

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2022

Lucie Pluskalová

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Ústav primární edukace, preprimární a speciální pedagogiky

Vliv zpětné vazby u dětí předškolního věku

Diplomová práce

Autor: Lucie Pluskalová

Studijní program: 1M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Forma studia: Prezenční

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Oponent práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Lucie Pluskalová
Studium:	P17P0864
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název diplomové práce:	Vliv zpětné vazby u dětí předškolního věku
Název diplomové práce A):	The effect of feedback on preschool children

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá problematikou verbální zpětné vazby. Hlavní inspirací je práce Carol Dweckové zabývající se vlivem zpětné vazby na výkon, diplomová práce je pojata jako adaptace jejích studií na děti předškolního věku. Práce bude strukturována podle modelu IMRaD. V první části bude popsán současný stav poznání o řešené problematice, zejména o zpětné vazbě, jejích druzích a jejím působení a o psychice dítěte předškolního věku, speciální kapitola bude zaměřena na teorii mindsetu Carol Dweckové; přičemž všechny podávané informace budou komentovány - vzájemně porovnávány a vztahovány k plánované studii. Vlastní výzkum bude zaměřen na zachycení a analyzování reakcí dětí předškolního věku na odlišně podávanou zpětnou vazbu (růstová versus fixní). Data budou získána prostřednictvím experimentu a analyzována standardními postupy (pokud bude získaný vzorek dostatečně velký - dle aktuálních společenských a zdravotních možností). Výsledky budou diskutovány ve vztahu k současnému stavu poznání (první část práce), studentka se pokusí navrhnout vlastní interpretace (proč výzkum přinesl právě získaná data a co to může znamenat), praktické implikace (co ze zjištění plyne pro praxi učitelství v mateřské škole) a uvede limity studie (co mohlo ovlivnit výsledky v porovnání s ideálním stavem).

Zadávatel pracoviště:	Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.
Oponent:	Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	17.12.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Janě Marii Havigerové, Ph.D., a uvedla jsem všechny použité zdroje.

V Pardubicích, dne 22.6.2022

Podpis:

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis:.....

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Janě Marii Havigerové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za odborné vedení, konstruktivní připomínky i milou spolupráci. Velké poděkování také patří také Ing. et Ing. Mgr. Marii Herynkové, Ph.D., která mě k tomuto krásnému tématu přivedla. Děkuji také svému hlavnímu konzultantovi Mgr. Ladě Kudláčkové a Mgr. Ivě Sokolové. Poděkování patří také těm nejbližším za neskonalou podporu a neochvějnou trpělivost.

Anotace

PLUSKALOVÁ, Lucie. Vliv zpětné vazby u dětí předškolního věku. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 65 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá vlivem učitelské zpětné vazby u dětí předškolního věku. V dané problematice je analyzována a popsána učitelská zpětná vazba, její vliv na výkon a reakce dětí. Práce vychází z teorie a výzkumů Carol Dweckové, nastavení mysli – *mindset*. Tato teorie byla prověřena experimentálně. Dětem byly zadávány úlohy s postupně se zvyšující obtížností. Podle systematického náhodného výběru byly rozděleny do skupin, kde dostávaly růstovou, či fixní zpětnou vazbu. Měřen byl vliv zpětně na výkon, emoce a pracovní nasazení dětí. Výsledky ukázaly, že děti, kterým byla dáována růstová zpětná vazba, dosahovaly lepších výsledků. Tento efekt je nezávislý na míře nadání dítěte. Konsekvence pro pedagogickou praxi: je důležité, jakým způsobem reagujeme na výkon dětí.

Klíčová slova: zpětná vazba, práce s chybou, motivace, předškolní věk, hodnocení, nastavení mysli

Annotation

PLUSKALOVÁ, Lucie. The effect of feedback on preschool and younger-school-age children. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 65 pp. Diploma Thesis.

The diploma thesis deals with the influence of teacher feedback in preschool children. Teacher feedback, its influence on performance and children's reactions is analyzed and described. The thesis is based on the theory and research of Carol Dweck, mindset. This theory has been tested experimentally. Children were assigned tasks with gradually increasing difficulty. According to systematic random selection, they were divided into groups where they received growth or fixed feedback. The impact on children's performance, emotions and work commitment was measured. The results showed that children who were given growth feedback performed better. This effect is independent of the degree of talent of the child. Consequences for pedagogical practice: it is important how we respond to children's performance.

Keywords: feedback, work with mistakes motivation, preschool age, evaluation, mindset

Obsah

1. Úvod.....	1
2. Osobnost	2
2.1. Nastavení mysli – <i>mindset</i>	3
2.1.1. Fixní nastavení mysli	3
2.1.2. Růstové nastavení mysli	4
2.2. Implicitní teorie.....	7
3. Zpětná vazba	8
3.1. Funkce zpětné vazby.....	9
3.2. Druhy zpětné vazby	11
3.2.1. Hodnocení osoby (pochvaly, nálepky)	13
3.2.2. Školní hodnocení	15
3.2.3. Rozdílné pohledy na vztahy mezi zpětnou vazbou a hodnocením	17
3.3. Prožívání v souvislosti se zpětnou vazbou	18
3.3.1. Verbální komunikace	18
3.3.2. Neverbální komunikace	19
3.3.3. Neverbální komunikace u dětí	20
3.3.4. Mikrovýrazy a emoce	20
4. Motivace	28
4.1. Vnitřní motivace	28
4.2. Vnější motivace	28
4.3. Skinnerova teorie zesílených vjemů – <i>reinforcement theory</i>	29
4.4. Pochopení versus fakta, pravidla a postupy	32
4.5. Práce s chybou a neúspěchem.....	32

5. Předškolní věk.....	33
5.1. Emocionální vývoj předškolních dětí	34
5.2. Pozornost	35
5.3. Nadání.....	36
6. Výzkum.....	37
6.1. Metodologie výzkumu	37
6.2. Výzkumné otázky	37
7. Experiment.....	39
7.1. Techniky použité v experimentu.....	39
7.2. Pomůcky	39
7.3. Podmínky a průběh experimentu	40
7.4. Osnova a scénář experimentu	41
7.4.1. Výběr a oslovení školy	41
7.4.2. Popis kontrolní skupiny	43
7.5. Realizace výzkumu	43
7.6. Zpracování a vyhodnocení dat.....	44
7.7. Limity studie	47
7.8. Ověření výzkumných otázek a hypotéz	48
7.8.1. Výzkumné otázky	48
7.8.2. Hypotézy	49
8. Diskuse.....	50
9. Závěr	55
10. Seznam obrázků.....	58
11. Seznam tabulek	58
12. Zdroje.....	59
13. Přílohy.....	65

„Skvělí učitelé věří v rozvoj intelektu
a talent a proces učení je fascinuje.“
(Dwecková, 2017, s. 214)

1. Úvod

Učiteli, který je profesionál ve svém oboru, záleží na všech jemu svěřených žácích. Motivuje je, provází, podporuje, učí objevovat a hodnotí. Ne ale všichni žáci jsou stejní. Jsou dokonce velmi rozdílní. Pokud chce pedagog všechny do jednoho zaujmout a podporovat ve vzdělávacím procesu, musí svůj přístup podřídít jejich individualitě, různorodému vnímání a reakcím.

Pro růstový osobnostní posun a rozvoj člověka ve všech oblastech, vzdělávání nevyjímaje, je podstatnou složkou efektivnosti zpětná vazba. Její přínos v procesu vzdělávání i v životě shledávám nezastupitelným. Při své dlouhodobé praxi v mateřské škole jsem zaznamenala, že děti reagují na různé druhy zpětné vazby odlišně. Dovolím si říct, že právě u nich dokáže zpětné hodnocení jejich chování a odvedeného výkonu ovlivnit nejen jejich výsledky ve škole, ale i jejich přístup k životu.

Velkou inspirací mi byla kniha *Respektovat a být respektován* autorek Jany Nováčkové a Dobromily Nevolové (2020), která velice ovlivnila můj přístup v komunikaci s dětmi i s dospělými. Současně mě v mnohém oslovila kniha *Nastavení mysli* od Carol Dweckové, která obsahuje studie o tom, jak člověka ovlivňuje nastavení jeho vlastního myšlení (*mindset*), které lze podle autorky ovlivňovat zpětnou vazbou. V práci budu vycházet z této teorie, která definuje dva druhy přístupů: růstové a fixní myšlení. Opomenuta nebude ani implicitní teorie či Skinnerova teorie zesílených jevů.

Cílem této diplomové práce je popsat a analyzovat působení učitelské zpětné vazby na reakce dětí v předškolním věku. Data budou získána prostřednictvím experimentu, který bude založen na individuálním pozorování dětí při jejich reakcích na

náročné úlohy v závislosti na rozdílně formulované zpětné vazbě. Také se zaměřím na míru ovlivnitelnosti zpětnou vazbou při prožívání a výkonu.

Věřím, že správně formulovaná zpětná vazba, přesně cílená na dítě s ohledem k nastavení jeho myšlení, může každého jednotlivého člověka rozvíjet a mít zásadní podíl na dosažení nejvyšších cílů při jeho úspěšné cestě životem.

2. Osobnost

Existuje mnoho definicí osobnosti. Pedagogický slovník uvádí, že z psychologického hlediska je osobností každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic. Je to jednota psychických projevů, stavů a vlastností, souhrn vnitřních determinantů prožívání a chování. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 183).

Osobnost může být také definována jako (Balcar, 1991: Křováčková, Skutil a kol., 2014, s. 69):

- co člověk chce (pudy, potřeby zájmy, hodnoty),
- co člověk může (schopnosti, vlohy, nadání),
- co člověk je (temperament, charakter).

Tato práce se zabývá vlivem zpětné vazby u dětí předškolního věku. Musíme si být vědomi toho, že výsledky zpětné vazby ovlivňuje v první řadě osobnost dítěte, se kterým pracujeme. Setkáváme se zde na jedné straně s **faktorem dědičnosti**, který můžeme označit jako **vnitřní** (zděděné vnitřní prostředí nelze vnějším působením ovlivnit), a na druhé straně s **vnějšími faktory** (rodina, sociální prostředí, učení, kultura, životní zkušenost), se kterými je naopak možné určitým způsobem pracovat (Křováčková, Skutil a kol., 2014). V této práci se zaměříme na jeden z těchto vnějších faktorů a budeme zkoumat, do jaké míry může zpětná vazba, tj. hodnocení učitele, ovlivnit výsledky žáka během procesu učení.

Tématem, jakým způsobem působí na žáka vnější faktory, se zabývalo mnoho odborníků a existuje o tom i nespočet různých teorií. V této práci vycházíme z teorie *mindsetu* americké psycholožky Carol Dweckové, která se opírá o implicitní teorii¹.

2.1. Nastavení mysli – *mindset*

Carol Dwecková přišla s teorií, podle níž záleží na tom, jak člověk nahlíží sám na sebe, což ovlivňuje jeho způsob rozhodování a chování v různých životních situacích. Tato teorie poukazuje na sílu lidského přesvědčení², kdy **úspěch nezávisí pouze na talentu a schopnostech, ale převážně na houževnatosti každého jedince**. Zda nás neúspěch, překážky, chyby, úsilí, výzvy, nové věci motivují a máme snahu je překonávat, či zda nás demotivují a dříve nebo později se z nich hroučíme. Jestli věříme, že naše vlastnosti jsou neměnné, nebo je můžeme změnit (Dwecková, 2017, s. 25). Tento koncept nazvala jako *mindset* – **nastavení mysli** – a rozdělila ho na dva typy: *fixed mindset* – **fixní myšlení** a *growth mindset* – **růstové myšlení** (Dwecková, 2017).

2.1.1. Fixní nastavení mysli

Tento typ *mindsetu* vychází z osobního přesvědčení jedince, že jeho inteligence a schopnosti jsou jednou pro vždy dané (jsou fixované, tedy pevné, neměnné) a není možné na nich nic změnit.³ Dwecková říká, že takoví jedinci rovněž očekávají při rozvíjení svých schopností snadnou cestu.⁴ Tito lidé mají zájem o zpětnou vazbu jen v případech, kdy se to týká posouzení jejich schopností, výsledků zkoušky nebo zda uspěli při nějaké činnosti. Nezajímají je informace, které by jim v tom pomohly, což

¹ Více informací nalezneme v podkapitole Implicitní teorie, s. 7.

² Zde lze uplatnit citát Henryho Forda: „*At' už si myslíte, že něco dokážete, nebo si myslíte, že to nedokážete, v obou případech máte pravdu.*“ Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/273090-henry-ford-at-uz-si-myslíte-ze-neco-dokazete-nebo-si-myslit/>

³ Např. když dítě uslyší „nejsi hudebně nadaný“, jedinec si z toho odnese, že nemá hudební talent, a proto se nikdy nenaučí hrát na klavír, neboť se o to vůbec nepokusí nebo o to přestane usilovat.

⁴ „*Lidé s fixním nastavením mysli ve skutečnosti očekávají, že se schopnosti objeví samy od sebe dřív, než nějaké učení vůbec začne*“ (Dwecková, 2017, s. 34).

platí i pro proces učení (Dwecková, 2017, s. 27). Takoví lidé (podle Dweckové, 2017, s. 43):

- se vyhýbají výzvám (mají strach ze selhání),
- rychle se při překážkách vzdávají,
- úsilí vnímají jako neplodné nebo špatné (cítí se být hloupý),
- nepřijímají negativní zpětnou vazbu,
- cítí se špatně, když vidí úspěch ostatních,
- neradi zkouší nové věci.

2.1.2. Růstové nastavení mysli

Lidé s růstovým myšlením vnímají svoji inteligenci jako něco, co je tvárné a co lze rozvíjet. Když se setkají při nějaké činnosti s překážkami, s velkou pravděpodobností zvýší své úsilí a nakonec dosáhnou cíle. (Dweck, Leggett, 1988).

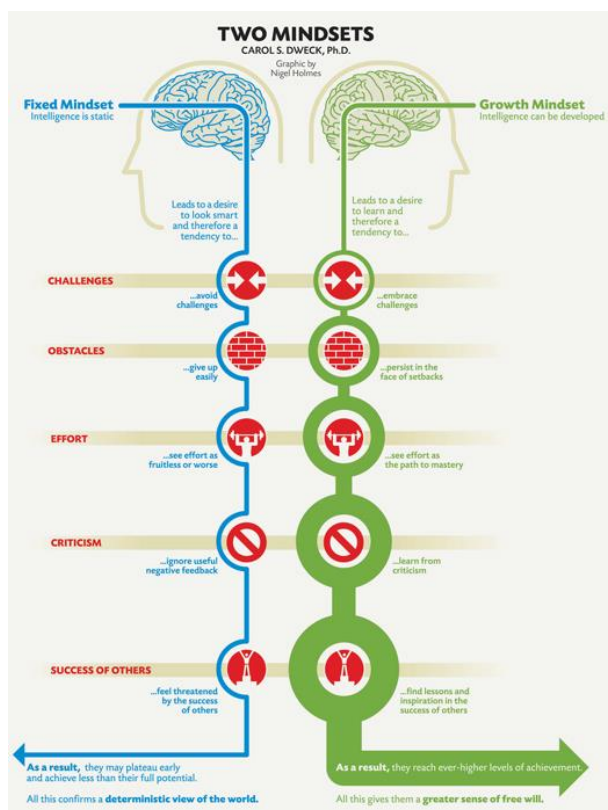
Tito lidé rádi (sestaveno podle Dweckové):

- zkouší nové věci,
- přijímají výzvy a těší se na ně,
- čelí překážkám,
- vytrvávají,
- úsilí je pro ně cesta k úspěchu,
- kritiku berou, že je posouvá, učí se z ní,
- v úspěchu ostatních vidí inspiraci.

Z toho vyplývá, že v procesu učení, na kterém se pedagog podílí, by mělo být jeho cílem přivést dítě/žáka k uvědomění si, že jeho úsilí (dítěte/žáka), snaha uspět, má či mělo smysl.⁵

⁵ „Náš cíl by měl být, aby si děti uvědomily, že díky tomu, že do procesu napřely své síly, se něco naučili“ (Dwecková, 2017, s. 234).

Obrázek č. 1 názorně shrnuje, jak lidé odlišně reagují na výzvy, překážky, vynakládané úsilí, kritiku či úspěchy jiných.



Obrázek č. 1: *Nastavení mysli (Farnam street, 2022)*

Výhody růstového myšlení byly prokázány i u žáků/studentů, kteří přecházeli na jinou školu, do zcela jiného prostředí a s odlišnými učebními metodami (Blackwell, Trzesniewski, Dweck, 2007; Yeager, Dweck, 2012; Rissanen, Kuusisto, Tuominen, Tirri, 2019).

U lidí zpravidla převládá jeden z těchto typů – růstové, nebo fixní myšlení –, ale také není neobvyklé mít odlišné nastavení mysli v různých oblastech (např. inteligence, osobnost, nadání) (Kuusisto, Laine, Tirri, 2017; Molden, Dweck, 2006; Rissanen, Kuusisto, Tuominen, Tirri, 2019). Nastavení mysli je relativně stálé, může být však změněno prostřednictvím vzdělávacích intervencí nebo pomocí vhodných reakcí. Studie a výzkumy dokládají, že dokonce i krátká působení mohou mít dlouhodobé dopady na motivaci a úspěchy studentů. (Blackwell et al., 2007; Dweck, 2012; Paunesku, 2013;

Rattan, Good, Dweck, 2012; Yeage, Dweck, 2012; Yeager, Walton, 2011; Rissanen, Kuusisto, Tuominen, Tirri, 2019).

Je tedy zřejmé, že cílem každého pedagoga by mělo být: rozvíjet u žáků růstové myšlení, kdy se budou **chtít učit, zkoušet nové věci, budou vnitřně motivováni, nebudou se bát chybovat, z chyb se poučí a dokončí i náročné úkoly.**⁶

Carol Dwecková uvádí tři možné způsoby, jak předávat růstové myšlení (Dwecková, 2017, s. 236–238):

1. Zpětná vazba

- Nechválit za schopnosti, ale pochvalu zaměřit na učební proces.

„Někdy může být těžké zbavit se myšlenky, že budeme-li dětem říkat, že jsou chytré, vybudujeme jim tím sebevědomí.“ (Dwecková, 2017, s. 235).

2. Práce s chybou a neúspěchem

- Brát chybu jako něco, co nás posouvá; podstatný je i osobní příklad.

„Když se dítěti něco nepovede a reakcí rodiče jsou obavy nebo znepokojení ohledně jeho schopností, posiluje to u dítěte fixní nastavení mysli. Pokud rodiče přejdou neúspěch mlčky – může to dítěti neznačit, že neúspěch je problém. Růstové nastavení mysli předávají rodiče, kteří na neúspěch reagují se zájmem a berou ho jako příležitost se něco naučit.“ (Dwecková, 2017, s. 237).

3. Pochopení versus fakta, pravidla a postupy

- Chtít po dětech, aby látku skutečně pochopili. Pokládat například otázky (*Proč to tak je? Proč se to stalo?*) místo předkládání faktů, pravidel či postupů.

⁶ *„My jako pedagogové musíme brát vážně svou odpovědnost vytvořit prostředí, které svědčí růstovému nastavení mysli – prostředí, kde se děti nemusejí bát odsudků, které jim dává najevo, že věříme v jejich potencionální růst, a dodáváme jim jistotu, že jsme zcela oddáni společné práci na jejich vzdělávání. Naším úkolem je pomáhat dětem růst, ne hledat důvody, proč by to nemělo jít“* (Dwecková, 2017, s. 234).

- Nezařazovat memorování.
- Rozvíjet u žáků zvědavost a hluboké porozumění problému.

Všechny tyto přístupy budou uplatněny v našem experimentu. Za stěžejní pokládám **zpětnou vazbu při práci s chybou a neúspěchem**.

S tématem nastavení mysli úzce souvisí pojmy **implicitní teorie osobnosti, teorie odměn podle Skinnera, zpětná vazba a motivace**, proto je v této práci rozebereme a porovnáme.

2.2. Implicitní teorie

Pod pojmem implicitní⁷ teorie je obecně třeba vidět „*soubory našich osobních (subjektivních) přesvědčení a názorů, které si vytváříme bezděčně a nevědomky o životě a světě kolem sebe*“ (Groeben, Sheeleová, 2001; Havigerová, 2011, s. 10). Projevují se pak bezděčně na našem jednání, a to převážně v situacích, které jsou nečekané, komplexní, složité či se odehrají ve vysokém interakčním tempu (např. když nás málem srazí auto a my na něj něco hrubého zakřičíme). Takové chování plyne z našich osobních implicitních teorií, které jsou v nás hluboko zakořeněné a které si průběžně tvoříme na základě našich zkušeností (Havigerová, 2011, s. 14).

Implicitní teorie inteligence vychází se subjektivního přesvědčení jedince o jedinečné podstatě jeho vlastní inteligence (Nejedlá, 2010). Právě o tuto teorii se opírá teorie *mindsetu* Carol Dweckové.

⁷ Pojem *implicitní* je odvozen od latinského *implicita* a znamená: zahrnutý, obsažený, ale nevyjádřený přímo; nikoli zjevný, samosebou se rozumějící. Opakem tohoto slova je *explicitní*: výslovný, přímý, jasný, nenechávající nic zamlčeného, skrytého.

Carol Dwecková a Ellen Leggettová (1988) uvádějí, že implicitní teorie nejen ovlivňují cíle a chování jedince, ale také mají vliv na jeho pohled na svět kolem sebe a na to, co očekává od druhých.⁸

Lidé, kteří jsou přesvědčeni, že jejich inteligence je tvárná, s větší pravděpodobností přijímají náročnější cíle a vynakládají pro jejich splnění více úsilí. Přesvědčení o naší inteligenci a schopnostech ovlivňují naše cíle a ty zas ovlivňují naše chování (vyhýbání se výzvám, či jim čelit). Tyto teorie inteligence jsou často označovány rovněž jako růstové a fixní myšlení (Richardson, Bledsoe, Cortez, 2020).

3. Zpětná vazba

Již víme, že nastavení mysli se dá formovat pomocí **zpětné vazby**. Pro ověření tohoto předpokladu provedeme výzkum v mateřské školce. Děti zde rozdělíme do dvou skupin. Jedné skupině bude podávána růstová zpětná vazba⁹, v této práci ji proto budeme nazývat jako **růstovou**. Ve druhé skupině budeme používat fixní zpětnou vazbu, tuto skupinu tedy nazveme jako **fixní**. Následně výsledky porovnáme.

Reitmayerová s Broumovou definují zpětnou vazbu jako „*informaci upozorňující na to, zda chování nějakého systému je, nebo není na žádoucí cestě*“ (Reitmayerová, Broumová, 2007, s. 9). Jiné zdroje naopak tvrdí, že zpětná vazba představuje koncový

⁸ „Dwecková a Leggett (1988) poznamenávají, že implicitní teorie jednotlivých osob ovlivňují nejen jejich vlastní cíle a chování, ale mohou také ovlivňovat jejich pohled nebo očekávání ostatních. Osoby s fixním/entitativním chápáním inteligence budou vytvářet ‚příliš zjednodušené, povrchní‘ soudy o druhých a budou méně ochotné usilovat o změnu. Ti, kdo přistupují k inteligenci za pomoci růstové teorie, budou s větší pravděpodobností usilovat o rozvojové cíle a budou se snažit o ‚zlepšení oceňovaných vlastností nebo o zvládnutí vysoce hodnocených úkolů‘ (s. 268). Tito jedinci by tváří v tvář obtížím zaujali postoj oreintovaný na jejich zvládnutí. Můžeme tedy předpokládat, že výsledky studentů mohou souviset s nastavením myšlení jejich instruktorů.“ (překlad L. P.)

⁹ Více k růstové zpětné vazbě na s. 11–13.

článek v řetězci: učitelův podnět – žákova reakce – učitelovo zpevnění žákovy reakce (kupř. Mareš, Krivohlavý, 1995). Naproti tomu Jana Vašíčková např. definuje zpětnou vazbu jako „*informaci, kterou učitel dává žákům poté, co něco nějak udělali – informace, která jim má pomoci zlepšit jejich výkon*“ (Vašíčková, 2019). S touto definicí se ale neztotožňuji, jelikož zpětnou vazbu nedostáváme pouze v případě, že jsme něco udělali, ale i v průběhu činnosti: „*Kdykoliv něco děláme nebo se nějak chováme, má to určité důsledky a my potřebujeme vědět jaké. Potřebujeme informaci týkající se průběhu i výsledku, protože na nich závisí, zda a jak budeme pokračovat. Zpětnou vazbou může být už samotný průběh či výsledek činnosti.*“ (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 291). Z předchozího vyplývá, že zpětnou vazbou může být i případ, když se malému dítěti zhroutlí stavebnice, nebo ji můžeme dostat od člověka, kterého považujeme za moudřejšího (učitel, kamarád, rodič...), případně ji můžeme získat či odvodit z reakcí druhých (úsměv, rozpačité ticho).

3.1. Funkce zpětné vazby

Funkcemi zpětné vazby se již zabývala řada autorů a jejich pohledy na věc se liší. Uvedeme si zde proto jen několik příkladů, které mají přímou vazbu k našemu tématu.

Podle Johna Hattieho a Helen Timperleyové VHODNÁ zpětná vazba **motivuje** studenty zejména tehdy, pokud je toto úsilí namířeno k řešení náročnějších úkolů a jestliže mají jasný a zvládnutelný cíl. U studentů rozvíjí **efektivní schopnosti detekce chyb**, které vedou k jejich vlastní zpětné vazbě zaměřené na dosažení cíle. Detekce chyb může být ovšem účinná pouze za předpokladu, že studenti dosahují alespoň určité míry znalostí a porozumění o úkolu. Za těchto podmínek pak mohou uplatnit různé strategie a sami regulovat svůj postup. Kromě toho mohou **hledat i jiné, lepší způsoby, jak úkol dokončit**, něco se **naučit** či **získat více informací**, na jejichž základě pak k řešení problémů přistupují.

V *Pedagogickém slovníku* Jana Průchy, Elišky Walterové a Jiřího Mareše (2003, s. 314) se uvádí, že žákovu práci ovlivňuje nejen podávání zpětné vazby při výuce, ale

zároveň práce žáka dává zpětnou vazbu i učiteli, jenž díky tomu může přizpůsobit výuku.¹⁰

Podle Jana Mareše a Jara Křivohlavého (1995, s. 96) má zpětná vazba v rámci výuky několik funkcí: **regulativní** – řídí žakovu činnost, **sociální** – slouží k upevnování vztahu mezi žáky a učitelem, **poznávací** – učitel lépe poznává žáka, žák učitele i učivo, a **rozvojovou** – žák využívá zpětnou vazbu k vlastnímu rozvoji.

Se všemi uvedenými funkcemi zpětné vazby se ztotožňuji, zároveň bych ale dodala, že mi zde ve výčtu chybí její již výše zmíněná funkce **motivační**. Všechny zmíněné funkce budeme v našem výzkumu sledovat. Největší důraz bude kladen na funkci regulativní, na níž je náš výzkum postaven. Vzhledem k tomu, že se s dětmi v mateřské škole setkám poprvé až při svém výzkumu, bude tu mít určitý dosah i funkce poznávací a sociální.

Zásady zpětné vazby

Je třeba vzít na vědomí, že každý člověk je odlišný, musíme tedy zpětnou vazbu přizpůsobit i danému prostředí. Zároveň platí, že výsledek působení zpětné vazby je odvislý především od její kvality a časové přiměřenosti jejího uplatňování.¹¹

Základní principy při uplatňování zpětné vazby podle Nováčkové a Nevolové (2020):

- **začínat informací, co je v pořádku,**
- **stručnost,**
- **zaměřit se na činnost nebo na chování,** nikdy však ne na kvality nebo vlastnosti dané osoby.

¹⁰ Tuto funkci si dle mého názoru uvědomilo hodně lidí právě při online výuce. Když kupř. žáci neměli zapnuté kamery, učitelé nevěděli, zda žáci pracují, mají hotovo, nevědí si s úkoly rady či se bojí na něco zeptat.

¹¹ „Výsledek učení není závislý pouze na frekvenci zpětné vazby, ale především na její kvalitě“ (Kulič, 1971, s. 135).

3.2. Druhy zpětné vazby

Na zpětnou vazbu je možné se podívat z různých pohledů. Díky tomu vzniklo nepřehledné množství jejích klasifikací. Jedním z nejpoužívanějších dělení je rozlišování **pozitivní** a **negativní** zpětné vazby, z něho budeme v této práci vycházet. V případě pozitivní zpětné vazby se kladně vyjadřujeme k žakově práci, potvrzujeme ji. U negativní zpětné vazby dochází k odmítnutí žakovy činnosti (úkolů, chování, aktivity). Zároveň budeme rozlišovat zpětnou vazbu **růstovou**, kterou podrobně rozpracovala Carol Dwecková, a **fixní**.

John Hattie a Helen Timperleyová (2007) rozpoznávají u zpětné vazby čtyři typy podle toho, čeho se týká:

1. Zpětná vazba týkající se **úkolů nebo výsledků** – diagnostikuje, zdali je činnost/výkon žáka v pořádku, popřípadě jestli je potřeba ještě něco doplnit.
2. Zpětná vazba zaměřena na **proces použitý ke zvládnutí úkolů** – žáci dostanou informaci, jak modifikovat svůj postup k pochopení či dokončení úkolů.
3. Zpětná vazba zaměřena na **samoregulaci** – vede k sebehodnocení a zároveň motivuje žáky ke zvládnutí úkolů.
4. Zpětná vazba zaměřená na hodnocení **osoby** – **pochvala**.

Hattie a Timperleyová, Dwecková i další odborníci se shodují v tom, že zpětná vazba zaměřená na **hodnocení osoby** je nejméně efektivní a měla by se místo osobních vlastností týkat **snahy a úspěchu**. (Dwecková, 2017).

Pro náš výzkum využijeme všechny výše uvedené přístupy.

U **růstové skupiny** využijeme první tři typy zaměření zpětné vazby podle Hattieho a Timperleyové s tím, že zpětná vazba bude dětem podávána verbálně (uvádím zde příklady možných obrátů).

1. Zpětná vazba týkající se **úkolů nebo výsledků** zároveň rozvíjí i funkci **motivační**, jelikož dává naději na změnu a zlepšení; současně se snažíme u dětí rozvíjet růstové myšlení svým postojem, že je dobré čelit výzvám.

Reakce:

- „Zatím to není správně.“
- „No tohle. Asi to bylo moc snadné. Promiň, že jsem plýtvala tvým časem. Pustíme se do něčeho, při čem se můžeš něco naučit“ (Dwecková, 2017, s. 199).
- „Ano, je to správně.“

2. Zpětná vazba zaměřená na **proces použitý ke zvládnutí úkolu.**

Reakce:

- „Moc se mi líbí, jak to zkoušíš vyřešit různými způsoby.“
- „Moc se mi líbí, jak se umíš soustředit.“
- „Líbí se mi, jak jsi vytrvalý.“
- „Líbí se mi, jak tam všemožně zkoušíš dávat různé kostičky.“
- „Vidím, že tomu rozumíš.“
- „Je vidět velký pokrok.“

Dwecková upozorňuje, že bychom si měli dát pozor na to, abychom v případech, kdy se dítě nic nového nenaučilo nebo něco nezvládlo, nechválili jeho úsilí či strategii (Dweck, 2015).

3. Zpětná vazba zaměřena na **samoregulaci**; budeme u žáků rozvíjet **schopnost detekce chyb** a pomoci mu **hledat lepší způsoby, jak by mělo k dokončení úkol přistoupit.**

Reakce:

- „Myslíš, že je to správně?“
- „Podívej se na modrou kostičku, myslíš, že je umístěna správně?“

U **fixní** skupiny využijeme jen první a čtvrtý bod výčtu Hattieho a Timerleyové:

1. Zpětná vazba týkající se potvrzení správnosti **úkolu nebo výsledku.**

Reakce

- „Ano, je to správně.“
- „Ne, je to špatně.“

2. Zpětná vazba zaměřená na hodnocení **osoby** – **pochvala**.

Reakce:

- „Ty jsi šikula.“
- „Je vidět, že jsi chytrý.“

Tento způsob zpětné vazby neaktivuje žádnou z jejích funkcí, které jsme uvedli výše.

3.2.1. Hodnocení osoby (pochvaly, nálepky)

Názory autorů na tuto problematiku se liší. Pochvaly i odměny jsou ve společnosti vnímány většinou pozitivně. Průcha ve shodě se Skinnerem uvádí, že „*pochvala je jednou z NEJDŮLEŽITĚJŠÍCH forem odměny žáka ve škole i v rodině. Má 2 funkce: informační (konstatování správnosti chování, postupu a výsledků činnosti) a motivační (navozuje u žáka pocit sebeuplatnění, prožitek, úspěch, snahu v pokračování v odměňovaných aktivitách ...)*“ (Průcha: Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 167 a 168). Zde vidíme, že pochvala je v této (ne zcela plně uvedené) definici chápána kladně, jako jedna z nejdůležitějších věcí, neboť obsahuje prvek motivace. Naproti tomu Dwecková posuzuje samotný akt hodnocení jako nedostačující: „*Budou-li učitelé žáky [jen – L. P.] hodnotit [kladně, či záporně – L. P.], žáci budou jejich snahu sabotovat tím, že se nebudou snažit. Pochopí-li však, že škola je tu pro ně – a má rozvíjet jejich myšlení –, sami sebe už sabotovat nebudou*“ (Dwecková, 2017, s. 221).

V této práci vycházíme z knih *Nastavení mysli* Carol Dweckové a *Respektovat a být respektován* autorky Jany Nováčkové a Dobromily Nevolové, které uvádějí adekvátní důvody, proč je třeba se takovému přístupu vyhnout. Podle Nováčkové a Nevolové je základním znakem pochvaly **hodnocení osoby**, jejích **kvalit, vlastností**. Vyslovujeme-li soudy o druhé osobě, dostáváme se z pozice hodnotitele do role nadřazeného, a to nemůže mít na hodnoceného dobrý psychologický dopad (Nováčková, Nevolová, 2020). Chvála či tzv. „nálepky“ tedy škodí jak dětské inteligenci, tak jeho výkonu i motivaci.

Vycházíme-li z tohoto pohledu, pak lze říci, že chválení dětí (např. *jsi chytrý, nadaný, talentovaný*) vede k **fixnímu myšlení** – dítě se pak začne bát chyb, je na ně tím vytvářen tlak, aby obstálo i příště. Raději nezkouší nové věci, jelikož by mohlo selhat a

pak by už nebylo považováno za „chytré“. „Nálepky“ (např. *ty jsi holka a nemáš buňky na matematiku, nejsi hudebně/jazykově nadaný, jsi poseroutka, jsi nešika*) jsou nevhodné, neboť jakmile tomu začne dítě věřit, nebude se snažit, ztratí chuť se zlepšit a místo toho si řekne: *když nemám hudební talent, nebudu se ani pokoušet naučit se na něco hrát* – ačkoliv tréninkem a pílí by toho dosáhlo.

Mnohem vhodnější je hodnotit proces, snahu, strategii, vytrvalost, pokrok jednotlivce, nikoli ovšem jeho talent či inteligenci, jen taková cesta pak může vést k rozvoji **růstového myšlení**. (Dwecková, 2017). K tomu bude třeba zvolit v našem experimentu vhodný přístup, kupř. projevit zájem o vlastní činnost dítěte, zda mu to dalo hodně práce, jak se mu to povedlo, jaký mělo plán... Podstatné je dětem vštěpovat, že není důležité, co si o práci myslí ostatní, ale jak jsou s ní spokojeny ony samy (srov. Nováčková, Nevolová, 2020, s. 292–293). Cílem takového působení by mělo být, aby dítě nechtělo za každou cenu uspět, dostat pochvalu, dosáhnout vrcholu (např. být hodnoceno na jedničku), ale aby mu záleželo již na samotném procesu.

Nováčková s Nevolovou (2020) uvádí rozdíly mezi pochvalou (hodnocení osoby) a oceněním (hodnocení procesu):

Hodnocení osoby – pochvala

- **hodnotí osobu**
- **neoprávněně zobecňuje**
- **přehání**
- **vyjadřuje nadřazený postoj**
- **je druhem odměny**

Hodnocení procesu – ocenění

- **týká se činnosti, výsledku**
- **je konkrétní**
- **je realistické**
- **vyjadřuje rovnocenný postoj, uznání**

3.2.2. Školní hodnocení

Pohledy na školní hodnocení se u jednotlivých autorů liší. S hodnocením v širším slova smyslu ovšem úzce souvisí zpětná vazba, obsahuje zpravidla nějaké jeho prvky.¹² Jan Slavík uvádí, že „*hodnocení je v prostém slova smyslu porovnávání ,něčeho‘ s ,něčím‘, rozlišení ,lepšího‘ od ,horšího‘ a vybrání ,lepšího‘, nebo snaha napravit, či zlepšit ,horší‘*“ (Slavík, 1999, s. 15). Školní hodnocení je systematický, organizovaný proces, který vede k určování výkonů žáka a k posouvání jeho osobních kvalit. (Kosíková, 2011).

Známe mnoho klasifikací školního hodnocení. Například podle toho, kdy hodnocení provádíme, můžeme rozlišovat:

a) **Formativní hodnocení, někdy je označováno také jako průběžné**

„Přináší žákovi užitečnou informaci o tom, co ví nebo čemu rozumí průběžně v rámci vzdělávacího procesu, a směřuje ho k naplnění stanového cíle. Umožňuje mu sledovat vlastní pokrok, vede ho k řízení svého učení a pomáhá komplexně rozvíjet jeho osobnost. Účelem formativního hodnocení je tedy identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit těmto zjištěním vyučování a učení tak, aby každý žák dosáhl maxima ve svém rozvoji vzhledem k svým individuálním možnostem“ (Strategie 2030+).
Formativní hodnocení je založeno na zpětné vazbě mezi učitelem a žákem.

b) **Hodnocení sumativní, finální**

Závěrečné, shrnující hodnocení *„vypovídá o úrovni dosažených znalostí v určitém časovém okamžiku“* (Kolář, Šikulová, 2009, s. 33). Většinou probíhá v pololetí nebo na konci školního roku.

Můžeme se setkat ještě s **dalšími typy hodnocení**.

¹² Viz podkapitulu Rozdílné pohledy na vztahy mezi zpětnou vazbou a hodnocením na s. 17.

Normativní hodnocení představuje ohodnocení výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních. (Kolář, Šikulová, 2009).¹³

Kosíková (2011, s. 111) uvádí celou řadu dalších možných hodnocení:

- **Kriteriální:** hodnocení bez ohledu na výkony ostatních žáků, pouze ve smyslu, zda žák splnil kritéria, která mu byla zadaná.
- **Diagnostické:** zabývá se zjišťováním učebních obtíží a problémů žáků (prolíná se s formativním hodnocením).
- **Interní:** prováděno učiteli, kteří žáky učí.
- **Externí:** prováděno a vyhodnocováno osobami mimo školu.
- **Neformální:** založeno na pozorování výkonů žáků během výuky.
- **Formální:** žáci jsou na hodnocení předem upozorněni a mohou se na něj připravit.
- **Průběžné:** cílem tohoto hodnocení je zhodnotit dílčí úroveň prospěchu žáka. Bývá podkladem pro sumativní hodnocení.
- **Závěrečné:** hodnocení, které probíhá na konci výuky předmětu nebo učebního procesu.
- **Objektivní:** při něm jsou využívány metody, které omezují nebo vylučují vliv učitele (většinou testy).
- **Hodnocení procesu / jeho průběhu:** hodnocení činnosti, která právě probíhá (počítání příkladu u tabule, výtvarné činnosti).
- **Hodnocení výsledku:** je založeno až na konečném hmatatelném výsledku.

Karel Starý a Veronika Laufková připomínají ještě **sebehodnocení**. Proces, kdy žáci sami zhodnotí kvalitu své práce, sami si určí, jestli dosáhli vytyčeného cíle. Jsou si pak vědomi svých slabých a silných stránek. Plánují, co udělat příště pro zlepšení – což

¹³ V praxi to často vypadá tak, že nejlepší žák dostane jedničku a nejhorší pětku, i kdyby jeho výkon byl v porovnání s učebním cílem průměrný. (Čapek, 2008).

znamená, že si pak dokáží stanovit reálné cíle a postupy do budoucna. (Starý, Laufková: Starý, Laufková a kol., 2016, s. 34–39).

Pro výzkum bude využito u RŮSTOVÉ SKUPINY **hodnocení procesu**, kdy dětem budu přímo komentovat, co dělají, a vyzdvihovat jejich snahu (např. „*Líbí se mi, jak zkoušíš otáčet těmi kostičkami.*“). Zároveň použiju i hodnocení **kriteriální**, kdy nás bude zajímat výsledek, tj. zda jedinec úkol splnil. U růstové skupiny se budu rovněž snažit o **sebehodnocení**, aby dítě samo posoudilo, zdali vyřešilo úkol správně. Pokud ho bude mít špatně, řeknu „*Zatím to ještě není správně*“, a to v případě, když uvidím, že jedinec má potenciál se zlepšit. Dále využiju **závěrečné** hodnocení, které děti budou provádět samy. Na konci práce poprosím děti, aby pohybem znázornily, jak náročné či jednoduché to pro ně bylo a jestli by si takto ještě někdy chtěly hrát.

U FIXNÍ SKUPINY bude poskytováno **hodnocení osoby, tj. schopností dítěte**, např: „*Ty jsi šikulka, jsi chytrý.*“, které někdy nebývá ani uváděno mezi druhy hodnocení (Kosíková, 2011), ale z praxe víme, že se velice často využívá. Stejně jako u růstové skupiny bude využito **závěrečné hodnocení** a **hodnocení kriteriální**, kdy dítěti oznámím, jestli příslušné kritérium/úkol splnilo: „*Máš to správně/špatně.*“

3.2.3. Rozdílné pohledy na vztahy mezi zpětnou vazbou a hodnocením

V pohledu na tuto problematiku se odborné zdroje velice liší. Většina autorů zařazuje zpětnou vazbu jako součást hodnocení, ovšem například Nováčková s Nevolovou vidí mezi **zpětnou vazbu a hodnocením** významné rozdíly, přičemž rozlišují jejich pozitivní a negativní podobu (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 292):

Pozitivní zpětná vazba

- **Hovoří se zde sice o výsledku, ale uvádí se objektivní doklady.**

o Např.: „*Tvůj referát o A. Dvořákovi je napsán přehledně, jsou tam všechny důležité informace, nejsou v ní pravopisné chyby a zajímavosti o něm jsou doopravdy fascinující.*“

Pozitivní hodnocení osoby – pochvala

- **Hodnotí se zde osoba (jsi šikovný), ale hodnocení nedoprovází dostatek konkrétních informací, co je v práci dobré, chválící je v pozici nadřazeného.**

- Např.: *„Jsi opravdu šikovný, napsal jsi to moc pěkně, tvůj referát ukážeme ostatním spolužákům.“*

Negativní zpětná vazba

- **Věta neobsahuje hodnocení osoby, zdali je chytrá, nebo hloupá. Ale obsahuje pouze negativní informace – to může jedince odradit od další práce.**

- Např.: *„Tvoje práce o Dvořákovi je napsána nepřehledně, informace na sebe nenavazují a některé důležité informace tam chybí – například jeho nejznámější opery.“*

Negativní hodnocení

- **Záporně se vyjadřuje o osobě a jejích trvalých charakteristikách („ty se nikdy nenaučíš...“). Často je využívána nadsázka, negativní či citově zabarvené výrazy. Negativní, a navíc pejorativní hodnocení práce („matlanice“) nepřináší žádné informace co a jak zlepšit.**

- Např.: *„S tebou je to marné, ty se nikdy nenaučíš napsat pořádný referát. Je to matlanice, kde skáčeš od jednoho k druhému, kdo se v tom má vyznat.“*

Pro tuto studii bude platit, že bude záměrně použito jak hodnocení osoby u fixní zpětné vazby, tak hodnocení procesu u růstové zpětné vazby. Očekáváme, že druh zpětné vazby/hodnocení ovlivní výkon dítěte.

3.3. Prožívání v souvislosti se zpětnou vazbou

Každá zpětná vazba způsobuje nějaký prožitek, který můžeme pozorovat navenek, a to na dvou úrovních: **verbální a neverbální.**

3.3.1. Verbální komunikace

Verbální komunikace slouží k **dorozumívání, sdělování myšlenek, k přenosu informací** prostřednictvím jazyka a řeči (Hornáčková, 2016, s. 50). Neděje se tak ale jen pomocí slov, ale i prostřednictvím emocí, které jsou do řeči vloženy a projevují se v jejím přednesu.

Pro potřeby našeho výzkumu budu proto hlasový projev žáků nahrávat a nebudu si všimnat jen toho, co žáci doslova říkají, ale i toho, jak to říkají. Bude mne zajímat síla hlasového projevu, jeho hloubka, výslovnost, tempo, frázování, pauzy či intonace, kdy stoupající intonace prozrazuje nejistotu, klesající naopak důraz a jistotu (Hartl, Hartlová, 2000, s. 266).

3.3.2. Neverbální komunikace

Neverbální komunikaci můžeme chápat jako **řeč těla**, která přináší informace a zároveň vyjadřuje emoce člověka. Neverbální komunikace znamená dorozumívání, sdělování beze slov. „*Jedná se o přenos informací člověka druhému člověku nebo lidem prostřednictvím **mimiky** (pohyby obličeje), **kineziky a gestiky** (pohyby celého těla a rukou) **haptiky** (dotyky) očního kontaktu, **proxemiky** (vzdálenost komunikujících), **posturiky** (postoj celého těla)*“ (Hornáčková: Křováčková, Skutil, 2014, s. 50), v obličeji může jít o **zčervenání** či **zblednutí**. Tyto reakce budou v této studii rovněž sledovány.

Musíme mít ovšem na paměti, že neverbální komunikace a vegetativní procesy jsou velice obsáhlé a nejednoznačné (například kousání rtu může znamenat soustředění, nervozitu a obavy, u starších dívek ale i flirtování). Proto budou ve výzkumu sledovány a zaznamenávány i všechny aspekty neverbální ve spojení s verbální komunikací, kdy budu sledovat nejen, co říkají, ale také jak (intonace, tempo řeči, atd.).

Experiment jsem se rozhodla nenatáčet, pouze nahrávat, a to kvůli zmírnění nervozity dětí. Neverbální komunikace bude popsána a interpretována na základní bázi – budou zaznamenávány pouze základní emoce.

Pokusím se při svém výzkumu zohlednit všechny aspekty (hlas, mimika, tělesné pozice atd.) daných emocí a budu jejich prožívání interpretovat jako **kladné** (radost), **neutrální** (žádné rysy nebudou převažovat) či **záporné** (smutek, hněv, strach, odpor, opovržení).

Jak už bylo výše zmíněno, řeč těla je velice obsáhlá a v této práci uvedu jen nejzákladnější aspekty.

3.3.3. Neverbální komunikace u dětí

Právě u dětí, které nemají ještě dostatečně rozvinutou slovní zásobu, nám řeč těla (neverbální komunikace) může prozradit mnohem více než slova: „*Neverbální komunikace zahrnuje veškeré komunikační projevy, které nesignalizujeme pomocí slov. Komunikujeme, i když nemluvíme*“ (Černý, 2007, s. 17). Je to nejzákladnější způsob, jak sdělit informace o svém emočním stavu (Křivohlavý, 1988). „*Jestliže byl člověku dán jazyk proto, aby tajil své myšlenky, pak úkolem gest je prozradit je*“ (Napier: Navarro, 2019, s. 8).

3.3.4. Mikrovýrazy a emoce

Prostřednictvím obličeje můžeme získat nejvíce informací o emočním stavu jedince. Mareš s Křivohlavým (1995) uvádějí několik zón, v nichž se určité emoce projevují nejzřetelněji a jsou dobře čitelné, například jde o oči nebo rty (úsměv).

Paul Ekman uvádí sedm základních emocí: **překvapení, radost, hněv, strach, odpor či opovržení¹⁴ a smutek**. Každá z těchto emocí zastupuje další skupinu příbuzných emocí (jejich variant). Například hněv může pod vlivem své intenzity nabývat celou škálu podob, od rozmrzelosti až po zuřivost. Podle typu pak je možné ještě rozlišovat hněv podrážděný, nepřátelský, rozhořčený, chladný a mnoho dalších podob hněvu. Intenzitu hněvu můžeme sledovat ve tváři (Ekman, 2015, s. 219). Autor varuje před tím, „dávat do jednoho pytle“ negativní emoce, jako je např. strach, hněv, odpor, smutek a opovržení, sám mezi negativní emoce řadí také pláč (Ekman, 2015, s. 221), ale na druhé straně uvádí, že někdo si rád popláče u dojemného filmu, a v těchto souvislostech pláč jako negativní emoci vnímat nelze. Ekman rozděluje projevy emocí

¹⁴ V některých odborných knihách na toto téma se tento pojem nevyskytuje.

na **vrozené**¹⁵ a **získané**¹⁶. Zároveň uvádí, že samotné mikrovýrazy nevypovídají nic o tom, o jakou emoci se jedná. Je nezbytné brát v úvahu také zvuk hlasu, gestikulaci a postavení těla. (Ekman, 2015, s. 229).

Základní emoce a jejich vyjadřování (podle Ekmana):

- **Překvapení**

- Trvá pouze pár sekund, může nést **pozitivní i negativní** náboj
- Upřené zírání na objekt emoce
- Horní víčka jsou povytažená
- Dolní víčka přimhouřená (naplá)
- Pokleslé a stažené obočí
- Oči doširoka rozšířené
- Pokles dolní čelisti

POZITIVNÍ EMOCE

Radost

- Projevuje se řadou různých radostných emocí (úleva, pobavení, nadšení atd.)
- Různé formy úsměvu se zapojením rtů a očních svalů
- Smích při intenzivním radostném prožitku
- Tendence se přibližovat k původci emocí
- Uvolněné tělo
- Často zapojeny ruce
- Opakované pohyby těla
- Může se objevovat i třepání nohama či rukama z nedočkavosti

¹⁵ Společné s mimickými a hlasovými signály, jsou univerzální a přednastavené.

¹⁶ Specifické podle jednotlivých kultur a jedinců, jde o výsledek našich zkušeností a vyhodnocení situací (Ekman, 2015, s. 228).

- Zdvižené líce
- Mírně pokleslé obočí

ZÁPORNÉ REAKCE

- Hněv

- Kousání rtu, cucání palce (může znamenat i usilovné soustředění)
- Tendence se přibližovat k původní emoci
- Stažené obočí k sobě a dolů
- Přimhouřená dolní víčka, zdvižená horní víčka
- Nosní dírky mohou být rozšířené
- Oči mají pronikavý zlostný pohled
- Rty zúžené nebo od sebe, dolní čelist vystrčená
- Horní i dolní víčka napjatá
 - Jemný znak ovládaného hněvu či lehké rozladění
 - Znak intenzivního soustředění

- Strach

- Znehybnění
- Upřené zírání na objekt emoce
- Horní víčka jsou povytažená
- Dolní víčka přimhouřená
- Pokleslá a stažená obočí
- Oči doširoka rozšířené
- Napnuté, horizontální natažené rty

- Odpor a opovržení

- Odvracení se od původce emocí
- Dívání se na objekt emocí „svrchu“
- Nakrčení nosu
- Zdvižení horního rtu
- Stažení obočí

- **Smutek**

- Ztráta svalového tonusu (držení těla pokleslé, snaha „schoulit“ se do sebe)
- Vnitřní strana obočí směrem vzhůru
- Rty vodorovně roztažené či u sebe, horní ret povytažený nahoru a dolní ret se může chvět
- Líce vytažené nahoru
- Koutky úst směřují dolů

Další základní rysy prožívání emoce dle Navarra (2013):

Hlava

- Tahání za ušní lalůček, masírování ucha
- Stres, usilovné přemýšlení
- Škrábání se na hlavě
- Znak nejistoty, vyvedení z míry, stresu, usilovného přemýšlení
- Pohrávání si s vlasy
- Chlapci: obavy, pochybnosti – nutné hledat související tělesné signály (stažené rty, lokty položené na stole blízko sebe)
- Dívky: uklidňující význam, dobrá nálada
- Zakrývání si očí
- Negativní emoce, obavy, nedostatečná sebedůvěra
- Pláč
- Negativní emoce, uklidňující forma chování
- Vykulené oči
- Stres, překvapení
- Doteky na tváři
- Neklid, snaha se uklidnit, zamaskovat svoji nervozitu
- Tahání za rty
- Strach, obavy, nedostatek sebedůvěry, signál, že něco nejde podle plánu
- Kousání rtů
- Uklidňující forma chování, pramení z cucání si palce
- Soustředění, nedůvěra (chtějí něco říct, ale bojí se)

- Olizování rtů
- Uklidnění, obavy, úzkost, tlak (ale také dotyčný může mít jen suché rty)
- Velikost rtů
- Plně uvolněné rty signalizují klid a spokojenost, naopak pokud je jedinec pod tlakem, rty se zúží
- Sevřené, stažené rty
- Negativní emoce, úzkost, strach, obavy, nedostatečné sebevědomí
- Našpulené rty
- Dotyčnému se něco nezdá, nesouhlasí s tím
- Povystrčený jazyk
- Soustředění
- Tření jazyka o horní ret
- Pozitivní emoce
- Zvuky
- Záleží na vydávání zvuků, může znamenat radost, ale i způsob uklidňování
- Výška hlasu
- Nervózní lidé hovoří výše položeným hlasem (znak nejistoty, stresu, obav
- Bubnování prsty o tvář
- Nuda, nebo chce jedinec něco náročnějšího (další krok)
- Pokud jedinec například poklepává rukou o stůl, může jít o snahu zmírnit napětí
- Nafouknutí tváří
- Pochybnosti, přemýšlení, úzkost
- Zívání
- Znak únavy, uvolnění napětí

Krk

- Doteky na krku
- Dotyčný se cítí nepříjemně, nejistota, obavy, napětí

Ramena

- Zvedání ramen/a
- Nejistota, pochyby, váhání, nízké sebevědomí, obavy, tzv. *želví efekt*

- Klesání na židli
- Nedůvěra v sebe samého

Hrudník, břicho

- Nadzvedávání trička
- Zmírnění napětí, něco nejde podle plánu, také může znamenat, že jedinci je pouze teplo
- Ruce zkřížené přes hrud'
- Může znamenat pohodu, při větším napětí ruce ztuhnou, hrudník v pevném objetí, často bývá bráno za blokující formu chování, ovšem znamená to spíše uklidňování
- Náhlý odklon
- Snaha vzdálit se z čeho máme odpor
- Objímání sebe sama
- Značí boj se stresem a nejistotou

Ruce

- Ruce v bok – s palci vzadu
- Znak dominance, může značit rozzlobenost
- Ruce v bok – s palci vpředu
- Zvědavost
- Hraní si s předměty
- Zmírnění napětí
- Stříška z prstů
- Signál bezpečí a jistoty
- Sevřené ruce
- Obavy, pochyby, úzkost nejistota
- Roztažené prsty
- Vzdálenost mezi prsty položenými na stole nebo na klíně odpovídá aktuálním pocitům jedince. Čím více se jedinec cítí jistě, tím má prsty více u sebe.

- Prsty těsně u sebe
- Znak nejistoty, zmatenosti, obav, čím více negativních pocitů, tím jsou prsty těsněji u sebe, v krajním případě mohou být v pěsti
- Roztažené lokty
- Sebejistota
- Lokty u těla
- Negativní pocity, strach či úzkost
- Držení se židle
- Pochybnosti, nejistota
- Roztažené paže
- Sebedůvěra
- Strnulá pozice „na horské dráze“ (křečovitě svírání židle, ztuhlý krk)
- Maximální strach, ohrožení
- Kousání nehtů
- Zmírňuje napětí a obavy
- Bubnování prsy
- Nuda, zklidnění
- Propletené prsty za hlavou s roztaženými lokty
- Sebejistota
- Propletené prsty
- Znak maximální zátěže: stres, strach, úzkost
- „Prokřupávání“ prsů
- Snaha o uklidnění
- Úprava zevnějšku (odstraňování žmolků, čištění nehtů)
- Lhostejnost, neúcta, pohrdání
- Schovávání palců (za kalhoty, do kapes)
- Nízké sebevědomí
- Náhlé zkřížení paží
- Obavy, strach
- Ruka s vysunutým loktem položené na noze
- Nadprůměrná sebejistota

Trup

- Strnulý posed
- Stres
- Vrtění
- Snaha o zmírnění napětí, nedočkavost
- Tření boků
- Obavy
- Houpání zepředu dozadu
- Napětí, uklidňování
- Odsunování se na židli
- Nepříjemné pocity

Nohy a chodidla

- Tření horní části nohou
- Zmírnění napětí
- Stisknutí kolena (při odklonu dozadu)
- Zmírnění napětí
- Nohy přitisklé k sobě
- Nejistota
- Roztažené nohy
- Sebedůvěra
- „Kreslení“ špičkou nohy
- Zmírnění napětí
- Překřížené nohy
- Znak tvoření si bariéry, nepříjemné pocity
- Kotníky zkřížené za nohama židle
- Pro někoho znak pohodlí, také může znamenat nejistotu, obavy, strach, většinou vede k ztuhnutí
- Obejmutí kolen
- Zmírňování napětí, ovládnutí stresu

4. Motivace

Motivovat jedince k nějaké činnosti znamená předložit mu důvody, proč něco dělat, či nedělat. Motivace (z lat. *movere*) může přicházet zvnějšku, pak jde o motivaci vnější, nebo k ní dospěje jedinec sám od sebe, pak se jedná o motivaci vnitřní. (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 224).

4.1. Vnitřní motivace

Vnitřní motivaci lze charakterizovat jako

- činnost, kterou sami chceme dělat,
- uspokojuje naše potřeby, baví nás, vidíme v ní smysl,
- činnost sama je důležitá.

O vnitřní motivaci platí, že je **stálejší a kvalitnější**. Člověk je ve své podstatě přirozeně zvědavý a rád objevuje nové věci. Vnitřní motivace souvisí s našimi **primárními i sekundárními potřebami**. Denně děláme mnoho věcí, které neprovádíme s radostí, a přesto k nim přistupujeme z vnitřní motivace, např. úklid, osobní hygiena, pracovní úkoly, vstávání – víme, že je to důležité pro nás i pro naše okolí, nebo stojíme o výsledek. Vidíme jasný smysl svého konání a považujeme ho za užitečné. Důvody, proč to děláme nebo proč se tak chováme, jsou v souladu s našimi hodnotami. U vnitřní motivace nejde jen o **pocity štěstí a zaujetí, ale hlavně o kvalitu soustředění, fantazii, chuť překonávat překážky a vytrvat**. (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 225–226).

4.2. Vnější motivace

Naproti tomu vnější motivace nás nutí provádět

- činnost, kterou sami dělat nechceme,
- děláme ji proto, abychom se vyhnuli trestu či získali odměnu,
- činnost je jen prostředkem.

Činnosti prováděné z vnější motivace jsou ty, do kterých bychom se z vlastní iniciativy nepouštěli, nejsou pro nás zajímavé ani zábavné, nevidíme v nich hlubší

smysl. Tyto činnosti děláme jenom proto, abychom se **vyhnuli nepříjemnostem** (výčitky, vyhrožování, kázání, tresty, ztráta výhody, zloba) či **získali odměnu, pochvalu** nebo **se někomu zalíbili či zavděčili**. Ne/výhoda trestů či odměn je ta, že většinou mívají okamžitý účinek a jejich používání je snadné. Dáváme tím najevo, že samotná činnost za nic nestojí. Lidé motivováni k nějaké činnosti z vnější motivace jí většinou nevěnují mnoho úsilí, jelikož o samotnou činnost nejde (jde jim o to, získat odměnu či vyhnout se trestu). Negativní stránkou trestů a odměn je, že je nutné je postupně navyšovat, aby dotyčný začal vůbec vyvíjet nějaké úsilí. (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 226).

Na otázku, proč se ve vzdělávání využívá převážně vnější motivace, odpovídají ve své knize obě již zmíněné autorky – podle nich jedinec, který používá vnější motivaci (odměna, trest), se cítí být nadřazený. Zároveň je to velice tradiční a oblíbený způsob výchovy, který se přenáší z generace na generaci. Příklad: *Když si uklidíš v pokoji, koupím ti zmrzlinu*. Jedinec si neuklidí pokoj, protože by chtěl žít v čistém prostředí. Rozhodně nepochopí, že to, co od něj žádáme, je správné a smysluplné. (Srov. Nováčková, Nevolová, 2020, s. 227).

Ve svém výzkumu budu tedy u fixní skupiny rozvíjet spíše vnější motivaci, kdy dětem budu chválit jejich osobní rysy – budou dostávat pochvaly a očekávám, že úlohy budou plnit proto, abych je pochválila, jak jsou například šikovní a chytří. Na rozdíl od toho u růstové skupiny se budu snažit rozvíjet vnitřní motivaci. Pro účel práce je důležité, že původní vnější zpětnou vazbu od učitele (reakce na výkon dítěte) si dítě po čase zvnitřňuje a může se z ní stát tzv. *mindset*.

4.3. Skinnerova teorie zesílených vjemů – *reinforcement theory*

Tato teorie je založena na myšlence, že „*lidské chování představuje naučené, tj. situačně podmíněné zvyky*“ (Blažek, 2011, s. 166). Vychází z předpokladu, že dříve získané poznatky, dojmy a zkušenosti do značné míry předurčují reakce člověka na podobné situace v přítomnosti. **Pozitivní motivační** zkušenosti vedou k opakování činnosti, zatímco **negativní motivační** zkušenost (trest, zklamání apod.) zabraňuje vědomě či nevědomě opakování předchozích reakcí.

Skinnerova teorie rozlišuje čtyři základní motivace (podle Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 174):

1. Pozitivní motivace – *positive reinforcement*

- Zakládá se na vědomém nebo nevědomém dojmu kladné zkušenosti,
- podněcuje k opakování činnosti,
- odměna, např. dobrá známka (jednička), bonbón.

2. Negativní motivace – *negative reinforcement*

- Představuje vědomé nebo nevědomé varování jedince před opakováním jednání, kvůli kterému v minulosti dostal postih (trest),
- měla by se využívat s velkou obezřetností, může vést totiž k tomu, že jedinec se bude nové situaci nežádoucím způsobem (kupř. za pomoci lži) vyhýbat,
- příklad negativní motivace: špatná známka, černý puntík, poznámka.

3. Utlumení aktivity – *extinction*

- Demotivování jedince lhostejným postojem či jeho ignorováním ze strany nadřízeného, případně učitele,
- je nutné aplikovat tuto aktivitu s opatrností a taktem,
- měla by se používat jen v situacích, když negativní účinky aktivity převažují nad očekávanými výsledky,
- příklad: přehlížení aktivity žáka, která není v souladu s cíli vyučování (žák dělá grimasy – nevšímám si ho).

4. Plně negativní trestání – *punishment*

- Uplatňovat pouze při snaze zabránit či postihnout škodlivé jednání (ohrožení na zdraví, krádež),
- musí být přiměřené a spravedlivé,
- trestající musí být obezřetný a citlivý, měl by si uvědomit následky trestu.

Svoje pozorování zkoušel Skinner nejdříve uplatnit na zvířatech. Došel k závěru, že zvířata s pozitivní motivací (uplatněna odměna) se vše naučí rychleji než zvířata s

negativní motivací (trest), což se i poté podařilo ověřit u lidí (Honzírková, 2013). Osobně souhlasím s jeho teorií, že člověka ovlivňují všechny jeho zkušenosti, prožitky, atd., rovněž že zvířata (i lidé) se při pozitivní motivaci učí mnohem rychleji než pod hrozbou trestu. Zároveň zde nedochází k internalizaci¹⁷ chování. Nováčková s Nevolovou (2020) ovšem uvádí, že právě motivace pomocí odměn má svá poměrně velká rizika: může znamenat **ztrátu vnitřní motivace, devalvovat žádanou činnost, zhoršit její kvalitu – mění chování, nikoliv postoje**. Mnoho psychologických experimentů dokázalo, že odměna vnitřní motivaci nezvýší, právě naopak ji oslabí nebo potlačí.¹⁸ Posilování žádoucího chování tímto způsobem můžeme dosáhnout jen tehdy, když odměny dostává jedinec pouze příležitostně (srov. Hoskocová, 2007, s. 18).

Naproti tomu Carol Dwecková klade vysloveně důraz na to, aby byly osoby vnitřně motivovány a neprováděly požadovanou činnost jen kvůli odměně či vyhnutí se trestu. Jediné, v čem se tito autoři (Dwecková, Skinner) shodují, je, že osobnost člověka není daná, ale dá se s ní pracovat.

Musíme bohužel konstatovat, že Skinnerova teorie PROZATÍM ve většině případů koresponduje s naším školstvím: „*Chováš se dobře? Dostaneš pochvalu. Uměl jsi to výborně? Dostaneš jedničku. Chováš se nevhodně? Dám ti poznámku. Neměl jsi to? Dostaneš za pět.*“ Tento přístup nemotivuje jedince k tomu, aby se ztotožnil s požadavky ze strany učitele. A platí to i pro atmosféru v rodině. Například: Pokud dítě budeme odměňovat či trestat za ne/vynesení koše, nebude to dělat proto, aby bylo čisto a mělo kam dávat odpadky, ale jen kvůli odměně, případně aby se vyhnulo trestu.

¹⁷ Chování, které zůstává zachováno i bez vnějšího tlaku.

¹⁸ Příklad: Studenti měli za úkol skládat puzzle, na začátku pokusu všichni potvrdili, že skládání puzzle je baví. Polovina z nich za složení puzzle dostávala odměnu. Po určitém čase jim řekli, že je čeká další úkol, ale teď mají přestávku a mohou pokračovat ve skládání puzzle, číst časopisy nebo odpočívat. Studentům, kterým byla slíbena odměna za skládání puzzle, o přestávce skládali puzzle mnohem méně než ti, kteří nedostávali žádnou odměnu. (Deci, 1972; Nováčková, Nevolová, 2021, s. 265).

4.4. Pochopení versus fakta, pravidla a postupy

Zejména toto téma velice úzce souvisí s motivací. Žáci by měli vědět, PROČ a K ČEMU vše dělají, proč se učí, k čemu jim to bude. Pedagogové, a vlastně i rodiče, by měli podporovat jejich přirozenou zvědavost a vlastní uvažování, chtít, aby věci skutečně pochopili, nejen aby je odkývaly či se je naučili jako básničku, bez hlubšího porozumění (Dwecková, 2017, s. 236–238).

4.5. Práce s chybou a neúspěchem

S pochopením úkolu a s jeho řešením souvisí i problematika chyb a chybných postupů. Na chybu lze nahlížet dvěma způsoby (podle Kolář, Šikulová, 2009):

- **Chyba je nepatřičná, nežádoucí**, je důkazem o selhání žáka nebo učitele.
- **Chyby a neúspěchy jsou normální, běžnou součástí našich dní** – vedou k učení a zkoušení nových věcí.

Jak u růstového, tak v případě fixního myšlení může být jakékoli selhání bolestné. Taková zkušenost o nás nevypovídá, že jsme hloupi. Staví nás ale před problém, kterému je třeba **čelit a poučit se z něj** (Dwecková, 2017, s. 43). Bohužel v naší zemi se na chybu často kouká jako na něco nežádoucího, nepatřičného, jako na osobní selhání. Obrázky č. 2 a 3 ukazují, že cesta vedoucí k úspěchu nebývá přímá, ale znamená i překonávání překážek, které mohou některé jedince odrazovat.



Obrázek č. 2: Cesta k úspěchu (Ludwig, 2019)



Obrázek č. 3: Překážky a cesta k úspěchu (Ludwig, 2019)

Podle Dweckové (2017) bychom se měli naučit brát chybu jako něco, díky čemu se můžeme někam posunout, naučit se něčemu novému, co nás posílí. Autorka se ve své knize zabývala tím, jak žáci reagují na selhání (konkrétně na špatnou známku z testu ve škole). Žáci s růstovým myšlením si řekli, že na další test by se měli učit **více**. Žáci s fixním myšlením odpověděli, že by se na test připravovali **méně** (když na to nemají, proč s tím ztrácet čas), a vážně uvažovali, že by příště **podváděli**.

Místo toho, aby se poučili ze svých selhání a napravili je, lidé se často uchylují k tomu, aby posílili svoje sebevědomí. Mohou např. ve svém okolí vyhledávat ty, jež jsou na tom ještě hůř než oni (Dwecková, 2017, s. 45).

Při našem výzkumu se proto budu snažit u růstové skupiny přistupovat k chybám jako k něčemu pozitivnímu, co dítěti dává možnost posunout se dál. Oproti tomu u fixní skupiny budu chybu brát jako něco negativního. Budu při tom děti pozorovat a zaznamenávat jejich **reakci¹⁹ na chybu**.

5. Předškolní věk

Předškolní věk trvá od tří let věku dítěte po jeho nástup do školy (jde zpravidla o 6. až 7. rok dítěte). Erikson (1963) nahlíží na tuto část života dítěte jako na období iniciativy a svědomitosti. Typická je pro toto období **stabilizace vlastní pozice** („já sám“), třebaže se dítě stále potřebuje ujišťovat, že mu v případě potřeby dospělý pomůže. V **diferenciaci vztahu ke světu** pomáhá dítěti **představivost, fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování**, které ještě není regulováno logikou (Erikson, 1963: Vágnerová, 2012, s. 177). Pro tyto děti je rovněž typická **obrovská energie, nadšení, zvědavost, potřeba pohybu, experimentování, ulpívání na svém názoru, chuť poznávat svět a komunikovat**, rozvíjí se jejich pracovní kompetence, zlepšuje se systematickosti a vytrvalost v prováděných činnostech. U dítěte v tomto věku se

¹⁹ Více v podkapitole Neverbální komunikace, s. 19.

setkáváme s **egocentrickým pohledem na svět**²⁰, objevuje se **fenomenismus**²¹, velkou roli hraje **magičnost**²² a **absolutistické chápání reality**²³. Při stimulaci se rozvíjí slovní zásoba, intelekt, kompetence k řešení problémů a na konci období i schopnost plánovat. (Kolaříková, 2018, s. 11).

Právě pro jejich přirozenou zvědavost a chuť experimentovat jsem si pro svůj výzkum vybrala děti ve stáří 5–6 let, tzv. *předškoláky*, kteří se již připravují na vstup do školy. V tomto věku se od sebe často velice liší svojí fyzickou vyspělostí i v kognitivních předpokladech obecných znalostí (ve své připravenosti na školu). (Bednářová, Šnardová, 2010).

Domnívala jsem se, že u těchto dětí by mělo být i krátkodobé působení růstově či fixní zpětné vazby jednoznačnější a mělo by být lépe pozorovatelné než u školních dětí, které mohou být více „zasažené“ působením rodiny a školy (známky, pochvaly, testy, tlak na výkon).

5.1. Emocionální vývoj předškolních dětí

Předškolní děti jsou velice senzitivní. Jejich emoce se rychle střídají a zároveň je ještě neumí příliš skrývat (pláč, smích). Kolem čtvrtého, pátého roku věku se začíná rozvíjet jejich schopnost ovládat své vnější emoční projevy. Překážky a neúspěch ale vyvolávají u dětí velké negativní emoce, což může vést někdy až ke vzdoru a trucování (Kuric a spol., 1986, s. 140).

Asendorpf (1989: Hoskovcová 2006, s. 21) uvádí, že zhruba od poloviny druhého roku začínají děti prožívat **strach z hodnocení druhými lidmi**. Vnímají způsoby

²⁰ Dětský subjektivní pohled na svět kolem něj, tendence zkreslovat úsudky na základě osobních preferencí.

²¹ Fixace na nějaký obraz reality, svět je takový, jak vypadá.

²² Interpretace reality pomocí fantazie, zkreslování poznání.

²³ Děti se domnívají, že každé poznání musí být konečné a jednoznačné (srov. Vágnerová, 2000, s. 102–103).

chování ve svém okolí a začínají se s nimi porovnávat, vyvíjejí se u nich specifické sebehodnotící emoce (stud, rozpaky, pocity viny). Ty se pak projevují i v budoucnosti při očekávaném nesplnění vlastní role a mohou přerůstat do pocitu strachu z podobných situací, případně spojených s určitými osobami. Na základě principu podmiňování se strach může generalizovat (např. dítě má strach z hnědovlasého souseda, svůj strach pak může rozšířit na strach z hnědovlasých mužů, případně na strach z mužů vůbec). Podmiňováním lze dosáhnout toho, že jeho strach vyvolají i podněty, které byly doposud vnímány neutrálně či pozitivně. To dokládá velký vliv pečujících osob, které se vyskytují v blízkosti dítěte, neboť děti přebírají naučené reakce od dospělých (platí to i pro přijímání/odmítání chyb – pokud dospělý chápe chybu jako něco špatného, začne se u toho třeba vztekat, dítě tento přístup od něho nápodobou přebírá) (Hoskovcová, 2006, s. 18).

5.2. Pozornost

Pro potřeby našeho experimentu je nezbytné znát, jak dlouho vydrží být děti předškolního věku soustředěné. Pozornost můžeme obecně definovat jako „*výběrovou orientaci vědomí, ve kterém vždy bezděčně či záměrně vystupují určité ‚figury‘ na méně ostrém ‚pozadí‘*“ (Čačka, 2000, s. 111).

Délka udržení **záměrné pozornosti**²⁴ se mění s věkem. Na začátku předškolního období se začínají objevovat náznaky záměrné pozornosti (Kuric, 2001: Havigerová, 2013, s. 85). Mezi třetím až pátým rokem je ale stále velice krátká. Předškoláci by měli být schopni udržet svoji pozornost kolem 10–15 minut (Havigerová, 2013, s. 85). Podle Příhody (1977: Kolaříková, 2018, s. 20) se pětiletí chlapci vydrží soustředit 11 minut a dívky o něco déle, 21 minut. Zato šestileté děti vydrží u hračky už 25 minut. To potvrzují i současní psychologové, kteří udávají, že by předškoláci měli zvládnout soustředit se na 15 až 20 minut. (Kutálková, 2014; Vágnerová, 2012: Kolaříková, 2018,

²⁴ Záměrná pozornost je také označována jako úmyslná. Je vyvolaná záměrně, cílem je pozornost udržet svým úsilím, jde o proces vědomého soustředění na určitý podnět.

s. 20). Proto bude třeba v průběhu našeho experimentu střídat aktivity, aby se děti vydržely soustředit co nejdéle.

5.3. Nadání

Pohled na nadání se v průběhu času měnil, z úzkého pojetí zaměřeného pouze na intelekt se postupně rozšířil i na fyzické schopnosti jedince. Jan Průcha v Pedagogickém slovníku (2013) uvádí několik pohledů na tento termín z historického hlediska:

1. Nadání jako nadprůměrná úroveň intelektu.
2. Nadprůměrná úroveň několika vlastností, nejen intelektu.
3. Souhrn fyzických a psychických vlastností jedince.

Dále uvádí, že nadání je tvořeno několika jeho **složkami**: inteligencí, tvořivostí, motivací (Renzulli: Průcha, Walteerová, Mareš 2013). Nadání můžeme dělit na různé **typy** (sportovní, hudební, výtvarné...). Je to „*vztah vrozeného a získaného. Nadání představuje skryté vlastnosti, potenciality, jež se mohou, ale nemusejí rozvinout*“ (Průcha: Průcha, Walterová, Mareš, 2013. s. 163–165).

Dwecková ve svých studiích píše, že ovšem právě nadaní (talentovaní) lidé tíhnou často k fixnímu myšlení. Pokud totiž nejsou zvyklí ke zvládnutí nějaké činnosti vyvíjet námahu, překonávat sami sebe, při náročnějších úkolech, kdy je zapotřebí vyvinout nějaké úsilí, se vzdávají.²⁵ To souvisí i s Adlerovou teorií, kdy autor tvrdí, že jeho pacienti, vynikající ve své profesi, dosáhli úspěchů právě proto, že byli nuceni překonat určitý handicap.²⁶

²⁵ To lze přirovnat k situaci při nástupu do školy. Děti, které přicházejí do první třídy a jsou ve svých schopnostech napřed (umí např. číst, psát nebo počítat), nedostávají hned zpočátku úkoly, při nichž musí vyvíjet nějaké úsilí, nemusí se tedy snažit a u obtížnějšího učiva pak mohou mít problémy.

²⁶ S touto Adlerovou teorií jsem se seznámila při přenesce doc. Jany Marie Havingerové o obecné psychologii v roce 2018.

Původně jsem neměla v plánu zahrnout do své práce kapitolu na téma nadání, ale na základě reakce jedné z učitelek („... *teda do ní bych to neřekla, že dojde tak daleko*“) jsem si uvědomila, že by bylo zajímavé prozkoumat, jak moc může zpětná vazba ovlivnit výsledky dětí právě s ohledem na jejich nadání. Vedoucí mé práce, docentka Havigerová, mi poskytla podklady pro dotazník na škálu charakteristik nadání (viz přílohu), který učitelky ze školky k jednotlivým dětem vyplnily. Výsledky z tabulky charakteristik nadání budu následně porovnávat s výsledky dětí při didaktické hře.

6. Výzkum

Cílem našeho výzkumu je analýza reakcí dětí předškolního věku na odlišně podávanou zpětnou vazbu. Výzkum má charakter experimentu.

6.1. Metodologie výzkumu

Pro svůj výzkum jsem si zvolila skupinu předškolních dětí. Tu jsem rozdělila na dvě menší rovnocenné skupiny. Oběma skupinám byly předloženy stejné úkoly. Jedna ze skupin byla označena jako růstová a dostávalo se jí zpětné vazby pozitivního charakteru, druhá, tzv. fixní skupina byla vystavena reakcím negativního typu.

Z průběhu experimentu byl pořízen zvukový záznam, který byl pak vyhodnocován.

Během prováděného výzkumu byly zaznamenávány emoce, jakými děti reagovaly na poskytnutou zpětnou vazbu.

6.2. Výzkumné otázky

Porovnání výsledků obou skupin má přinést odpověď na tyto výzkumné otázky:

1. Liší se výsledky dětí v závislosti na druhu zpětné vazby (růstová, fixní)?
2. Liší se emoce projevované v průběhu činnosti v závislosti na druhu zpětné vazby (růstová, fixní)?

6.3. Hypotézy

Na základě předchozích výzkumných zjištění formuluji následné hypotézy²⁷:

H1: Výkonnost dětí se liší v závislosti na druhu hodnocení.

1. Děti, u kterých bude hodnocena jejich osobnost, selhávají u jednodušších úloh, které před tím zvládly.
2. Děti, kterým bude dáována růstová zpětná vazba, budou mít větší pracovní zapálení.
3. Děti, které dostávají fixní zpětnou vazbu, dosahují horších výsledků.
4. Děti, které dostávají růstovou zpětnou vazbu, dosahují lepších výsledků.

H2: Ochota pokračovat v řešení úloh se liší v závislosti na druhu hodnocení předchozího výkonů.

5. Děti, u kterých hodnotíme jejich osobnost, nebudou chtít po neúspěchu v práci pokračovat.
6. Děti, u kterých hodnotíme proces, budou chtít pokračovat.

H3: Emoční reakce dětí se liší v závislosti na druhu zpětné vazby:

7. Děti, které budou hodnoceny růstově, budou prožívat pozitivní reakce.
8. Děti, které budou hodnoceny fixně, budou mít negativní reakce.

Sledované proměnné představují základní myšlenku experimentu. V experimentu je důležité jednotlivé proměnné odlišit:

- Nezávislá proměnná: zpětná vazba na výkon dítěte (růstová, fixní).
- Závislá proměnná: výkon dítěte (bude upřesněno níže).

²⁷ Pojmem *hodnocení* v hypotézách rozumíme jakoukoliv informaci danou dětem na základě jejich výkonu pomocí růstové a zpětné vazby.

7. Experiment

7.1. Techniky použité v experimentu

Dětem budou podávány úlohy s postupně se zvyšující obtížností, jednotlivé výkony budou komentovány růstovým, nebo fixním způsobem.

V tomto experimentu budu záměrně pozorovat a zaznamenávat výsledky dětí při odlišně podané zpětné vazbě. S dětmi budu pracovat vždy jedenkrát, přibližně po dobu 30 minut.

7.2. Pomůcky

Hlavními pomůckami budou dvě didaktické hry, které obsahují předmatematické úlohy seřazené vzestupně dle obtížnosti. První hra se nazývá **Králík Kuk**, je zaměřená na prostorovou orientaci a logické myšlení. Obsahuje 60 kartiček s úlohami, které jsou seřazeny ve čtyřech úrovních od jednodušších ke složitějším. Děti mají pomocí manipulace s dřevěnými kostkami sestavit, co vidí na obrázku.



Obrázek č. 2: *Králík Kuk*

Druhá hra se nazývá **Nikitin Matrici (Logo Verlag)** a je zaměřena na kombinatoriku. Obsahuje 12 hracích map/matric, na každou z nich se rozmisťuje podle určitého plánu 16 kartiček. Také zde jsou hrací mapy seřazeny dle obtížnosti.



Obrázek č. 3: *Nikitin Matrici (Logo Verlag)*

Kromě toho budu potřebovat záznamový arch, papíry, nahrávací zařízení, tužku. A také pomůcky pro „odreagování“ mezi jednotlivými fázemi ve výzkumu, u Králíka Kuka to byly pastelky, papíry a puzzle se souvislostmi.

7.3. Podmínky a průběh experimentu

Předvýzkum

Pro pilotáž (příležitostný výběr) jsem si vybrala děti z poměrně prestižní soukromé dětské skupiny, kam jsem docházela přibližně dva roky. Dětská skupina se nachází na okraji středně velkého města (téměř 100 000 obyvatel). Předvýzkum probíhal na přelomu září a října roku 2021 s dětmi ze staršího oddělení ve věku 4 až 5,5 let, poměr chlapců i dívek zde byl vyrovnaný.

Mým cílem u kontrolní skupiny bylo zjistit, jaké hry se zvyšující se obtížností jsou pro předškolní děti atraktivní a zda všechny děti zvládnou úlohy nejjednoduššího typu, neboť ty budou představovat jejich výchozí /startovací pozici. Záměrně jsem volila děti v tomto věku, abych měla opravdu jistotu, že výchozí zvolené úkoly zvládnou všechny.

Během několika odpolední jsem dětem předložila v jejich centrech aktivit různé hry (3D puzzle, Tučňáci, Včeličky, hry Nikitin Matrici z nakladatelství Logo, Králík Kuk a další). Poté jim byla dána možnost, aby si zvolily hry, které je nejvíce bavily. Děti si na

prvním místě vybíraly Králíka Kuka a následně hru Nikitin Matrici (Logo Verlag). U obou těchto her všechny děti zvládly nejjednodušší úlohy a zároveň žádné z dětí nezvládlo ty nejtěžší. Z časových důvodů byla nakonec použita pouze didaktická hra Králík Kuk.

7.4. Osnova a scénář experimentu

7.4.1. Výběr a oslovení školy

Pro vlastní výzkum jsem vybírala mezi státními mateřskými školami, které se nachází v sídlištích na okraji města s 90 000 obyvateli. Prvotně jsem telefonicky kontaktovala paní ředitelku mateřské školy Montessori. Tento nápad mi vnukla praxe na základní škole Montessori, kde se mi moc líbilo a zaujal mě jejich přístup k dětem, způsob jejich hodnocení. Zajímalo mě, jestli se výsledky dětí z této školky budou odlišovat od klasické. Bohužel, byla jsem velice laskavým způsobem odmítnuta.²⁸ Montessori přístup je prý převážně o pozorování a tento výzkum nekoresponduje s filozofií Montessori pedagogiky.

Druhou paní ředitelku jsem kontaktovala osobně, také v této mateřské škole jsem absolvovala praxi při studiu na střední škole a rovněž zde se mi líbilo. Jak už bylo výše zmíněno, tato školka je sídlištního typu a má velice dobrou pověst. Mají zde čtyři oddělení a tento rok zde byly otevřeny dvě třídy s 50 předškoláky.

Ředitelku jsem seznámila s tím, o co v mém výzkumu jde, a zeptala se, jestli obě zmíněné hry, Králíka Kuka a hru Nikitin Matrici, ve školce nemají. Odpověď byla záporná. Kladně ale bylo reagováno na moji žádost, zda bych u nich mohla svůj výzkum provést, což by současně znamenalo, že bude možné pracovat s dětmi individuálně. Poprosila jsem tedy o rozdání souhlasu pro rodiče a o jmenný seznam dětí.

²⁸ Dopis je obsažen v Příloze č. 2.

Paní ředitelka v souladu s požadavky GDPR mi poskytla seznam dětí na místě, jména dětí byla obratem pseudomizována.

Můj plán zněl následovně: Děti budou rozčleněny pomocí systematického náhodného výběru. Chlapci a dívky budou představovat samostatné homogenní skupiny, v nichž budou jejich jména seřazena podle abecedy. Každé sudé jméno (z obou skupin) vytvoří jednu skupinu, kterou označím kupř. jako růstovou, lichá jména budou tvořit druhou skupinu, nazvanou jako fixní. Při dalším zkoumání skupiny prohodím – ty děti, které byly ve skupině fixní, budou v růstové a naopak.

Během výzkumu si budu zaznamenávat, za jak dlouho daný úkol každé dítě zvládlo a jeho vnější reakci (mimika, gestika, tělesné a verbální reakce).

Samotný výzkum bude mít tři **fáze**. V první zjistím, **kam při řešení úloh dítě došlo** (jakou maximální úroveň zvládlo), ve druhé fázi bude řešit úlohy **o dvě úrovně těžší**, než kam došlo v první fázi. Ve třetí fázi bude opět začínat od **nejjednodušší úrovně** a budu sledovat a zaznamenávat, do jaké úrovně dojde (stejně jako v první fázi, děti ale dostanou k řešení lehce pozměněné úlohy²⁹).

Mezi jednotlivé fáze bude vložena pauza. V případě Králíka Kuka budou mít děti mezi 1. a 2. fází za úkol nakreslit králíka, mezi 2. a 3. fází dostanou puzzle se souvislostmi (měly by sestavit dohromady příslušné tři puzzle a popsat, jak tyto obrázky spolu souvisí). Na konci bude následovat zpětná vazba ze strany dítěte, kde pohybem (popřípadě slovně) znázorní, jaké to pro ně bylo: v rozmezí od extrémně náročného do naprosto snadného, a jestli by si tuto hru ještě někdy zahrálo a jak moc o to stojí.

²⁹ Zatímco v první a druhé fázi měly děti řešit úkoly označené lichými čísly (tedy 1, 3, 5 atd.) v rámci dané úrovně, ve třetí fázi to byly úlohy označené čísly 2, 4, 6 atd.

7.4.2. Popis kontrolní skupiny

Pracovala jsem se dvěma třídami dětí ve věku 4,5–5,5 let. V třídách byla nepatrná převaha chlapců. Tato škola je státní a navštěvují ji děti z rodin převážně ze střední a vyšší třídy, rovněž sem dochází i děti z rodin sociálně slabých.

7.5. Realizace výzkumu

Výzkum probíhal od konce listopadu 2021 v dopoledních hodinách v oddělené místnosti (šatna učitele). Mým cílem bylo otestovat všechny děti hrou Králík Kuk do Vánoc. Bohužel, kvůli pandemii, výletům, angličtině a delší době trvání individuální práce s jedinci se provádění experimentu protáhlo až do poloviny ledna. Domnívám se ale, že jsem během té doby nasbírala dostatečné množství materiálu, na kterém mohu vše zdokumentovat a zodpovědět předem připravené výzkumné otázky. Proto jsem vynechala další hru (Nikitin Matrici) a rezignovala jsem na výměnu skupin (ta která byla růstová, měla být fixní).

Při výzkumu bylo zjevné, **že děti, které hodnotíme za proces (růstovou zpětnou vazbu), dochází mnohem dál než děti, které chválíme za schopnosti.** Ačkoliv ve druhé fázi měly zažít neúspěch (měly řešit výrazně složitější úkol), ve většině případů jim ani tato úloha nepřišla složitá a zvládly ji. Ukázalo se, že velkou roli hrálo nastavení dítěte v rodině, některé děti byly úzkostné a hned řekly: „Já to nezvládnu, já to neumím...“, aniž by se pokusily úkol vyřešit. Jiné se naopak těšily na každou výzvu a chtěly úkol za každou cenu dokončit. Také jsem zaznamenala, že u dětí s růstovou zpětnou vazbou ve většině případů často rostla radost při řešení těžších úloh – čím těžší, tím lepší: „Já chci zkusit úplně tu nejsložitější!“.

Při rozhovorech s učitelkami jsem se setkala s rozdílným hodnocením dětí, než pak ukázala moje zkušenost. Některé děti, z jejich pohledu nadané, u mě dosahovaly průměrných výsledků, a naopak jiné děti, v jejich očích „průměrné“, dosahovaly v mém výzkumu nadprůměrných výsledků. To mě přivedlo k myšlence (vycházející z teorie *mindsetu*), že často děti, které jsou považovány za „chytřejší“, nejsou navyklé vynakládat úsilí při řešení nenadálých problémů a rychleji se vzdávají, a naopak děti, které jsou považované za průměrné, jsou zvyklé se snažit. Proto jsem se začala zajímat o

porovnání výkonu dětí v mém experimentu s pohledem učitelek na jejich nadání. Když jsem se o tom zmínila své vedoucí diplomové práce, docentce Janě Marii Havigerové, poskytla mi dotazník na škálu charakteristik nadání³⁰, který jsem rozdala učitelkám a poprosila je o jeho vyplnění u každého dítěte.

Pomůcky, které jsem k experimentu potřebovala: záznamový arch, hra Králík Kuk, pastelky, papíry pro děti, nahrávací zařízení, puzzle souvislostí, „scénář“³¹ (přípravené verbální obraty).

7.6. Zpracování a vyhodnocení dat

Měřeny byly tři proměnné:

1. Nejvyšší dosažený výkon (číslo úlohy, u které dítě skončilo).
2. Projevené emoce.

V tabulce č. 1 byly projevené emoce interpretovány v následující škále prožívání:

3 = kladné (nadšení, radost z řešení)

2 = neutrální

1 = záporné (nuda, znechucení, strach)

3. Pracovní nasazení.

V tabulce č. 2 bylo pracovní nasazení interpretováno v této škále:

3 = silné (chce dokončit za každou cenu, snaží se)

2 = střední

1 = slabé (nuda, nechut', vzdávání se, odklon pozornosti)

Data byla zpracována pomocí t-testu³², metodou matematické statistiky, která se často používá k porovnání, zda se výsledky měření v jedné skupině významně neliší od výsledků měření v druhé skupině.

³⁰ Jeden z vyplněných dotazníků je přiložen jako Příloha č.1.

³¹ Příloha č. 3.

Výsledky testování (hodnoty zjištěné ve třetí fázi byly porovnávány s výsledky první fáze) předkládám v Tabulce č. 1.

Tabulka č. 1: *Rozdíly mezi prvním a třetím měřením*

Deskriptivní statistiky		Průměr	x	SD
Nejvyšší dosažený výkon	FX	-0,08	21	14
	RS	19,76	14	15,1
Projevované emoce	FX	0,18	3	0,85
	RS	0,75	4	0,79
Pracovní nasazení	FX	- 0,20	0	1,08
	RS	0,68	2	0,85

Legenda: FX = fixní skupina; RS = růstová skupina; x = směrodatná odchylka; SD = rozptyl výsledků

První řádek (nejvyšší dosažený výkon) nám ukazuje, o kolik úloh děti došly dál ve třetí fázi oproti první. Můžeme vidět, že děti hodnocené fixní zpětnou vazbou se v průměru nepatrně zhoršily. Naproti tomu děti hodnocené růstovou zpětnou vazbou došly téměř o 20 úloh dál. Rozptyl výsledků byl u růstové skupiny o něco větší než u skupiny fixní.

Druhý řádek (projevované emoce) nám ukazuje, jak se dětem měnily emoce, které jsem při výzkumu zaznamenávala podle výše zmíněné škály 1–3. Vidíme, že v obou skupinách došlo ke zlepšení emocí. U růstové skupiny se zlepšila nálada o třičtvrtě bodu. U fixní skupiny se emoce zlepšily jen nepatrně. Rozptyl výsledků dětí z fixní skupiny byl nepatrně větší než u skupiny růstové.

³² Za datové výpočty děkuji vedoucí mé diplomové práce, doc. Janě Marii Havigerové, a připojuji jejich interpretaci.

Ve třetím řádku (pracovní nasazení) jsou shromážděny výsledky pracovně volných činností, pro které jsem vytvořila škálu opět od jedné do tří. Dětem z fixní skupiny se pracovně volní činnosti zhoršily a jejich nadšení do práce bylo menší, naopak u dětí, které dostávaly růstovou zpětnou vazbu, se motivace k práci zlepšila. Opět můžeme konstatovat, že u fixní skupiny byly výsledky více rozptýlené než u skupiny růstové.

Posléze jsem porovnávala výsledky dětí z hlediska jejich validity (viz Tabulku č. 2). Pro výpočet jsem použila t-test, který měří rozdíly mezi průměry dvou skupin, v našem případě mezi dětmi s růstovou a zpětnou vazbou. Hodnota T je testové kritérium. Hodnota Sig. označuje pravděpodobnost, že platí nulová hypotéza, neboli mezi testovanými skupinami není statistický rozdíl. Je-li hodnota T menší nebo rovna 0,05, znamená to, že skupiny se mezi sebou statisticky liší a naměřené výsledky lze označit jako validní, což je i náš případ. Ve všech sledovaných proměnných (nejvyšší dosažený výkon, projevy emocí, pracovní nasazení) se děti z obou skupin mezi sebou odlišovaly. Můžeme tedy prohlásit, že **děti v růstové skupině dosahovaly průkazně lepších výkonů, pozitivnějších emocí a většího pracovního nasazení.**

Tabulka č. 2: *Validita výsledků*

Nezávislý t-test	T-test for Equality of Means	Sig.
Nejvyšší dosažený výkon	-4,812	0,000
Projevované emoce	-2,340	0,024
Pracovní nasazení	-3,198	0,002

Na závěr jsem porovnávala výsledky svého zjištění se záznamy v dotazníku na škálu charakteristik. V žádné ze sledovaných skupin nebyl prokázán vztah mezi výsledkem screeningu nadání a žádnou ze sledovaných hodnot, což ukazuje Tabulka č. 3. Jinými slovy, zdá se, že výsledek není závislý, na míře nadání operacionalizované škálou charakteristik nadání.

Tabulka č. 3: Nadání – korelace výsledků měření ke škále charakteristik

Škála charakteristik nadání	Korelační koeficient	Spearmanovo ρ^{33}	Sig.
FX	Dosažený výkon ve fázi 1–3	-0,033	0,879
	Prožívané emoce ve fázi 1–3	-0,265	0,246
	Pracovní nasazení ve fázi 1–3	0,051	0,813
RS	Dosažený výkon ve fázi 1–3	0,186	0,397
	Prožívané emoce ve fázi 1–3	-0,083	0,715
	Pracovní nasazení ve fázi 1–3	-0,007	0,974

Legenda: RS= růstová skupina; FX= fixní skupina; P= pravděpodobnost

7.7. Limity studie

Výsledky byly ovlivněny:

a) Zcela kriticky musím zpětně přiznat, že jsem si nevybrala zcela vhodný experiment. Osobně mám potřebu, aby se všechny děti cítily co nejspokojenější a zároveň dosahovaly i co nejlepších výsledků. Proto po přečtení různých studií a článků mi formulování zpětné vazby ve stylu: „Teď si vyzkoušíme, jak ti tyhle věci jdou.“ dělalo velký problém, zvláště u úzkostnějšího dítěte. Reakci na chybu typu „Máš to špatně.“ jsem většinou nezvládala, i u fixní zpětné vazby mi často utekla formulace „Zatím to není správně.“ Hlavně v případech, když jsem viděla, že po formulaci „Máš

³³ Bezrozměrné číslo, které udává statistickou závislost mezi dvěma veličinami.

to špatně.“ děti hned přestaly pracovat a jejich soustředěnost poklesla. Celkově pro mě bylo náročné hodnotit osobní rysy dětí a ne proces.

Bylo velmi obtížné současně ukazovat dětem kartičky, hodnotit proces, zaznamenávat jejich výkon, zapisovat verbální a neverbální reakce včetně času. Příště bych pravděpodobně zvolila spíše videozáznam, abych pak mohla následně jejich reakce více rozebírat (vlastní zainteresovanost, reakce dětí atd.).

b) Domnívám se, že metody experimentu byly vhodně zvolené.

c) Je třeba počítat s tím, že každé dítě ovlivňují **vnitřní** (zdravotní stav, aktuální nálada, temperament aj.) a **vnější determinanty** (výchova, reakce na cizího člověka apod.).

d) Při řešení úloh může sehrát svoji roli i únava. Z jiných odborných studií víme, že při dodržování hygienických zásad (přestávky) mohou děti takový experiment v délce dvou hodin zvládat. Zároveň jsem nikdy děti k řešení úloh nenutila, pokud řekly, že je to už nebaví, jsou unavené, mají hlad či si chtějí hrát, a výzkum jsem ukončila.

e) Výzkum probíhal v dopoledních hodinách. V době svačinky či před obědem se několikrát stalo, že děti už měly hlad a odmítaly dále pracovat. Naopak některé děti v době procházky nechtěly jít ven (byla zima), tedy se snažily pracovat co nejdéle a prodlužovat dobu experimentu.

f) Paní učitelka nevědomky poskytovala druhy zpětných vazeb (šikulka, pomalejší, nejistý...), které byly často s rozporu s tím, kam bylo dítě vylosováno.

g) Experiment probíhal v době trvající pandemie, některé děti se bohužel nemohly výzkumu kvůli své nepřítomnosti zúčastnit.

h) Tato školka má mnoho aktivit: navštěvování ekocentra, plavání, angličtina, výlety, nácvik besídky atd., proto výzkum nemohl probíhat plynule, ale vznikaly tu určité pauzy.

7.8. Ověření výzkumných otázek a hypotéz

7.8.1. Výzkumné otázky

1. Liší se výsledky dětí v závislosti na druhu zpětné vazby (růstové, fixní)?

Můžeme jednoznačně odpovědět, že ano. Z výsledků vidíme, že děti, které dostávaly růstovou zpětnou vazbu, dosahovaly ve třetí fázi průkazně lepších výkonů

(došly téměř o 20 úloh dál oproti první fázi). Na rozdíl od dětí s fixní zpětnou vazbou, které se oproti první fázi nepatrně zhoršily.

2. Liší se emoce projevované v průběhu činnosti v závislosti na druhu zpětné vazby (růstové, fixní)?

Ano, ačkoliv musíme konstatovat, že u obou skupin se emoce zlepšily. U růstové skupiny se zlepšila nálada poměrně o dost (o třičtvrtě bodu). Naproti tomu u fixní skupiny došlo jen k nepatrnému zlepšení. Domnívám se, že v tom mohla hrát roli i moje zainteresovanost, nechtěla jsem, aby ani děti z fixní skupiny neodcházely z výzkumu s negativními emocemi.

7.8.2. Hypotézy

H1: Výkonnost dětí se liší v závislosti na druhu hodnocení.

1. Děti, u kterých bude hodnocena jejich osobnost, selhávají u jednodušších úloh, které před tím zvládly.

Tato hypotéza se potvrdila, ale jen těsně. Děti, u kterých byla hodnocena jejich osobnost, selhávaly u jednodušších úloh. Výsledek byl těsný, jelikož v průběhu výzkumu děti přicházely na princip úloh (učily se). Zároveň v první fázi jim dělala problém například úloha č. 9 a ve druhé fázi začínaly na úloze č. 11, která jim nedělala problém. Největší rozdíl byl v tom, že děti, u kterých se hodnotila jejich osobnost, ztrácely motivaci a trpělivost a ve třetí fázi skončily dříve než v první fázi, jelikož je to už nebavilo („...*nebaví, je to těžký,...*“).

2. Děti, kterým bude dáována růstová zpětná vazba (hodnoceny za proces), budou mít větší pracovní zapálení.

Tato hypotéza se potvrdila, děti hodnocené růstovou zpětnou vazbou měly větší pracovní zapálení, díky kterému dosahovaly lepších výsledků. Stávalo se, že u jedné úlohy vydržely 15 minut (i déle), a ačkoliv jim bylo nabídnuto přerušení a přejítí k jiné aktivitě, reagovaly: „*Já na to musím a chci přijít!*“

3. Děti, které budou dostávat fixní zpětnou vazbu, dosahují horších výsledků.

Děti, které dostávaly fixní zpětnou vazbu, se nepatrně zhoršily, pokud bereme v potaz výsledky, které dosáhly ve třetí fázi oproti první. Když porovnáme jejich

výsledky s výsledky růstové skupiny, dosahovala fixní skupina mnohem horších výsledků.

4. Děti, které dostávají růstovou zpětnou vazbu, dosahují lepších výsledků.

Tato hypotéza se potvrdila. A to v mnohem větší míře, než jsem očekávala. Děti s růstovou zpětnou vazbou se dostaly v průměru o 20 úloh dál než ve fixní skupině. Můžeme se tedy domnívat, že se tak dělo právě díky tomu, že jsme hodnotili jejich proces řešení a tím je i motivovali (např. „Líbí se mi, jak jsi vytrvalý a pořád to zkoušíš.“), což vedlo děti k větší odhodlanosti u řešení úlohy vydržet a vykoushet jiný postup.

H2: Ochota pokračovat v řešení úloh se liší v závislosti na druhu hodnocení předchozího výkonů.

5. Děti, u kterých hodnotíme jejich osobnost, po neúspěchu nebudou chtít pokračovat.

Tato hypotéza se statisticky nevyplnila, patrně z důvodu výše zmíněné vlastní zainteresovanosti. Rozhodně ale jejich pracovní nasazení bylo mnohem menší a rychleji se vzdávaly.

H3: Emoční reakce dětí se liší v závislosti na druhu zpětné vazby.

6. Děti, jež budou hodnoceni růstově, budou prožívat pozitivní reakce.

Tato hypotéza se vyplnila, u velké části dětí bylo vidět jejich nadšení, zářící oči, že mohou zkoušet, naučit se něco nového a neměly strach z chyb. Některé děti se nemohly dočkat a byly pevně rozhodnuté dojít až k té poslední – nejtěžší úloze.

7. Děti, které budou hodnocené fixně, budou mít negativní reakce.

Negativní emoce se téměř neobjevovaly, spíše se emoce o něco málo zlepšily. Jsem si vědoma, že na to měla velký vliv moje osobnost, kdy jsem se snažila pro experiment navodit co nejpříjemnější atmosféru a ne zcela dodržovala daný „scénář“, pokud jsem viděla, že děti fixní zpětná vazba až moc stresuje.

8. Diskuse

V této práci jsem si dala za cíl popsat působení učitelské zpětné vazby na reakce dětí v předškolním věku. Pro tento výzkum se mi stala východiskem teorie *mindsetu*, která

vychází ze zkoumání americké psycholožky Carolin Dweckové a jejích kolegů. Tato teorie posuzuje lidi podle toho, jak mají nastaveno svoje myšlení. Jestli věří tomu, že jejich vlastnosti se dají rozvíjet – ty nazývá lidmi s růstovým myšlením, a vedle nich jsou lidé, kteří věří, že jejich vlastnosti jsou jednou pro vždy dané – lidé s fixním myšlením.

Data byla získána prostřednictvím experimentu založeném na individuálním pozorování dětí, které plnily úlohy s postupně se zvyšující obtížností. Jejich nastavené myšlení jsem se snažila ovlivňovat pomocí zpětné vazby, kterou jsem pracovně nazvala růstovou nebo fixní podle toho, jaké myšlení jsem se snažila u dětí rozvíjet. Položila jsem si tyto výzkumné otázky: **Jak se liší výsledky dětí v závislosti na druhu zpětné vazby** (růstová, fixní), **Jak se odlišují emoce projevované v průběhu činnosti v závislosti na druhu zpětné vazby** (růstová, fixní) a **Jak se liší pracovní nasazení v závislosti na druhu zpětné vazby**. Výsledky až překvapivě potvrzovaly stanovené hypotézy, kdy např. děti, které dostávaly růstovou zpětnou vazbu, došly ve třetí fázi téměř o 20 úloh dál (z celkového počtu 60) než v první fázi. A to na rozdíl od dětí, které dostávaly fixní zpětnou vazbu, ty se dokonce nepatrně ve třetí fázi oproti první zhoršily. Zároveň děti s růstovou zpětnou vazbou dosahovaly i pozitivnějších emocí a měly větší pracovní nasazení. Což potvrdilo právě teorii *mindsetu* od Carol Dweckové (2017).

Velkou roli v tomto výzkumu sehrála osobnost dítěte, neboť jsem mohla sledovat naprosto odlišné reakce dětí v různých situacích, které byly bez sporu ovlivněny vnitřními a vnějšími faktory (Křováčková, Skutil a kol., 2014). To bylo možné pozorovat již v momentě, když se odcházelo do šatny, kde byl prováděn výzkum: některé děti byly úzkostné, jiné byly nadšené a celé zářily a pusa se jim nezastavila. I v tomto experimentu se projevovala hodně jejich osobnost (nastavení mysli), hned vše vzdávaly, nebo naopak se snažily vyřešit úlohu za každou cenu.

Na základě svého pozorování a zkoumání mohu potvrdit názor Carol Dweckové a Ellen Leggettové (1988), že implicitní teorie nejen ovlivňuje cíle a chování jedince, ale také má vliv na jeho pohled kolem sebe. Bylo vidět, že některé děti, které byly přesvědčeny, že jejich vlastnosti jsou jednou pro vždy dané (měly fixní myšlení) a byly zařazeny do skupiny s růstovou zpětnou vazbou, se zpočátku hned vzdávaly, díky působení růstové zpětné vazby (uvědomily si, že pokud vytrvaly v řešení předešlé

úlohy, zvládly ji právě kvůli svému úsilí) ale nakonec došly při řešení úloh opravdu daleko. Samozřejmě některé děti měly své nastavené myšlení tak hluboko zakořeněné, že pomocí této krátké intervence nemohlo dojít ke změně. Pozitivním zjištěním ale je, že přestože jsou jedinci o něčem implicitně přesvědčeni, lze to mnohdy změnit právě reakcemi na jejich konání – vhodnou zpětnou vazbou.

Opírala jsem se o čtyři typy zpětné vazby podle Johna Hattieho a Helen Timperleyové (2007). Zpětnou vazbu týkající se **výsledku** u růstové skupiny jsem využívala například ve formulaci: *Zatím to není správně*. Mohla jsem sledovat, že slovo *zatím* působilo motivačně a děti vydržely úlohy řešit delší dobu, až (většinou) přišly na správně řešení. Zároveň pokud jsem u fixní skupiny použila větu: *Je to špatně*, většina dětí hned přestala pracovat a vzdala to. Zpětnou vazbu zaměřenou na **proces ke zvládnutí úkolu** jsem využívala jen u růstové skupiny. Pokud ode mne děti slyšely větu, jak se mi líbí, že zkouší různě manipulovat s kostičkami, nechtěly přestat. Pokud to děti už vzdávaly, snažila jsem je motivovat, aby zkoušely různé manipulace s kostičkami dál. U skupiny s růstovou zpětnou vazbou zaměřenou na **samoregulaci**, kde bylo mým záměrem, aby si děti kartičku samy prohlédly a výsledek si s kartičkou porovnaly, i děti, které se zpočátku neustále ptaly: *Mám to správně?* (ačkoliv věděly, že to asi správně zatím není), za chvíli tuto otázku přestaly používat a samy od sebe sahaly po kartičce s předlohou, ve většině případů pak přišly na to, jestli to je správně, nebo zatím ne. Poslední typ zpětné vazby (**hodnocení osoby, pochvala**) jsem dávala pouze fixní skupině. Podle očekávání se potvrdilo vyjádření: „*Pochvala je jednou z NEJDŮLEŽITĚJŠÍCH forem odměny žáka ve škole i v rodině*“ (Průcha: Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 167), ale i to, že nepatří k nejlepším motivačním metodám. Výsledky experimentu zcela jednoznačně dokládají, že hodnocení procesu vedoucího k výkonu vede k lepším výsledkům, k pozitivnějším emocím i k většímu pracovnímu nasazení.

Pokud se zpětně podíváme na typy školního hodnocení, je zřejmé, že stavebním kamenem pro růstové myšlení je formativní hodnocení, kdy je důraz kladen na proces vedoucí k cíli a sledování pokroku jedince (Strategie 2030+). Je nesmírně pozitivní, že se na něj kromě sebehodnocení aktuálně klade důraz (Strategie 2030+), ovšem otázka je, jestli jsou na to připraveni rodiče a učitelé...

Výsledky mého zkoumání potvrzují, že zpětná vazba nepůsobí jen na výkon dětí a jejich pracovní nasazení, ale také na jejich prožívání, které se projevovalo v jejich verbálních i neverbálních reakcích. Některé děti verbálně komunikovaly a nebyl problém poznat, jaké emoce prožívají, u většiny dětí ale bylo možné odhalit to, co prožívají, jen díky neverbální komunikaci. Mohu tedy souhlasit s Černým, že: „*Neverbální komunikace zahrnuje veškeré komunikační projevy, které nesignalizujeme pomocí slov. Komunikujeme, i když nemluvíme*“ (Černý, 2007, s. 17).

Dětem samozřejmě nebyla podávána žádná vnější motivace ve smyslu, že něco dostanou za odměnu, jestli si se mnou půjdou hrát. Přesto VŠECHNY děti moji nabídku s nadšením přijímaly, spíše vznikaly dohady, kdo si se mnou půjde hrát dřív. Proto mohu prohlásit, že Skinnerova teorie, která vyzdvihuje vnější motivaci, určitě funguje (Vodáček, Vodáčková, 2011), ale jen do jisté míry, není to nezbytný předpoklad a nikdy s ní nedosáhneme takových výsledků jako s vnitřní motivací, kterou rozvíjí právě *mindset*. Na druhou stranu nemohu na základě svého výzkumu potvrdit, či vyvrátit tvrzení Nováčkové s Nevolovou (2020), které uvádí, že díky odměnám mohou děti pocítit ztrátu vnitřní motivace, devalvovat žádanou činnost či zhoršit její kvalitu (mění chování, nikoliv postoje). Je ale známo, že mnoho výzkumů potvrdilo, že děti dostávající pravidelně za prováděnou činnost odměnu, začalo tu činnost dělat jen kvůli odměně (Deci, 1972; Nováčková, Nevolová, 2021, s. 265). Proto mě mrzí, že v našem školství stále převažuje hodnocení na základně odměn (jedničky, pochvaly) a trestů (pětky, poznámky). A doufám, že se to brzy změní (i díky formativnímu hodnocení).

Velmi podstatnou roli v mém zkoumání hrála práce s chybou. Na chybu jsme nahlíželi dvěma způsoby (podle Kolář, Šikulová, 2009). U fixní skupiny jsme se na chybu dívali jako na něco **nepatřičného, nežádoucího** a u růstové skupiny jsme chyby braly pozitivně, že jsou běžné a díky nim **se můžeme posunout dál**. Bylo úžasné sledovat některé děti v růstové skupině, když přicházely na to, že udělat chybu je vlastně fajn a díky tomu mohou vyloučit možnost, která ke správnému výsledku nevede, a zkusit nějakou jinou (dokonce se tomu smály, že takhle „*to fakt nebude*“). Na základně výsledků výzkumu můžeme potvrdit, že děti, které neměly obavy z chyb, dosahovaly lepších výsledků a pozitivnějších emocí.

Byla jsem ráda, že jsem si vybrala děti v předškolním věku kolem 5 let. Většina dětí měla úžasnou fantazii, velkou energii a šly do této hry s obrovským nadšením, vše je velice zajímalo a ptaly se na různé věci, což souhlasí s informacemi z Vágnerové (2012). Samozřejmě nastávaly i situace, které bylo kvůli jejich egocentrickému pohledu a absolutistickému chápání reality na svět náročnější řešit (Kolaříková, 2018), kdy nedokázaly pochopit, že doopravdy to takto nepatří, a mnoho dalších. Bohužel nemůžu posoudit, jestli u těchto dětí působení zpětné vazby mělo větší či menší význam než u jinak starých žáků/dětí. Ale rozhodně byl výsledek mého bádání až překvapivě úspěšný.

Můžu potvrdit, že u části dětí se objevoval strach z hodnocení ze strany druhých osob (Asendorpf 1989; Hoskovcová 2006, s. 21), kdy prožívaly zpočátku nervozitu a rozpaky. To jsem se snažila v obou skupinách kvůli žádoucí psychické pohodě dětí odbourat a nemám pocit, že některé děti by trpěly takovými obavami na konci výzkumu, ačkoliv jsem si vědoma, že právě u fixní skupiny jsem se o to pokoušet neměla.

Na začátku jsem měla mírnou obavu, jak děti vydrží dlouho být pozorné. Havigerová uvádí, že předškoláci by měly být schopni udržet svoji pozornost kolem 10–15 minut (Havigerová, 2013, s. 85). Proto jsem prokládala jednotlivé fáze různými činnostmi. Některé děti se dokázaly soustředit u jedné fáze překvapivě až přes 50 minut (třebas 15 minut u jedné úlohy), měly vyplázlý jazyk a neskončily, dokud úlohu nesplnily, a i když jsem jim nabízela, že mohou už klidně odejít, nechtěly přestat. Dokonce i učitelky se divily, jak dlouho se jejich děti dokázaly soustředit, když se do něčeho zabraly.

Dwecková (2017) ve svých studiích píše, že právě nadaní (talentovaní) lidé tíhnou často k fixnímu myšlení. Pokud totiž nejsou zvyklí ke zvládnutí nějaké činnosti vyvíjet námahu, překonávat sami sebe, při náročnějších úkolech, kdy je zapotřebí vyvinout nějaké úsilí, se vzdávají. Což souvisí i s Adlerovou teorií, kdy lidé dosahují lepších

výsledků právě proto, že museli od dětství překonávat překážky (Havigerová, 2018)³⁴. Při výzkumu jsem si všimla, že některé děti (zejména ty, které učitelky hodnotily jako průměrně) často reagovaly na chybu jako na něco, co je dobré překonat a vyžaduje větší úsilí (třebaže pocházely z fixní skupiny). Naopak děti, které vždy vše věděly a znaly, při setkání s chybou přestávaly pracovat. S výsledky výzkumu týkajícího se dílčí otázky, jak ovlivňuje nadání výkon dětí, jsem naprosto spokojená, jelikož je z nich vidět, že dítě, které je považované za průměrné, může dosáhnout nadprůměrných výsledků, ale zároveň dítě považované za nadprůměrné může dosahovat průměrných či dokonce podprůměrných výsledků. Není to samozřejmě pravidlem, ale můžeme vidět, že díky růstové zpětné vazbě mohou i slabší děti díky svému úsilí dosáhnout skvělých výsledků.

9. Závěr

Diplomová práce *Vliv zpětné vazby u dětí předškolního věku* si kladla za cíl popsat působení učitelké zpětné vazby na reakce dětí v předškolním věku. Data byla získána prostřednictvím experimentu, který byl založen na individuálním pozorování dětí při jejich reakcích na různě náročné úlohy v závislosti na rozdílně formulované zpětné vazbě. Také byla sledována míra ovlivnitelnosti zpětnou vazbou při prožívání a výkonu.

Celý experiment vycházel z teorie *mindsetu* od Carol Dweckové, která uvádí, že pro úspěšnost nejsou tak důležité vrozené schopnosti, ale právě úsilí a vytrvalost. Na základě teorie rozdělila osobnosti na dvě skupiny dle nastavení jejich myšlení na ty s **růstovým myšlením**, kteří věří v rozvoj svých dovedností, a ty s **fixním myšlením**, kteří se domnívají, že schopnosti jsou vrozené a nedají se dál ovlivnit („nejsem matematický typ“). Oba typy nastavení myšlení byly pomocí rozdílně formulované zpětné vazby u dětí v rámci experimentu rozvíjeny.

³⁴ S touto Adlerovou teorií jsem se seznámila při přednášce doc. Jany Marie Havigerové o obecné psychologii v roce 2018.

Skupina dětí, u které byla snaha rozvíjet růstové myšlení, byla motivována výroky: „*Dnes máš možnost si vyzkoušet něco nového, co ještě neznáš.*“ Dále děti dostávaly slovní zpětnou vazbu založenou na hodnocení procesu např.: „*Líbí se mi, jak se soustředíš.*“ Zároveň byla u nich podporována radost z toho, že se mohou něco naučit a chybu brát jako pozitivní determinant. Druhá skupina, u které byl kladen důraz na rozvoj fixního myšlení, byla vedena promluvami typu: „*Dneska si vyzkoušíme, jak ti takové typy úkolů jdou.*“ Formulace zpětné vazby zněla např.: „*Je vidět, že jsi chytrý.*“

Experiment prokázal, že je vhodné děti oceňovat za jejich vynaložené úsilí, díky kterému dosáhly úspěchu, než hodnotit jejich schopnosti například tím, že jsou chytré a šikovné; tím jim v procesu spíše škodíme, než bychom je povzbuzovali. Také jsem si ověřila, že samotné nadání nehraje rozhodující roli při dosažení úspěchu, ale že je to právě vynaložené úsilí, které zde sehrává hlavní úlohu.

Zároveň mě tato práce, prostudovaná literatura a zkušenosti (například v Montessori škole) přivedly k negativnímu postoji vůči odměňování pouze samotného výsledku (jedničky, pochvaly, ...), ačkoliv to například Skinnerova teorie, případně také Průcha uvádí jako nejdůležitější formu hodnocení výchovy. Osobně preferuji formativní hodnocení založené na slovním komentáři během procesu učení.

Výzkum potvrdil hypotézy, že děti, kterým se dostávalo růstové zpětné vazby, dosahují průkazně lepších výsledků – při mém výzkumu došly téměř o 20 úloh dál než děti, které dostávaly fixní zpětnou vazbu. Zároveň tyto děti s růstovou zpětnou vazbou prožívaly větší pozitivní emoce a měly vyšší pracovní nasazení.

Při své diplomové práci jsem narazila na stále zažitý fenomén negativního vnímání chybovosti. Ve výzkumu jsem pocítovala velký rozdíl v reakcích dětí na promluvy: *Zatím to není správně* a *Je to špatně*. Většina dětí reagovala na druhý, jednoznačně negativní výrok tím, že přestala pracovat a vzdala to. Neplatí tedy, že nejen ve vzdělávacím procesu bychom měli začít vnímat chyby jako běžné součásti naší cesty za vytčeným cílem, podstatná by měla být jejich identifikace, analýza a správné rozhodnutí, které vede k řešení.

Tento výzkum sledávám přínosným pro všechny pedagogy, rodiče, ale i managery a jedince, kteří se zajímají o osobnostní růst.

Kdybych se nyní měla rozhodnout pro nějaké téma, rozhodně bych se zabývala prací s chybou a neúspěchem, jelikož se domnívám, že bohužel stále v naší zemi převládá pohled na chybu jako něco negativního, a ráda bych šířila myšlenku, že chyba je něco pozitivního, díky čemu se můžeme měnit.

10. Seznam obrázků

Obrázek č. 4: *Nastavení mysli (Farnam street, 2022)*

Obrázek č. 2: *Cesta k úspěchu (Ludwig, 2019)*

Obrázek č. 3: *Překážky a cesta k úspěchu (Ludwig, 2019)*

Obrázek č. 5: *Králík Kuk*

Obrázek č. 6: *Nikitin Matrici (Logo Verlag)*

11. Seznam tabulek

Tabulka č. 1: *Rozdíly mezi prvním a třetím měřením*

Tabulka č. 2: *Validita výsledků*

Tabulka č. 3: *Nadání – korelace výsledků měření ke škále charakteristik*

12. Zdroje

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BLAŽEK, Ladislav. *Management: organizování, rozhodování, ovlivňování*. Praha: Grada, 2011. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-3275-6.
- BROOKHART, Suzan. *How Do Give Effektive Feedback to Your Students*. Second edition. Alŭexandria, Virginia: ASCD, [2017]. LCCN 2016045329 (print) | LCCN 2016057436 (ebook) | ISBN 9781416623069 (pbk.) | ISBN 9781416623090 (EPUB). Dostupné z: <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/How-to-Give-Effective-Feedback-to-Your-Students-2nd-Edition-sample-chapters.pdf>
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1718-0
- ČERNÝ, Vojtěch. *Řeč těla: neverbální komunikace pro obchodníky i běžný život*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1658-6.
- DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-043-7.

- DWECK, Carol S. a Ellen L. LEGGETT. Sociálně-kognitivní přístup k motivaci a osobnosti. *Psychologický přehled*, 1988, 95.2: 256–273. Dostupné z: doi:10.1037 / 0033-295X.95.2.256. ISSN 0033-295X.
- DWECK, Carol S. Carol Dweck Revisits the Growth Mindset. *Education Week*, 2015, 35.5: 20–24.
- DWECK, Carol S. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 1986, 41.10: 1040–1048. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- DWECK, Carol S. *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu, aneb, naučte se využít svůj potenciál*. Vydání druhé, aktualizované. Brno: Jan Melvil Publishing, 2017. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-032-3.
- EKMAN, Paul. *Odhalené emoce: naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2015. Pod povrchem. ISBN 978-80-87270-81-3.
- FRYČ, Jindřich, MATUŠKOVÁ, Zuzana, KATZOVÁ, Pavla et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4. (Strategie 2030+)
- GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence: proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Vyd. 2., (v nakl. Metafora 1.). Praha: Columbus, 1997. ISBN 978-80-7359-334-6.
- GOLEMAN, Daniel. *Práce s emoční inteligencí: jak odstartovat úspěšnou kariéru*. Praha: Columbus, 2002. ISBN 80-724-9017-6.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HATTIE, John a Helen TIMPERLEY. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 2007; 77(1):81–112. Dostupné z: doi:10.3102/003465430298487.

- HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3857-4.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5200-6.
- HONZÍRKOVÁ, Michaela. *Analýza systému odměňování v podniku*. Brno: 2013. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Ing. Viktor Kulhavý, Ph.D., MSLS.
- HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.
- JANKŮ, Marek. *Psychologické aspekty nonverbální komunikace*. Zlín: 2015. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta aplikované informatiky, Ústav bezpečnostního inženýrství. Vedoucí práce Stanislav Zelinka. Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/10563/34031>.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOLAŘÍKOVÁ, Marta. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. 2018. Vědecká monografie. Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-161-7. Vedoucí práce doc. PaedDr. Ivana Rochovská, PhD., doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Svoboda, 1988.
- KŘOVÁČKOVÁ, Blanka, SKUTIL, Martin a kol. *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-513-4.

- KULIČ, Václav. *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.
- KURIC, Jozef a spol. *Ontogenetická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 14-409-86.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Přepřacované vydání. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MOLDEN, Daniel C. a Carol S. DWECK. Finding "Meaning" in Psychology: A Lay Theories Approach to Self-Regulation, Social Perception, and Social Development. *American Psychologist*, 2006, 61.3:192–203. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.192>
- MUELLER, Claudia M. a Carol S. DWECK. Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998 Jul; 75(1): 33–52. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>
- NAVARRO, Joe. *Jak poznat, když vám někdo lže: příručka bývalého experta FBI*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-5065-1.
- NAVARRO, Joe. *Tajemství řeči těla: gesta, která prozradí více než slova*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2477-0.
- NEJEDLÁ, Jindřiška. Implicitní teorie inteligence – souvislost se sebepojetím, optimismem a atribučním stylem [online]. Brno: 2010 [cit. 2022-06-10]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/pd8qq1/>. Master's thesis. Masaryk University, Faculty of Social Studies. Thesis supervisor PhDr. Ivana Poledňová, CSc.
- NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ. *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Přepřacované vydání. Praha: PeopleComm, 2020. ISBN 978-80-87917-50-3.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RATTAN, Aneeta, SAVANI, Krishna, CHUGH, Dolly a Carol S. DWECK. Využití myšlení k podpoře akademického úspěchu: Politická doporučení. *Perspektivy psychologické vědy*. 2015; 10(6):721–726. DOI:10.1177/1745691615599383
- REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. Pedagogika. ISBN ISBN 978-80-7367-317-8.
- RICHARDSON, Deborah South, BLEDSOE, Robert S. a Zaraly CORTEZ. Mindset, motivation, and teaching practice: Psychology applied to understanding teaching and learning in STEM disciplines. *CBE—Life Sciences Education*, 2020, 19.3: ar46. Dostupné z: <https://doi.org/10.1187/cbe.19-11-0238>
- RISSANEN, Inkeri, KUUSISTO, Elina, TUOMINEN, Moona a Kirsi TIRRI. In search of a growth mindset pedagogy: A case study of one teacher's classroom practices in a Finnish elementary school. *Teaching and Teacher Education*, 2019, januar, 77: 204–213. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.002>
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.
- SLOVÁČKOVÁ, Zuzana, HORÁČKOVÁ, Pavla a Dušan RENDOŠ. *Průvodce personální psychologií: Zpětná vazba*. Filozofická fakulta Masarykovy univerzity [online]. Brno, 2014 [cit. 2021-9-2]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/js14/pers_psych/web/pages/08-zpetna-vazba.html
- STARÝ, Karel, LAUFKOVÁ, Veronika a kol. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.

- (Strategie 2030+) – viz FRYČ, Jindřich, MATUŠKOVÁ, Zuzana, KATZOVÁ, Pavla et al.
- ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Psychologie*. [Praha]: Vysoká škola ekonomie a managementu, 2019. ISBN 978-80-88330-01-1.
- T-test. *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001-, 2.12.2021 [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/T-test>
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. Pedagogika. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VAŠÍČKOVÁ, Jana. *Posilování pedagogických dovedností v edukačním procesu TV: Práce se zpětnou vazbou* [online]. FTK UP Olomouc, 2019 [cit. 2021-7-23]. Dostupné z: Posilování pedagogických dovedností v edukačním procesu TV – práce se zpětnou vazbou (průvodce studiem) Doc. Mgr. Jana Vašíčková, Ph.D.
- VODÁČEK, Leo a Oľga VODÁČKOVÁ. *Moderní management v teorii a praxi*. 3., rozš. vyd. Praha: Management Press, 2013. ISBN 978-80-7261-232-1.
- VODÁČEK, Leo a Oľga VODÁČKOVÁ. *Management: teorie a praxe v informační společnosti*. 3. vyd., dopl. a rozš. Praha: Management Press, 1999. ISBN 80-859-4394-8.
- YEAGER, David Scott a Carol S. DWECK. Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational psychologist*, 2012, 47.4: 302–314.

13. Přílohy

Příloha č. 1: Škála charakteristik nadání – jeden z dotazníků

Příloha č. 2: Odpověď paní učitelky z Montessori školky

Příloha č. 3: Scénář

Příloha č. 4: Popis jednotlivých fází

Příloha č. 5: Záznamový arch 1–3

Příloha č. 6: Zápisy zážitků z výzkumu

Příloha č. 1: Škála charakteristik nadání – jeden z dotazníků

Škála charakteristik nadání – Characteristics of Giftedness Scale

Porovnáte-li dítě s vrstevníky, jak jej popisují následující charakteristiky?

	určitě nesouhlasí	spíše nesouhlasí	spíše souhlasí	určitě souhlasí
1 myslí mu to dobře (dobrý myslitel)			✓	
2 učí se rychle			✓	
3 má rozsáhlou slovní zásobu			✓	
4 má výbornou paměť			✓	
5 vydrží se dlouho soustředit, je-li zaujaté			✓	
6 velmi citlivé (zranitelné)			✓	
7 projevuje soucit			✓	
8 puntičkářské (perfekcionista)		✓		
9 horlivé, náruživé		✓		
10 morálně citlivé			✓	
11 silně zvědavé			✓	
12 vytrvalé, když je něčím zaujaté			✓	
13 energické			✓	
14 dává přednost společnosti starších		✓		
15 má široký okruh zájmů			✓	
16 má skvělý nebo odlišný smysl pro humor		✓		
17 rádo čte nebo miluje předčítání		✓	✓	
18 dbá o čestnost, spravedlivost			✓	
19 mívá zralé názory (na svůj věk)			✓	
20 je dychtivý pozorovatel		✓		
21 má živou představivost			✓	
22 je vysoce tvořivé			✓	
23 neuznává automaticky authority		✓	✓	
24 obratně zachází s čísly		✓		
25 je dobré ve skládkách a puzzle			✓	
Dítě se celkově jeví jako NADANÉ				

mezisoučet $\Sigma =$ $\Sigma =$ $\Sigma =$ $\Sigma =$
vynásobte * 1 * 2 * 3 * 4

Celkem bodů

71

14 57

Příloha č. 2: Odpověď paní učitelky z Montessori školky

Dobrý den, Lucie.

Pozorně jsem si přečetla Váš e-mail a nechala si vše projít hlavou.

Základem všeho v naší školce je pozorování. To je v přímém rozporu s měřením. Od dob Marie Terezie až do dnešních dní je měření a hodnocení základním stavebním kamenem klasického školního systému, kterému se pokouším celý život vyhnout. Takže jediné, co mohu nabídnout je pozorování. Ráda Vás i po školce provedu. Uvědomila jsem si, že i studenti našich kurzů z Prahy absolvují své praxe jediné jako pozorovatelé. Pokud k nám nastoupí nový učitel, než ho pustím k dětem, také nejprve pozoruje.

Každé setkání s dítětem by mělo být pravdivé a vycházející z přítomnosti. Pro mne je předem připravený systém otázek (výzkum) nereálná hra a není to pravda. Opravdovost a realita jsou důležité principy v naší školce. Hrát na děti výzkumnou hru nemůžu tedy zprostředkovat. Nicméně věřím, že se najdou Montessori školky, kde Vám výzkum umožní. Možná jich bude i většina. Těžko říct. Pro mne je prostě setkání s dětmi vzácné.

Doufám, že jsem Vás nezklamala a znovu opakuji na návštěvu jste srdečně zvána. Dejte když tak vědět.

Pěkný den i Vám

Příloha č. 3: Scénář

A/ Skupina s růstovou zpětnou vazbou

Zadání: *Dnes, budeme zkoušet nové věci a máš příležitost vyzkoušet něco, co ještě neznáš.; Ahoj, dneska budeme zkoušet nové hry.*

Zpětná vazba – chvála za snahu/proces

+ **kladná**

1. *No tohle, asi to je pro tebe moc snadné, zkusíme něco náročnějšího, při čem se můžeš něco naučit.*
2. *Je vidět, že se soustředíš/snažíš.*
3. *Super, jak zkoušíš nové strategie.*
4. *Líbí se mi, jak jsi vytrvalý.*
5. *Líbí se mi, jak všemožně zkoušíš dávat různé kostičky.*
6. *Vidím, že tomu rozumíš.*
7. *Je vidět velký pokrok.*

– **záporná**

8. *Nechceš si to ještě zkontrolovat?*
9. *Myslíš, že to máš správně?*
10. *Pořádně si to prohlédni.*
11. *Možná bys potřeboval/a více času, abys přišel/přišla na správné řešení, ale budeš-li se takhle snažit, zvládneš to.*
12. *Podívej se na to pořádně.*
13. *Zatím to ještě není správně.*

...

Snažil/a jsi se hodně, bylo to pro tebe náročné? Ano, tak to jsem ráda! Díky tomu se stáváš chytřejším.

Líbí se mi, jak ses soustředil/a na tyto úlohy.

Daří se ti, určitě ses hodně snažil/a.

První tři úlohy byly správně, ale ta čtvrtá zatím nebyla v pořádku.

B/ Skupina s fixní zpětnou vazbou

Zadání: *Dnes si vyzkoušíme, jak jsi chytrý. Vyzkoušíme si, jak ti tyhle věci jdou.*

Zpětná vazba – chvála za schopnosti

+ **kladná**

14. *Jsi dobrý.*

15. *Pěkné.*

16. *Jsi šikula.*

17. *Jsi chytrý.*

18. *Jsi talentovaný/bystrý.*

19. *Páni, to jsi zvládl rychle. Podívej, to jsi zvládl bez chyby.*

– **záporná**

20. *Tohle asi nebude tvoje silná stránka.*

21. *Máš to špatně.*

22. *Máš tam chyby.*

...

Páni! Došel jsi až k tomuhle úkolu, určitě jsi chytrý.

Příloha č. 4: Popis jednotlivých fází

1. fáze – měření dosažené úrovně při prvním seznámení s hrou

S dítětem uděláme společně první úlohu, na které mu vysvětlím, jak hra funguje. Následně bude pokračovat samo. Obtížnost úloh se bude zvyšovat. Postupně mu budu předkládat k řešení úlohy s lichými čísly (č. 1, 3, 5, 7 atd.). Zjistím, jaké nejvyšší úrovně dosáhl.

Pauza: Požádám dítě, aby namalovalo králíka Kuka.

2. fáze – řešení obtížnějších úloh

Dítě dostane k řešení úlohu o dvě úrovně obtížnější, než na které v první fázi selhalo.

Pauza: Dotazy: Nepotřebuješ se napít, na záchod?

Skládání puzzlů se souvislostmi

3. fáze – opětovný začátek od lehké úrovně

Dítě začne řešit úlohy znovu od počáteční lehké úrovně, ale budou to úlohy se sudými čísly, tedy lehce pozměněné. Opět zaznamenám, kam až dítě dojde.

4. Zpětná vazba – zhodnocení průběhu činnosti

Dotazy:

Jaké to pro tebe bylo?

Bylo to hodně náročné? (Pohybem)

Chtěl by sis s tím ještě hrát? (Pohybem)

Příloha č. 5: Záznamový arch 1–3

Záznamový arch 1

MŠ Banán – Králík Kuk

Jméno žáka:

Skupina: RS/FX

1. fáze – kam se dostane?

1	3	5	7	9	11	13	15
17	19	21	23	25	27	29	31
33	35	37	39	41	43	45	47
49	51	53	55	57	59		

Čas:

Reakce:

- **Mimika:**

- **Gestika:**

- **Tělesné pozice:**

- **Verbální reakce**

Záznamový arch 2

MŠ Banán – Králík Kuk

Jméno žáka:

Skupina: RS/FX

2. fáze – začátek o 2 čísla výš, než v 1. fázi

3	5	7	9	11	13	15	17
19	21	23	25	27	29	31	33
35	37	39	41	43	45	47	49
51	52	55	57	59			

Čas:

Reakce:

- **Mimika:**

- **Gestika:**

- **Tělesné pozice:**

Záznamový arch 3

MŠ Banán – Králík Kuk

Jméno žáka:

Skupina: RS/FX

3. fáze – od nejjednodušší úlohy se sudými čísly

2	4	6	8	10	12	14	16
18	20	22	24	26	28	30	32
34	36	38	40	42	44	46	48
50	52	54	56	58	60		

Čas:

Reakce:

- Mimika:

- Gestika:

- Tělesné pozice:

Zpětná vazba:

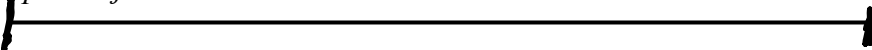
Jaké to pro tebe bylo?



Velice snadné

Extremně náročné

Kdybys měl možnost si s tím ještě někdy hrát, jak moc bys sis chtěl hrát. Bud' fakt upřímněj.



Už nikdy

Ano, velice mě to bavilo

Příloha č. 6: Zápisy zážitků z výzkumu

Můj první den, 24. 11. 2021

1. Komplikace

- a. Paní učitelky nebyly o mně dostatečně informovány (vše se nakonec vykomunikovalo), ale věděly o mě, i když počítaly s jinou hodinou. Byly celkově velice příjemné.
- b. Moje naprostá neznalost výzkumu (bylo by pro mne rozhodně přínosné mít možnost zúčastnit se nějakého výzkumu předem jako pozorovatel).
- c. Děti za mnou hned poslaly (neměla jsem čas se připravit). Zatím jsem se dětí ptala, jestli se těší do školy, jak se jmenují, jestli znají tuto hru, a přitom jsem se chystala (moc věcí – málo prostoru).
- d. Vlastní citová zainteresovanost.
- e. Měla jsem problém s tím, že mi bylo nepříjemné dávat dětem fixní zpětnou vazbu – viděla jsem, že by jim nejspíše pomohlo, kdybych jim říkala, že se mi líbí, jak zkouší otáčet kostkami atd., a bylo mi doopravdy nepříjemné říkat *Ty jsi šikulka, to určitě zvládneš*. Ačkoliv jsem si všimla, že jedna paní učitelka na děti reaguje: „*Honzíku, pojď ty, ty jsi takový šikula.*“; „*Ted' ti pošlu Petra, ten je chytrý.*“
- f. Jedna holčička reagovala velmi vstřícně, když jsem řekla, že se budeme učit něco nového: „*Jéééé, já se velmi ráda učím nové věci!*“ A šla do toho s velikým nadšením.

Den druhý, 25. 12. 2021

Dopoledne ve školce proběhlo vcelku podle očekávání. Měla jsem tam ale dvě zajímavé holčičky. První, říkejme jí např. Broskvička, byla zařazena do růstové skupiny, a u ní bylo na první pohled vidět, jaké má nastavení mysli. Ačkoliv jsem se snažila sebevíc ji povzbuzovat, oceňovat proces, tak pokud měla zkoušet něco náročného, skoro se rozbředla. Naříkala, že to nezvládne a že potřebuje pomoct, hned to vzdávala. A pokud ji to nevyšlo napoprvé, nechtěla dál dělat danou kartičku, ale chtěla jinou (pro ni jednodušší) a pak hned byla opět veselá. – Druhá holčička, říkejme jí např. Mandarinka, byla zařazena do fixní skupiny. (Zde bych měla dávat zpětnou vazbu „fixně“, např. *Je to špatně*. Ale přičí se mi to. Přijde mi to škoda, děti to hned vzdávají, a já mám pak pocit,

že jim tím „ubližuji“. Nedokážu být nestranná, vždy chci, aby děti dosáhly nejlepších výsledků, a je mi hodně proti mysli je nepovzbuzovat či jen říkat *Jsi šikulka, ty to zvládneš*. Vidím, že pak to vzdávají a není jim to příjemné. Je znát, že mají strach, že to nezvládnou, je na ně kladen tlak a to prostě nezvládám ani já.) Omylem jsem ze začátku vypustila jinou větu: „*Zatím je to špatně*“, když nevěděla jak dál a už se chystala to vzdát. Najednou se rozjela, že došla k úlohám, kam žádné dítě před ní (pravděpodobně to bylo způsobené reakcí na větu „*Zatím to je špatně*“, protože i když jsem ji následně pochválila: „*Ty jsi chytrá holčička, šikovná....*“, měla jsem dojem, že mne už ani nevnímala, jak byla zabraná do činnosti). A když jí něco hned nešlo, byla schopná s vyplazeným jazykem se na to soustředit klidně 15 minut. V první fázi zvládla všechny úlohy, jen u předposlední jsem jí omylem trochu poradila – ale mám za to, že i kdybych jí jen upozornila na to, že to má špatně, tak by tam seděla klidně celý den, aby na to přišla. Ve 3. fázi jsem jí v určitém momentu nabídla, že může přestat, pokud už nechce pokračovat, že toho zvládla opravdu hodně, tak přestala, a to po 75 minutách soustředění, kdy už děti začaly chodit zvenku kolem nás. Ale je mi jasné, že by zvládla všechny úlohy. Myslím, že by se měly změnit informace, jak dlouho se děti dokážou soustředit (ačkoliv vím, že je to hodně individuální), ale v této myšlence se shodují s Marií Montessori, že pokud něco dítě opravdu zaujme, vydrží se soustředit na danou činnost velice dlouho.

Den třetí, 27. 11. 2021

Tento den probíhal naprosto běžně. Jen mě překvapilo, když jsem si šla pro další dítě, tak mi paní učitelka předávala holčičku, např. Borůvku s tím, že snad to zvládne, že je nejistá (vše říkala před tou holčičkou), ale prý hodně chtěla jít. Osobně jsem neměla pocit, že by byla nejistá, normálně si se mnou povídala – měla jsem ji podle seznamu zařazenu do fixní skupiny –, přišla mi vcelku zvědavá. – Dále jsem pracovala s chlapečkem, který sice nedošel nijak daleko (byl v růstové skupině), ale když jsem končila, ptala se mě paní učitelka, jestli jí můžu povědět výsledky, že mají v pondělí schůzku s maminkou, údajně jim neprijde ještě zralý na školu (špatně mluví, špatná pozornost). Moje odpověď byla, že si velice vážím, že se mě ptá na můj názor, ale ve výzkumu nezkoumám připravenost na školu. Pracovala jsem s ním jen 30 minut,

nemohu ho po této stránce hodnotit. Všimla jsem si, že špatně mluví, ale svým výkonem nijak nevybočoval z ostatních.

Den čtvrtý. 1. 12. 2021

Tento den jsem pracovala se čtyřmi dětmi. Bohužel práci s poslední holčičkou z růstové skupiny jsem nestihla dokončit z důvodu, že šla k zubaři, ale vedla se velice dobře. Zítra (2. 12) s ní dodělám 3. fázi (jsem zvědavá, jak se to bude vyvíjet – asi normálně bych v tom nepokračovala, ale tato holčička velice chtěla). – Také jsem tam měla jednoho chlapečka (opět z růstové skupiny), který mi ze začátku přišel trošku úzkostný a pomalejší, se špatnou řečí. I kresba králíka Kuka odpovídala spíše mladšímu dítěti (nakreslil uši a celé to zakroužkoval), ale dal si s tím velikou práci, použil všechny barvy, které jsem měla, a maloval ho asi 15 minut. Snažila jsem se mu vysvětlit, že to klidně může dokončit později, ale byl velice do práce zabraný a nechtěl přestat – nerada děti vyrušuji od práce. A podobně to probíhalo i u řešení úloh. Dávala jsem mu zpětnou vazbu „růstovým stylem“ – *Moc se mi líbí, jak zkoušíš s těmi kostky otáčet, jak se soustředíš.* Pokud se mi zdálo, že už úlohu dělá dlouho, tak jsem mu navrhla, že zatím tuto úlohu můžeme odložit a pak se k ní vrátíme, ale stejně pokračoval. Musela jsem ho téměř „nutit“, aby přestal. Nakonec díky svému úsilí došel mnohem dál než děti, které se mi na první pohled zdály „chytřejší“. Paní učitelka o něm řekla, že je dětštější.

Den pátý, 2. 12. 2021

Tento den jsem poprvé celé dopoledne trávila na druhém oddělení. Hned na začátku mi paní učitelky poslaly velice nadanou holčičku, měla velký přehled a ráda se učila. Celkově byla nastavena růstově, těšila se, až zkusí něco nového. (Bohužel ale byla umístěna ve fixní skupině.) Hravě zvládla první úkoly, pak se ale zasekla a dle mého názoru kvůli zpětné vazbě (*Jsi šikulka, jsi chytrá*) těžší kartičky nezvládla. – Pak přišla na řadu holčička, která měla osobního asistenta. Paní učitelky se mě ptaly, jestli ji také chci do svého experimentu. Snažila jsem se ji trochu podporovat růstově. Přišla mi šikovná – to s čím měla velká část dětí problém, ona zvládla rychle, pak se ale opět zasekla. Nejvíce mě překvapilo, jak při skládání puzzle a hledání souvislostí mezi

Výzkum probíhal i v lednu, ale nestalo se nic mimořádného a opakovala bych se. Ve školce se mi moc líbilo, dokonce jsem po výzkumu mohla s dětmi navázat bližší vztah.