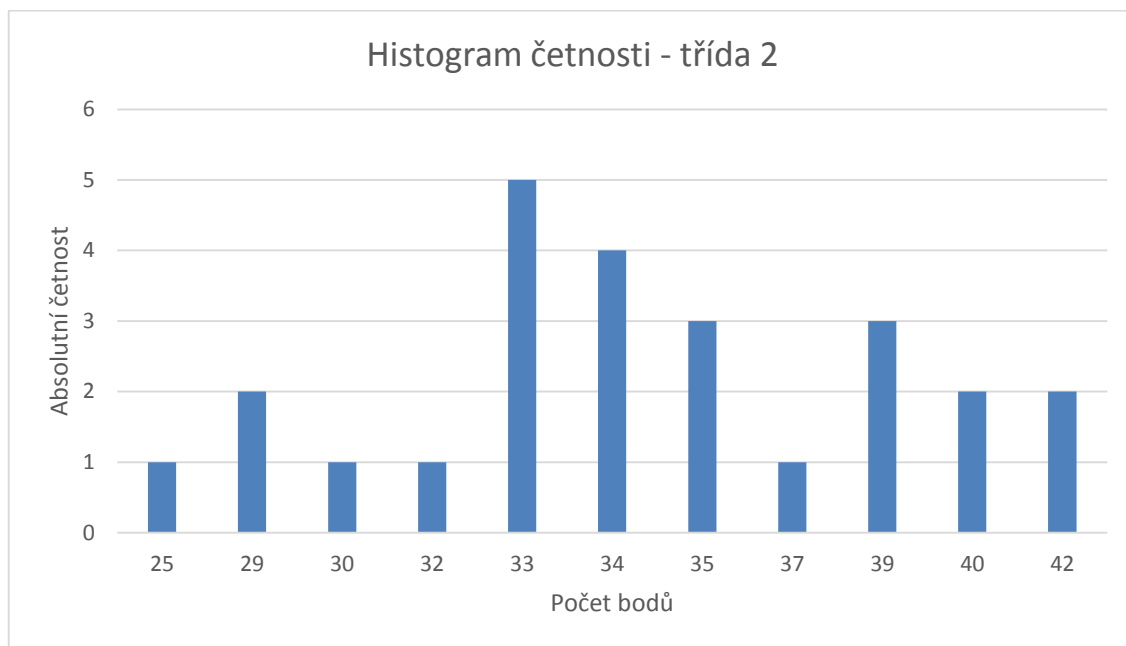
Ve třídě č. 2 převládá počet dívek nad chlapci. Dívek je 15 a chlapců je 10, celkem je v této třídě 25 žáků. Tabulka zobrazuje též statistická data, četnosti, modus a medián a směrodatnou odchylku (viz. tabulka č.2).

Tabulka č. 2 – Znázornění dat třídy č. 2

počet bodů	absolutní četnost	relativní četnost [%]	kumulativní četnost	medián	modus	aritm. průměr	směrodatná odchylka
25	1	4	1	34	33	34,760	4,140
29	2	8	3				
30	1	4	4				
32	1	4	5				
33	5	20	10				
34	4	16	14				
35	3	12	17				
37	1	4	18				

39	3	12	21
40	2	8	23
42	2	8	25
Σ	25	100	

Graf č. 2 – Histogram třídy č. 2



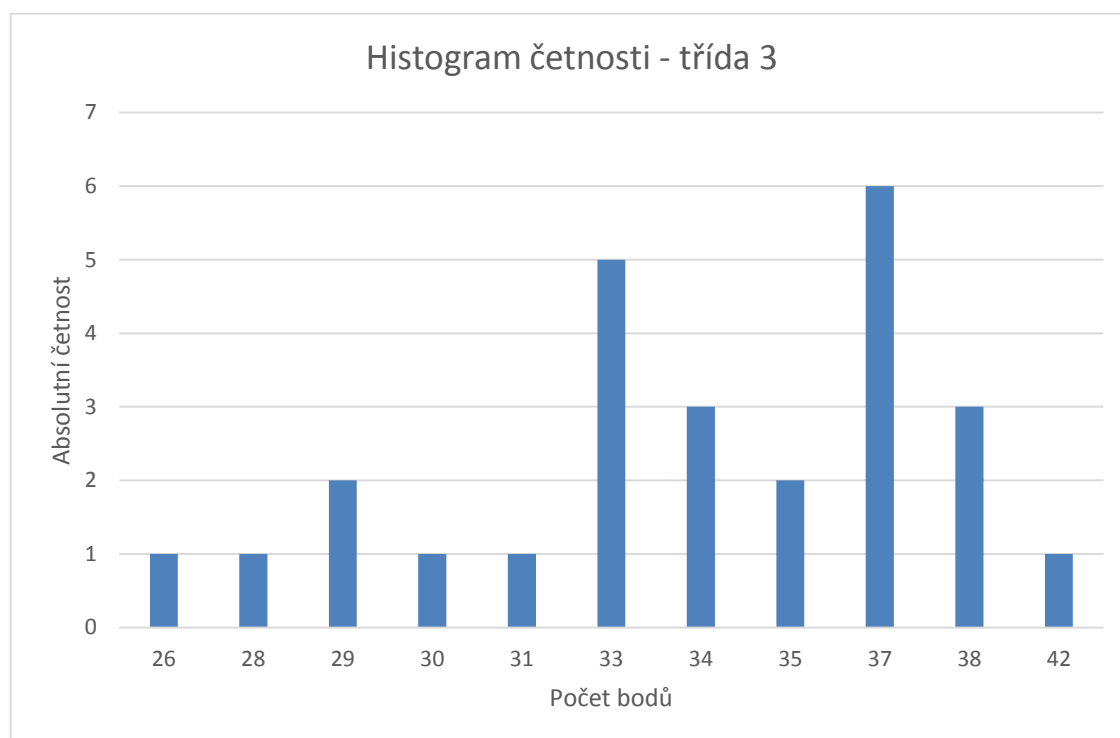
Třída č. 3 se skládá z 13- chlapců a 13- dívek. Počet obou pohlaví je tedy vyrovnaný. Celkem je ve třídě 26 žáků. Tabulka zobrazuje statistická data, četnosti, modus a medián a směrodatnou odchylku (viz. tabulka č. 3).

Tabulka č. 3 – Znázornění dat třídy č.3

počet bodů	absolutní četnost	relativní četnost [%]	kumulativní četnost	medián	modus	aritm. průměr	směrodatná odchylka
26	1	3,85	1	34	37	34,154	3,655
28	1	3,85	2				
29	2	7,69	4				
30	1	3,85	5				

31	1	3,85	6
33	5	19,23	11
34	3	11,54	14
35	2	7,69	16
37	6	23,08	22
38	3	11,54	25
42	1	3,85	26
Σ	26	100	

Graf č.3 – Histogram třídy č.3

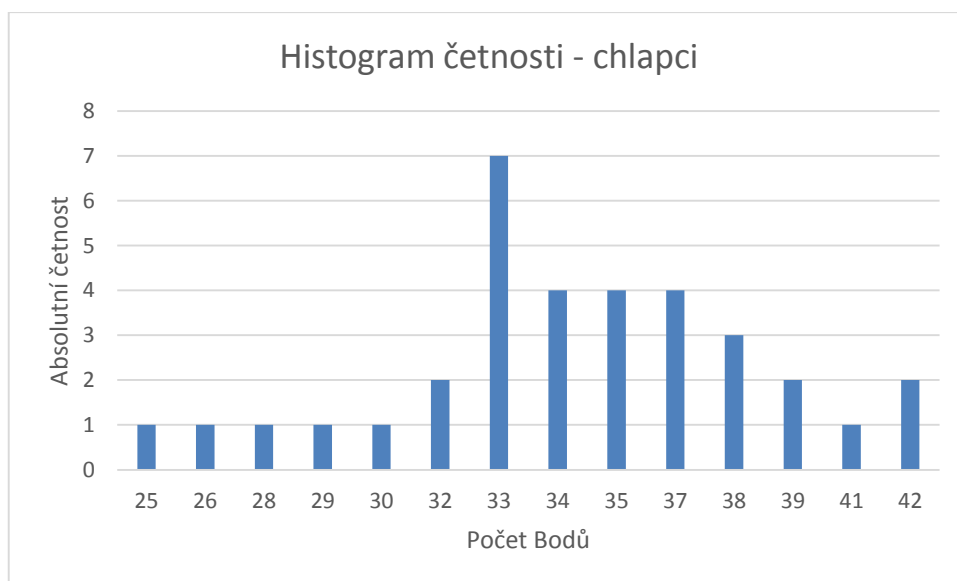


Další statistické deskriptivní výpočty se zaměřují na rozdílnost chlapců a dívek ze všech tříd. Zde bych chtěla porovnat zda dívky dosahují vyšších hodnot než chlapci (viz. tabulky č. 4 a 5).

Tabulka č.4 – Znázornění dat chlapců

počet bodů	absolutní četnost	relativní četnost [%]	kumulativní četnost	medián	modus	Aritm. průměr	Směrodatná odchylka
25	1	2,94	1	34	33	34,529	3,994
26	1	2,94	2				
28	1	2,94	3				
29	1	2,94	4				
30	1	2,94	5				
32	2	5,88	7				
33	7	20,59	14				
34	4	11,76	18				
35	4	11,76	22				
37	4	11,76	26				
38	3	8,82	29				
39	2	5,88	31				
41	1	2,94	32				
42	2	5,88	34				
Σ	34	100					

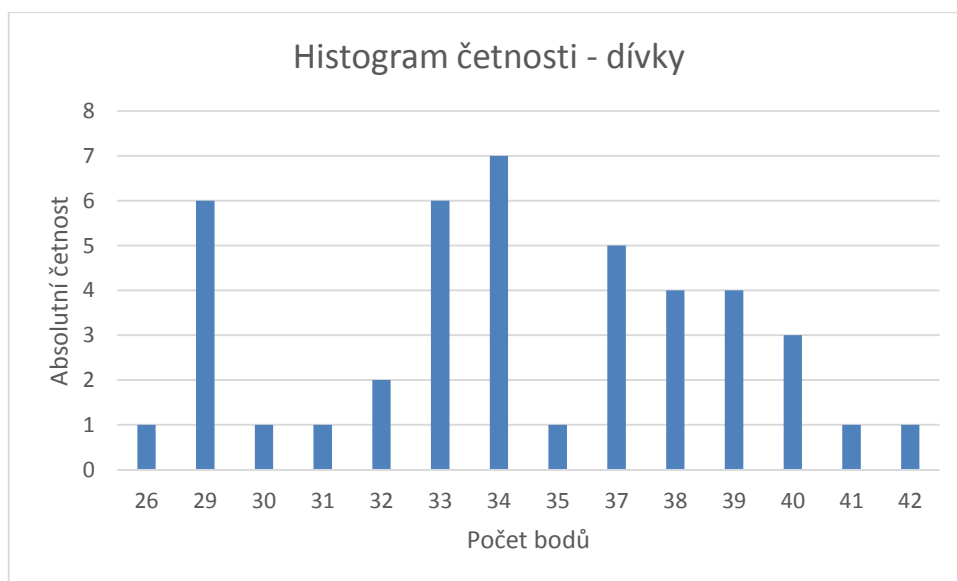
Graf č. 4 – Histogram chlapci



Tabulka č.5 – Znázornění dat dívek

počet bodů	absolutní četnost	relativní četnost [%]	kumulativní četnost	medián	modus	aritm. průměr	směrodatná odchylka
26	1	2,33	1	34	34	34,698	3,927
29	6	13,95	7				
30	1	2,33	8				
31	1	2,33	9				
32	2	4,65	11				
33	6	13,95	17				
34	7	16,28	24				
35	1	2,33	25				
37	5	11,63	30				
38	4	9,30	34				
39	4	9,30	38				
40	3	6,98	41				
41	1	2,33	42				
42	1	2,33	43				
Σ	43	100					

Graf č. 5 – Histogram dívky



10 Vyhodnocení hypotéz

V této bakalářské práci jsem stanovila dvě hypotézy:

H1: Míra osobní vnímané účinnosti u nadané třídy je vyšší než u ostatních tříd.

První hypotéza byla nahlížena z hlediska rozdílnosti mezi třídou nadanou a ostatními třídami. Podle tabulek (viz. tabulky č. 1,2 a 3) vychází medián stejné hodnoty, tedy můžeme konstatovat, že není rozdíl mezi nadanou třídou a třídou ostatních žáků (viz. tabulka č. 6).

Z toho vyplývá, že nezáleží na tom, zda je jednotlivý žák v nadané třídě či nikoliv. Míru osobní vnímané účinnosti mají stejně vysokou.

Tabulka č. 6 – Souhrnná data všech tříd

<i>N</i>	<i>Modus</i>	<i>Medián</i>	<i>Aritmetický Průměr</i>	<i>Směrodatná Odchylka</i>
Třída 1 n= 26	34	34	34,96	4,02
Třída 2 n= 25	33	34	34,76	4,14
Třída 3 n= 26	37	34	34,15	3,65

Výsledky potvrzují, že žáci nadané třídy i žáci ostatních tříd mají stejné hodnoty a není mezi nimi rozdíl.

S ohledem na získaná data můžeme konstatovat, že hypotéza H1 se **nepotvrdila**.

H2: Míra osobní vnímané účinnosti je nižší u chlapců ze všech tříd než u dívek ze všech tříd.

Na druhou hlavní hypotézu bylo nahlíženo z hlediska rozdílnosti míry osobní vnímané účinnosti celkově mezi chlapci a dívkami (viz. tabulka č. 7).

Zde statistická data opět ukazují, že není rozdíl mezi chlapci a dívkami. Hodnoty obou pohlaví jsou stejné, z toho vyplývá, že dívky i chlapci mají míru osobní vnímané účinnosti stejně vysokou a není mezi nimi výrazný rozdíl.

Tabulka č. 7 – Souhrnná data dívek a chlapců

N	Modus	Medián	Aritm. Průměr	Směrodatná Odchylka
Chlapci n= 34	33	34	34,52	3,99
Dívky n= 43	34	34	34,69	3,92

S ohledem na získaná data můžeme konstatovat, že hypotéza H2 se *nepotvrdila*.

11 Shrnutí výsledků

Hypotéza, která konstatuje, že žáci v nadané třídě mají vyšší míru osobní vnímané účinnosti, se nepotvrdila. Podle statistických dat jsou všechny třídy v míře osobní vnímané účinnosti stejné. Pokud bychom chtěli i přesto potvrdit první hypotézu, domnívám se, že zkoumaný vzorek by měl být větší a bylo by nutné zkoumat i nadané třídy z dalších měst a dále je porovnávat mezi sebou. U mnou zkoumaného vzorku respondentů nezáleželo na tom, zda jsou žáci rozděleny na nadanou třídu či nikoliv neboť jejich výsledky stejné.

Druhá hypotéza konstatuje, že mají chlapci nižší míru osobní vnímané účinnosti než dívky, se také nepotvrdila. Statistické údaje vybraného vzorku respondentů i v tomto případě ukazují, že není rozdíl mezi chlapci a dívkami. Jejich míra osobní vnímané účinnosti je stejná. I u tohoto výzkumu by do budoucna bylo žádoucí zajistit větší počet dívek a chlapců a dále je porovnávat s jinými žáky v dalších městech.

11 Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala tématem, který byl pro mě zpočátku téměř neznámý, nicméně mě zaujalo. Při studiu literatury jsem zjistila, že se pojem „self-efficacy“ málo používá a možná proto není tolik znám, obzvláště mimo okruh pedagogického a psychologického oboru. Pro pochopení uvedeného pojmu jsem si ho přeložila do českého jazyka a hledala jsem o něm další informace. Nejčastěji je tento pojem překládán a v české literatuře používán jako vlastní vnímaná účinnost (self-efficacy). Z mnou vybrané literatury jsem zjistila, že ve své podstatě jsme každý součástí tohoto problému. A. Bandura se více tímto problémem zabývá a také ho pojmenoval. Usoudila jsem, že osobní vnímanou účinnost má každý z nás a každý člověk určitou míru vnímané účinnosti, a každý má tuto míru jinou.

V teoretické části své práce jsem se zabývala především zjištěním, co tento pojem znamená a jak ho máme chápat. Zaměřila jsem se obzvláště na charakteristické rysy osobní vnímané účinnosti u dětí mladšího školního věku, jelikož se domnívám, že právě v tomto věku je vývoj osobní účinnosti pro jedince velmi důležitý. S nástupem do školy dochází u dětí k mnoha změnám, kdy nejen poznávají sami sebe, ale také se učí věřit si a učí se způsobům dosáhnout cíle. To, jak školní děti vnímají sami sebe, je základním kamenem pro vnímání sebe sama i v dospělém životě. Obzvláště v dětství je větší předpoklad vyvíjet se tak, abychom v dospělosti své zkušenosti náležitě využili.

V praktické části mé bakalářské práce se hypotézy, že jsou rozdíly mezi třídami (kdy je jedna třída nadaných žáků) v osobní vnímané účinnosti a také mezi dívkami a chlapci, nepotvrdily. Hodnoty všech vybraných tříd i hodnoty dívek a chlapců v těchto třídách jsou stejné. Z výše uvedeného usuzuji, že nezáleží na tom, zda jsou žáci zařazeni do nadané třídy. Došla jsem k přesvědčení, že míra osobní vnímané účinnosti, podle výsledků statistických dat, nemá vliv na výkon ve škole ani na nadání žáků.

Přestože výsledky mého výzkumu ukazují, že osobní vnímaná účinnost nemá vliv na výkon ve škole, přikláním se k názoru, že v dnešní době je důležité zohledňovat děti, které jsou nadanější a jejich schopnosti a dovednosti se mohou více rozvíjet. Nemyslím tím, že méně nadané děti by měly být ochuzeny, avšak tyto děti je potřeba správně vést a snažit se nejen jejich celkový vývoj, ale obzvláště jejich vývoj psychické odolnosti dále rozvíjet, aby byly náležitě připraveny do života, a v dospělosti, aby se staly odolnějšími vůči stresům a dalším krizovým situacím, které je v životě mohou potkat.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BANDURA, A. *Self-efficacy. The exercise of control*. W.H.Ltd, 1997. ISBN 978-0-7167-2850-4
2. BLATNÝ, M. a kolektiv. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-3434-7
3. HOSKOVCOVÁ, S., RYNTOVÁ, L. *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-6875-5 (elektronická verze)
4. JUNGWIRTHOVÁ, I. *Mezi školou a pubertou*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0473-2
5. KŘIVOHLAVÝ, J., SCHWARZER, R., JERUSALEM, M. (1993). *Czech adaptation of the General Self-efficacy Scale*. (online). (cit. 2010-7-25). Z www stránek: <http://userpage.fuberlin.de/-health/czec.htm>
6. MUDRÁK, J. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2015. ISBN 978-80-247-5089-7
7. SCHILARDI, R. G. *Deset kroků k vyšší sebedůvěře*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-5146-7
8. SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2685-4

9. SELIGMAN, M. E. P. *Opravdové štěstí. Pozitivní psychologie v praxi*. Praha: Ikar, 2003. ISBN 80-249-0293-1
10. SILBERT L. AND SILBERT A. *Proč chytré děti dostávají špatné známky. Co rodiče potřebují vědět a co mají dělat*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0166-1
11. SLEZÁČKOVÁ, A. *Pozitivní psychologie – věda nejen o štěstí. Psychologie - Elektronický časopis ČMPS*. 2010, roč. 4, č. 3, s. 55-69. ISSN 1802-8853
12. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-308-0

Internetové zdroje:

- Pajares, Frank. Co je self-efficacy? In: www.self-efficacy.webnode.cz [online]. 2009. Dostupné z: <http://self-efficacy.webnode.cz/o-self-efficacy/>
- Bandura, Albert. Self-efficacy. In: www.uky.edu [online]. 1994. Dostupné z: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>
- Pajares, Frank. Information on self-efficacy. In: www.uky.edu [online]. 2008. Dostupné z: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/self-efficacy.html>

Příloha č. 1 – Dotazník

Dotazník vnímané osobní účinnosti

Pro položky 1 až 11 použijte následující škálu (zakroužkujte číslo)

1= naprosto nesouhlasí

2= spíše nesouhlasí

3= spíše souhlasí

4= naprosto souhlasí

Jsem: **dívka** **chlapec**

1. Když stojím čelem k nějaké překážce, vždy se snažím dosáhnout toho, čeho chci.

1 = naprosto nesouhlasí 2 = spíše nesouhlasí 3 = spíše souhlasí 4 = naprosto souhlasí

2. Když opravdu něco chci, tak zvládnou i těžké úkoly.

1 = naprosto nesouhlasí 2 = spíše nesouhlasí 3 = spíše souhlasí 4 = naprosto souhlasí

3. Když si něco naplánuji, snažím se, abych to dokončil/a.

1 = naprosto nesouhlasí 2 = spíše nesouhlasí 3 = spíše souhlasí 4 = naprosto souhlasí

4. Díky tomu co jsem zažil/a, dokáži zvládat nepříjemné situace.

1 = naprosto nesouhlasí 2 = spíše nesouhlasí 3 = spíše souhlasí 4 = naprosto souhlasí

5. Věřím, že zvládnou špatné situace.

1 = naprosto nesouhlasí 2 = spíše nesouhlasí 3 = spíše souhlasí 4 = naprosto souhlasí

6. At se děje, co se děje, zvládnou se s ošklivou situací vypořádat.

1 = naprosto nesouhlasí 2 = spíše nesouhlasí 3 = spíše souhlasí 4 = naprosto souhlasí

7. Vydržím hledat řešení pro téměř každý problém.

1 = naprosto nesouhlasí 2 = spíše nesouhlasí 3 = spíše souhlasí 4 = naprosto souhlasí

8. Věřím si při poznávání nových věcí a nebojím se toho.

1 = naprosto nesouhlasí **2** = spíše nesouhlasí **3** = spíše souhlasí **4** = naprosto souhlasí

9. Pokud se vyskytne nějaký problém, dokážu ho sám/ sama vyřešit.

1 = naprosto nesouhlasí **2** = spíše nesouhlasí **3** = spíše souhlasí **4** = naprosto souhlasí

10. Když jsou moji spolužáci ve škole úspěšní (mají dobré známky), chci být také úspěšný.

1 = naprosto nesouhlasí **2** = spíše nesouhlasí **3** = spíše souhlasí **4** = naprosto souhlasí

11. Pokud se mi ve škole nedaří a mám problém, hledám pomoc u rodičů nebo sourozenců.

1 = naprosto nesouhlasí **2** = spíše nesouhlasí **3** = spíše souhlasí **4** = naprosto souhlasí

Příloha č. 2 – Vyhodnocení dotazníků

respondent	třída	pohlaví	Dotazníkové Otázky											Σ
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	1	f	4	3	4	2	1	2	3	4	2	4	4	33
2	1	f	4	4	4	3	4	3	3	4	3	3	4	39
3	1	f	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	39
4	1	f	3	2	4	3	2	3	3	3	3	4	2	32
5	1	f	4	3	3	2	2	2	2	2	2	4	3	29
6	1	f	4	3	3	2	2	2	2	2	2	4	3	29
7	1	f	3	4	4	4	3	3	4	4	2	3	4	38
8	1	f	3	3	3	2	2	2	1	2	3	4	4	29
9	1	f	3	4	4	4	4	3	4	4	2	4	4	40
10	1	f	3	3	3	2	2	1	2	2	2	2	4	26
11	1	f	4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	41
12	1	f	4	3	4	2	1	2	3	4	2	4	4	33
13	1	f	4	3	3	4	4	2	2	1	3	4	4	34
14	1	f	3	4	3	2	2	3	1	3	4	3	4	32
15	1	f	3	4	4	3	4	4	2	3	2	4	4	37
16	1	m	3	4	3	3	3	3	4	3	3	2	1	32
17	1	m	2	3	2	3	4	3	2	4	3	4	4	34
18	1	m	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4	1	38
19	1	m	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	41
20	1	m	3	4	3	4	3	2	2	4	3	3	3	34
21	1	m	4	3	4	3	3	3	2	4	3	4	4	37
22	1	m	4	4	4	3	4	1	4	3	4	4	4	39
23	1	m	4	3	3	4	2	4	4	4	2	2	1	33
24	1	m	4	4	3	3	4	2	3	4	3	4	4	38
25	1	m	4	3	3	4	4	3	2	4	4	4	3	38
26	1	m	3	3	2	4	4	3	2	4	2	4	3	34
27	2	f	4	4	3	2	3	3	2	3	2	4	4	34
28	2	f	4	4	3	2	3	3	2	3	2	4	4	34
29	2	f	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	3	39

30	2	f	4	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	39
31	2	f	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	29
32	2	f	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	42
33	2	f	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	40
34	2	f	3	3	2	3	2	3	1	3	4	4	1	29
35	2	f	3	3	4	4	4	3	1	3	2	3	3	33
36	2	f	3	3	2	3	4	3	4	3	2	3	3	33
37	2	f	3	4	3	3	2	1	2	4	2	3	3	30
38	2	f	3	3	4	3	3	2	2	4	3	4	3	34
39	2	f	3	3	3	4	3	3	2	3	3	4	3	34
40	2	f	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	35
41	2	f	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	40
42	2	m	3	4	4	3	2	3	2	3	3	4	4	35
43	2	m	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33
44	2	m	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	33
45	2	m	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	39
45	2	m	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	42
46	2	m	3	4	4	4	3	3	2	3	3	4	4	37
48	2	m	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	25
49	2	m	3	3	2	3	3	3	2	3	3	4	3	32
50	2	m	3	3	2	3	3	4	3	3	2	4	3	33
51	2	m	2	3	3	4	3	3	4	3	2	4	4	35
52	3	f	3	4	4	3	3	3	4	3	4	4	2	37
53	3	f	1	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	29
54	3	f	3	4	4	2	3	3	4	4	3	4	4	38
55	3	f	4	3	4	3	3	3	4	3	2	4	4	37
56	3	f	4	3	4	3	3	3	4	3	2	4	4	37
57	3	f	3	3	4	2	2	2	1	4	2	4	4	31
58	3	f	3	3	3	2	3	2	4	4	3	4	3	34
59	3	f	3	4	3	4	3	4	4	3	4	1	1	34
60	3	f	4	3	4	3	2	3	4	4	3	4	4	38
61	3	f	3	4	3	3	3	4	3	3	2	3	2	33
62	3	f	4	3	3	3	4	3	3	3	3	2	2	33

63	3	f	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	38
64	3	f	3	4	4	3	3	3	4	4	3	4	2	37
65	3	m	2	3	3	3	3	3	2	3	2	4	1	29
66	3	m	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	37
67	3	m	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	33
68	3	m	2	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	35
69	3	m	3	3	4	3	3	3	2	3	2	4	3	33
70	3	m	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	2	33
71	3	m	3	2	4	1	2	1	2	2	1	4	4	26
72	3	m	3	2	4	3	3	3	3	4	3	3	4	35
73	3	m	4	4	3	2	3	4	3	4	2	4	4	37
74	3	m	3	3	3	2	3	3	1	4	3	2	1	28
75	3	m	3	3	2	3	3	3	3	3	4	4	3	34
76	3	m	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	42
77	3	m	4	3	4	2	1	1	2	2	3	4	4	30