

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a patopsychologie

Bc. LUCIE KRATOCHVÍLOVÁ

II. ročník – navazující magisterské studium, kombinovaná forma

Obor: Předškolní pedagogika

KAUZÁLNÍ ATRIBUCE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Diplomová práce

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Irena Plevová, PhD.

OLOMOUC 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem všechny informační zdroje uvedla v příloženém seznamu literatury.

V Olomouci, dne 24. 6. 2011

Lucie Kratochvílová

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala vedoucí diplomové práce Doc. PhDr. Ireně Plevové, PhD. za odborné vedení mé práce, podnětné připomínky a cenné rady v průběhu zpracování tématu.

Chci rovněž poděkovat svým rodičům a bratrovi za jejich podporu a pochopení v době mých studií a za to, že mi byli vždy vzorem.

Děkuji také učitelkám mateřských škol, ve kterých bylo provedeno výzkumné šetření a v neposlední řadě i dětem, které byly ochotny se výzkumného šetření zúčastnit.

Obsah

Úvod.....	6
A TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 Psychologická charakteristika předškolního období.....	7
1.1 Všeobecná charakteristika předškolního období.....	7
1.2 Kognitivní psychické procesy.....	8
1.2.1 Vnímání.....	9
1.2.1.1 Vnímání dítěte předškolního věku.....	9
1.2.2 Paměť.....	11
1.2.2.1 Paměť dítěte předškolního věku.....	12
1.2.3 Představivost.....	12
1.2.3.1 Představivost dítěte předškolního věku.....	13
1.2.4 Jazyk a řeč.....	13
1.2.4.1 Vývoj jazykových kompetencí u dítěte předškolního věku.....	14
1.2.5 Pozornost.....	15
1.2.5.1 Pozornost dítěte předškolního věku.....	16
1.2.6 Myšlení a učení.....	16
1.2.6.1 Myšlení a učení dětí předškolního věku.....	19
1.3 Inteligence.....	20
1.3.1 Měření inteligence.....	21
2 Kauzální atribuce a atribuční teorie.....	22
2.1 Atribuční teorie.....	22
2.2 Atribuce a výkonová motivace.....	24
2.3 Úspěch a neúspěch.....	25
2.3.1 Atribuční model výkonové motivace podle Weinera.....	25
2.4 Kauzální atribuce a emoce.....	26
2.4.1 Emocionální důsledky úspěchu a neúspěchu ve vztahu k atribucím.....	27
2.4.2 Kauzální atribuce a sebeatribuce.....	29
2.5 Atribuční omyly a tendence.....	30
2.6 Kauzální atribuce u dětí.....	31
2.6.1 Formování atribučního stylu.....	33
3 Psychologické vyšetřování dětí předškolního věku.....	34
3.1 Specifika psychologického vyšetřování dětí předškolního věku.....	34
3.2 Ravenův test barevných progresivních matic.....	36
3.2.1 Vyhodnocování a interpretace výsledků testu.....	37

B	EMPIRICKÁ ČÁST.....	39
1	Výzkumné šetření.....	39
1.1	Cíl výzkumného šetření.....	39
1.2	Výzkumná metoda a způsob provádění výzkumného šetření	39
1.2.1	Negativní situace	40
1.2.2	Pozitivní situace:	40
1.2.3	Zadávání a motivace dítěte.....	40
1.3	Výzkumný soubor	41
2	Statistická analýza výsledků.....	45
2.1	Nulová a alternativní hypotéza.....	46
2.2	Negativní situace	46
2.2.1	Závislost na CPM	47
2.2.2	Závislost na pohlaví	47
2.3	Pozitivní situace	48
2.3.1	Závislost na CPM	48
2.3.2	Závislost na pohlaví	48
2.4	Interpretace výsledků	49
2.4.1	Volba vnitřních příčin v negativních situacích:	50
2.4.2	Volba vnitřních příčin v pozitivních situacích:	50
2.4.3	Volba vnějších příčin v negativních situacích:	51
2.4.4	Volba vnějších příčin v pozitivních situacích:	51
2.4.5	Grafová část.....	52
3	Diskuze.....	55
	Závěr.....	57
	Literatura	58
	Seznam příloh.....	60

ÚVOD

Jedním z hlavních cílů této práce je alespoň malé přispění k výzkumu kauzálních atribucí, neboli problematice vysuzování příčin. Každý z nás pátrá celý život po příčinách dění kolem sebe a toto pátrání je naší přirozenou lidskou potřebou. Jednoduše chceme a potřebujeme vědět, co je příčinou událostí či chování lidí, kteří nás obklopují. Toto pátrání po příčinách je v psychologii známé pod názvem „kauzální atribuce“. Tuto potřebu mají samozřejmě i děti a kauzální atribuce mají u nich svůj vývoj. Tato práce by mohla obohatit dosavadní poznatky o přisuzování příčin malými dětmi a zároveň by mohla pomoci jednotlivým učitelům lépe porozumět chování a uvažování svěřených dětí. V práci pedagoga by mělo být jeho každodenní povinností snažit se objevit a pochopit skutečné příčiny jednání, chování a prožívání dítěte. Jan Amos Komenský řekl: „Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít.“

Diplomová práce se skládá z teoretické a empirické části. Teoretická část obsahuje kapitoly, které se věnují psychologické charakteristice předškolního období, kognitivním procesům, kauzálním atribucím a psychologickému vyšetřování dětí předškolního věku, objasňuje pojmy a teorie vztahující se k empirické části.

Empirická část svým výzkumným šetřením navazuje jednak na americké výzkumy, jednak na výzkumné šetření z mé bakalářské práce. Výzkumné šetření se skládá ze dvou částí. První z nich spočívá v zjištění preferencí příčin různých událostí dětmi předškolního věku. V druhé části výzkumného šetření je zjišťována orientační úroveň jejich kognitivních schopností prostřednictvím Ravenova testu barevných progresivních matic. V rámci statistické analýzy pak s použitím statistického modelu logistické regrese prokážeme či vyvrátíme vzájemnou závislost mezi kauzálními atribucemi a úrovní kognitivních schopností a pohlavím. V této části je popsána realizace výzkumného šetření, jeho výsledky a závěry, jež z výzkumného šetření vyplývají.

A TEORETICKÁ ČÁST

1 PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ

Tato kapitola se bude věnovat všeobecné charakteristice předškolního období, přičemž důkladněji bude popsán emocionální a kognitivní vývoj předškoláka. Bude se podrobněji zabývat kognitivními procesy, úzce souvisejícími s kauzálními atribucemi, kterým se budeme věnovat v následující kapitole.

1.1 Všeobecná charakteristika předškolního období

Vývojové období předškolního věku trvá od tří do šesti let a je ukončeno nástupem dítěte do školy. Bývá některými autory nazýváno obdobím hry, protože právě hra je hlavní činností rozvoje dítěte v tomto věku. Prostřednictvím ní se dítě učí, rozvíjí a zdokonaluje ve všech oblastech.

Dítě v předškolním věku je velmi aktivní jak tělesně, tak duševně, má velký zájem o okolí, je zvědavé. Poznává, objevuje, navazuje první dětská přátelství a dělá první samostatné krůčky. Rozvíjí se po stránce fyzické, motorické, kognitivní i emocionální.

Dítěti se mění jeho tělesná konstituce, kdy začíná růst především do výšky a přestává být zaobleným. Vyrostne asi o 7 cm každý rok a na hmotnosti přibere asi 2 kg. Na konci tohoto období měří asi 115 – 117 cm a váží asi 20 až 23 kg.

V tomto období dítě zažívá velmi intenzivní rozvoj v oblasti motorické a to jak hrubé, tak jemné motoriky. Zdokonaluje se v pohybové činnosti, rozvíjí se jeho pohybová obratnost a koordinace a osvojuje si řadu specifických dovedností (běh, seskoky, lezení po prolézačkách, jízda na kole, plavání...apod.). V oblasti jemné motoriky si dítě prostřednictvím kresby a manipulace s drobnými předměty zdokonaluje a zpřesňuje pohyby ruky, učí se správný úchop ruky. Velký posun můžeme pozorovat ve vývoji kresby. Zatímco na začátku tohoto období dítě kreslí tzv. hlavonožce, ke konci již zpravidla zvládá lidskou postavu se všemi detaily.

Dítě se zdokonaluje v řeči, výslovnost je stále přesnější a na konci předškolního období dítě ovládá asi 3000 až 4000 slovních výrazů.

V oblasti sociálního vývoje si dítě osvojuje nové sociální role, vyhledává kolektiv vrstevníků, chápe rozdíl mezi mužem a ženou, rozvíjí se také v morální oblasti. Zpravidla v tomto období

navštěvuje mateřskou školu, která představuje další významný socializační činitel. Tím hlavním ale nadále zůstává rodina.

Dítě v předškolním věku zažívá intenzivní vývoj i v oblasti emocí. Emoce mají charakter spontaneity, intenzity a bezprostřednosti. Mívají nestálý průběh.

Změny ve vývoji citů dětí předškolního věku mají charakter spíše kvalitativní než kvantitativní. Jsme schopni jasně rozpoznat tělové pocity, emoce a citové vztahy. Částečně můžeme také sledovat rozumovou kontrolu citů dítěte. U dětí předškolního věku jsou častější pozitivní city než negativní. Mezi pozitivní city projevující se v tomto období řadíme například spokojenost, radost, veselost, lásku k rodičům. V rámci negativních citů můžeme pozorovat závist, žárlivost, škodolibost, pocity křivdy a zahanbení. Dítě své city otevřeně projevuje.

Již v tomto období se začínají rozvíjet etické, estetické a intelektuální emoce, které jsou v tomto období spojeny s činností, poznáváním nových věcí, doprovázejí výtvarné činnosti, vyprávění pohádek, učení básniček apod. Zhruba ve věku 4 až 5 let se dítě začíná učit ovládat vnější projevy svých emocí. U dětí předškolního věku se často objevuje strach z neznámého prostředí, z cizích lidí a zvířat, jež vrcholí kolem 4. roku věku. (Dařílek, Kusák, 1998).

1.2 Kognitivní psychické procesy

V této podkapitole se budeme věnovat kognitivním procesům, které ruku v ruce s kauzálními atribucemi determinují prožívání a chování každého z nás. Nejprve vysvětlíme souvislost kauzálních atribucí a kognitivních procesů, poté se budeme zabývat jednotlivými kognitivními psychickými procesy a jejich vývojem v předškolním období.

„Názor o ovlivnění prožívání a chování kognicemi zdůrazňovali již staří Řekové. Věřili, že lidé nejsou znepokojováni věcmi samotnými, ale svými názory na tyto věci.“ (Plevová, 2007, str. 92).

Každou situaci, do jaké se člověk dostane, nejprve prostřednictvím kognitivních procesů nějakým způsobem interpretuje a teprve potom nějak reaguje. Jestliže člověk chápe situaci podobně jako ji chápou druzí lidé, vzniká tím pocit „sdílené reality“. V jiných případech však mohou kognitivní procesy způsobit, že tutéž situaci interpretuje jedinec odlišně od ostatních lidí. Takový stav pak může vyvolat pocit osobní nepohody či problémy v interpersonálních vztazích. (Plevová, 2007).

Mezi kognitivní psychické procesy řadíme vnímání, paměť, představivost, pozornost, myšlení a učení, jazyk a řeč. S těmito psychickými procesy také souvisí schopnost, kterou označujeme jako inteligence.

1.2.1 Vnímání

„Vnímání umožňuje základní orientaci v prostředí, respektive v aktuální situaci.“ (Vágnerová, 2010, str.51).

Vnímání, neboli percepce, umožňuje podávat o skutečnosti relativně spolehlivé informace, získávané prostřednictvím smyslů. Jedná se o poznávání současnosti, které je založeno na přímém kontaktu s podněty. Hovoříme o aktivním procesu, na němž se podílejí i další psychické funkce. V našem mozku existují pro vnímání speciálně zaměřené oblasti.

Charakteristickým znakem vnímání je *individuální zaměření a selekce* vnímané reality. Což znamená, že každý jedinec se ve vnímání soustřeďuje na to, co ho zajímá a o čem chce a potřebuje být informován. Vyplývá z toho zaměřenost jedince na určité situace či objekty, jimž dává přednost pod vlivem svých zkušeností a aktuální motivace či potřeb. Vnímání je tedy ovlivňováno zvyky a zážitky jedince, ale i dosaženou úrovní jeho rozumových schopností. Na aktuální vnímání působí také emoční ladění.

Vnímání nám umožňuje orientaci v prostředí a na základě takto získaných informací ovlivňuje naše chování.

Způsob vnímání každého člověka je ovlivňován kulturou, v níž vyrůstá. Na vnímání lidí, respektive na způsob interpretace vnímaného, má vliv sociální skupina, sociální zkušenosti a může podléhat různým chybám ve vnímání, mezi které můžeme zařadit například chybu prvního dojmu, haló efekt, princip projekce a další.

Vnímání má také své zákonitosti, jež lze charakterizovat nadřazeným zákonem pregnantnosti. Zkoumání těchto zákonitostí se věnovala především Gestalt psychologie. (Vágnerová, 2010).

1.2.1.1 Vnímání dítěte předškolního věku

„ Vnímání se rozvíjí v interakci s rozvojem dalších poznávacích procesů.“ (Vágnerová, 2010, str.57).

V závislosti na věku člověka se postupně mění jeho způsob vnímání a interpretace daných podnětů na základě zkušeností, na individuálně specifickém významu vnímaných informací a

na dosažené úrovni schopností. Postupně se vnímání člověka stává více diferencované a integrované.

Děti předškolního věku nejsou ještě schopny systematicky poznávat, je u nich častější spíše náhodné vnímání podnětu, který v daný okamžik upoutá jejich pozornost. Většinou se jedná o něco, co je pro ně zajímavé, přitažlivé nebo nápadné. Při vnímání celku vnímají děti globálně, nejsou schopny analyzovat podnět. V souvislosti s tím si tedy ani nemohou uvědomovat, že mezi jednotlivými částmi vnímaného celku existují určité vztahy, jež mohou mít význam.

„U předškolních dětí ještě převládá poznávací egocentrismus a fenomenismus: dítě vnímá a hodnotí jakýkoli objekt tak, jak se mu právě jeví, i když tento pohled může být zkreslující“ (Vágnerová, 2010, str.57).

Taktéž dominuje vnímání celistvé, při němž dítě nerozpoznává důležité části předmětů a vztahy mezi nimi. Jednodušší je pro dítě vnímání výrazných předmětů, které zaujaly jeho pozornost a hlavně ty předměty, které souvisí s vykonávanou činností dítěte.

Dítě již také rozlišuje doplňkové barvy jako je růžová, fialová, oranžová. V rámci sluchového vnímání dochází ke zlepšení percepce zvuků z různých zdrojů – například zpěv ptáků, zvuk různých druhů aut a podobně. Zdokonaluje se také vnímání čichové a chuťové (sladká, kyselá, hořká a slaná chuť). Velmi důležitým smyslem je hmat, jehož prostřednictvím dokáže dítě rozeznat vlastnosti předmětů, ale také dané předměty pojmenovat. Vývoj vnímání je ovlivňován stavem smyslových analyzátorů i vlastními zkušenostmi dítěte.

Vnímání dítěte předškolního věku souvisí s jeho aktivní činností a s experimentováním. Přetrvávají však stále problémy s vnímáním časových sledů. Dítě percipuje čas podle opakujících se událostí a vnímání minulosti, přítomnosti a budoucnosti mu stále činí obtíže. Například se objevují formulace: „půjdu domů po obědě nebo že tatínek přijde po večeři“. Orientaci ve dnech, měsících a rocích dítě zvládá mezi 6. – 7. rokem. V tomto věku již také chápe pojmy jako zítra, včera, nahoře a dole, vpravo a vlevo. V prostoru se orientuje především na základě zrakové, sluchové a kinestetické percepce. Ve vnímání časových úseků mají předškoláci tendenci k jejich přeceňování. Pripadají mu tak delší než dospělému člověku. Ve vnímání jsou mezi dětmi předškolního věku velké rozdíly. Tendenci k přeceňování mají předškoláci také ve vnímání prostoru co se týče velikosti a hloubky. Dítěti se zdá zahrada mnohem větší než dospělému člověku, nakreslené obrázky se mu jeví jako dvourozměrné. (Kratochvílová, 2009).

1.2.2 Paměť

„Paměť umožňuje uchování různých informací a na nich závislé postupné obohacování zkušenosti, tj. učení.“ (Vágnerová, 2010, str.61).

Paměť znamená veškerou aktivitu, která je spojená s ukládáním, uchováváním a vybavováním minulých informací a velmi úzce souvisí s učením.

„Paměťový proces má tři fáze: zakódování, uchování v paměti a vybavení, resp. znovupoznání“. Způsob, jakým jsou informace do paměti ukládány, může být různý. Zakódování a uchování v paměti zajišťují rozdílné paměťové funkce a děje se tak několika možnými způsoby (Vágnerová, 2010, str.62).

Protože existuje velké množství podnětů, které má člověk k dispozici, je nevyhnutelná jejich selekce. Každý člověk disponuje pouze omezenou kapacitou paměti a musí si proto vybrat to, co je pro něj nezbytné a důležité a zapamatovat si pouze něco. Ostatní informace tak člověk zapomene nebo si je ani nezapamatuje. Člověk si snáze zapamatuje a uchová informace, jež jsou v souladu s jeho dosavadními zkušenostmi a postoji.

Paměť můžeme rozdělit na krátkodobou a dlouhodobou z hlediska způsobu zpracování i délky uchování informací.

Krátkodobá paměť zachycuje aktuální podněty a trvá desítky sekund, případně i několik minut. Dále záleží na významu zachycených informací, eventuálně na dalších faktorech, zda budou dále zpracovány. Do krátkodobé paměti řadíme tzv. pracovní paměť, která nám slouží ke krátkodobému udržení informací, jež potřebujeme pro vykonání či vyřešení aktuálního problému. Krátkodobá paměť má omezenou kapacitu.

Dlouhodobá paměť nám slouží k uchovávání informací na delší dobu, někdy i na celý život. Jedná se například o některé dovednosti jako je čtení a psaní či o osobně důležité vzpomínky.

Abychom si poznatky v paměti trvale uchovali, je důležité naše porozumění těmto informacím a zda jsme schopni je začlenit mezi dříve získané informace. Dalším faktorem je také to, jestli jsou tyto znalosti nebo dovednosti využívány, či zda mají pro člověka emoční význam.

Dlouhodobou paměť rozlišujeme na paměť explicitní a implicitní. Podle druhu ukládaných poznatků rozlišujeme tři způsoby ukládání v paměti: verbální, sensorický a motorický.

Explicitní (deklarativní) paměť nám slouží k uchování faktů a událostí, zatímco implicitní (procedurální) paměť nám slouží k osvojování dovedností, zvyků a uchování emočních vzpomínek.

Nezbytným procesem je zapomínání.

„Zapomínání může být způsobeno vyhasínáním nebo nakupením příliš velkého množství informací, vzájemným působením starých a nových poznatků, tj. interferencí.“ (Vágnerová, 2010, str.70).

Zapomínání je výběrové a umožňuje nám zachovat si pouze ty informace, jež jsou nezbytné a pro nás důležité. (Vágnerová, 2010).

1.2.2.1 Paměť dítěte předškolního věku

V tomto období je paměť typická svojí citlivostí, obrazností a živelností. Nejsnáze si dítě zapamatuje to, co na něj zapůsobí emočně, ať už pozitivně či negativně. Na počátku předškolního období je paměť bezděčná, dítě si živelně něco zapamatuje, aniž by se o to snažilo. Ke konci tohoto období se začíná objevovat paměť záměrná. Dítě si pamatuje básničky, písničky, říkadla. Stále dominuje mechanická paměť nad logickou, kterou je třeba rozvíjet. Zvětšuje se však rozsah paměti a zlepšuje se také její trvalost, což jsou důležité předpoklady pro budoucí školní práci. (Kratochvílová, 2009).

1.2.3 Představivost

„Představivost je schopnost našeho vědomí vytvářet představy, tj. smyslové obrazy něčeho, co aktuálně nevnímáme, nebo oživovat minulé zážitky.“ (Vágnerová, 2010, str. 71).

Nepostradatelné jsou v tomto procesu již zapamatované informace, které mohou být ožívány a různými způsoby zpracovávány.

Rozlišujeme představy vzpomínkové a představy fantazijní. Představy vzpomínkové (paměťové) představují více či méně přesně, známé, dříve vnímané podněty. Bývají méně intenzivní, nestálé a prchavé a obsahují méně detailů.

Představy fantazijní jsou založeny na nereálném podkladě. Tyto představy také vycházejí z dříve vnímaných podnětů, avšak jejich konečná podoba je odlišná. Fantazijní představy mohou být značně intenzivní, živé a trvalé.

Naše představy často nejsme schopni ovládat vůlí, nečekaně se objeví a zase zmizí. Představy se však mohou i vtírat a člověk tomu nemůže zabránit. Jedná se především o představy, které jsou nějakým způsobem emočně významné.

Naopak jiné představy si člověk snaží záměrně vybavit.

Představy mají důležitou funkci, která spočívá ve spojování minulosti s přítomností a budoucností, usnadňují mnohé činnosti, jež na základě představ probíhají, mají kompenzační funkci.

Lidé se ve své představivosti navzájem odlišují. Představivost se také mění v průběhu života v souvislosti s věkem, přičemž v dětství je tato schopnost nejvýraznější. V dospělosti je už představivost často ovlivňována racionálním uvažováním. (Vágnerová, 2010).

1.2.3.1 Představivost dítěte předškolního věku

Dítě v tomto období má představy velmi bohaté a barvité. Pokud se mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily objeví nějaké mezery, dítě je doplní tzv. dětskou konfabulací, což jsou smyšlenky, o jejichž pravdivosti je dítě přesvědčeno. Pro děti je velmi nesnadné rozlišit, co je pravdivé a co smyšlené a proto je zcela nevhodné děti v tomto období za lži trestat. Dospělý hraje úlohu jakéhosi korektora, přičemž jeho zásahy by neměly být příliš radikální. Větší míra imaginace totiž může souviset s pozdějšími uměleckými sklony.

Vytváření představ je pro předškoláka důležité kvůli snadnějšímu pochopení okolního světa a přizpůsobení se někdy obtížně přijatelné nebo těžko pochopitelné realitě.

Děti v předškolním věku mají velkou fantazii a prostřednictvím identifikace a projekce se často stávají hrdiny z pohádek. Často si také vytvářejí velmi intenzivní vztahy ke svým hračkám.

Dítěti dělá někdy problém rozlišit své subjektivní představy a objektivní svět. V tom případě hovoříme o tzv. eidetismu. Děti své představy považují za skutečné a také o nich tak mluví. Eidetismus vrcholí asi kolem šestého roku věku a postupně se ztrácí úplně. Ovšem neděje se tak u všech jedinců, u některých přetrvává dále. (Kratochvílová, 2009).

1.2.4 Jazyk a řeč

„Jazyk lze chápat jako kognitivní a komunikační kód, užívající určité symboly, které jsou systematicky, dle určitých pravidel uspořádány. Řeč, mluvená i psaná, je konkrétní jazykovou

dovedností. Jazyk je prostředek smysluplného vyjádření obsahů vědomí způsobem srozumitelným pro určité společenství.“ (Vágnerová, 2010, str.112).

Jazyk využívá k vyjádření skutečnosti znaky/symboly, jimiž jsou slova. Slova označují něco konkrétního či abstraktního. Významným rysem jazyka je skutečnost, že můžeme vytvářet téměř nekonečné množství sdělení tím, že různě kombinujeme slovní výrazy, přičemž respektujeme daná pravidla.

Prostřednictvím jazyka poznáváme.

Ke studiu jazykových kompetencí můžeme přistupovat z těchto hledisek:

1. Fonologicko-fonetické hledisko, jež představuje zvukovou stránku řeči. Během promluvy sledujeme, zda artikulace hlásek odpovídá kodifikované fonetické normě, souběžně vnímáme prozodii, sledujeme specifické individuální projevy, plynulost a intonaci.
2. Lexikálně-sémantické hledisko zahrnuje rozsah a kvalitu aktivní i pasivní slovní zásoby, rozlišování druhů slov. Aktivní slovní zásoba představuje objem slov, které člověk aktivně využívá v řeči. Pasivní slovní zásoba zahrnuje slova, kterým člověk sice rozumí, chápe jejich význam, ale jež ve svém mluveném projevu neužívá. Bývá vždy o něco bohatší, než aktivní slovní zásoba.
3. Syntaktické hledisko představuje schopnost užívat gramatická pravidla, jež určují, jak mohou být řazena slova ve větách, jak má vypadat větná stavba.
4. Pragmatické hledisko představuje aplikaci uplatnění komunikační schopnosti, osvojení řečových dovedností v běžném životě a realizaci komunikačního záměru.

Součástí neverbální komunikace je také prozodická složka, jež nám umožňuje poznat postoj a citové ladění komunikujícího. Jedná se o tón hlasu, melodii, tempo, rytmus řeči, přestávky, frázování, přízvuk apod.

„Vývoj jazykových kompetencí závisí na interakci vrozených dispozic a kvality stimulace.“ (Vágnerová, 2010, str.122).

1.2.4.1 Vývoj jazykových kompetencí u dítěte předškolního věku

V oblasti jazyka a řeči dochází v tomto období k intenzivnímu vývoji. Dítě si rozšiřuje slovní zásobu a tříleté dítě již začíná tvořit obtížnější věty. Na konci tohoto vývojového období je již řeč dítěte gramaticky správná, bez výrazných agramatismů. Gramatická pravidla se dítě učí

prostřednictvím napodobování řeči. Velký význam má proto jazykový cit. S rozvojem řeči také souvisí sluchová percepce, dítě si svůj mateřský jazyk osvojuje pomocí sluchu. Učí se sluchovou analýzu a syntézu řeči. Nejdříve začíná dítě rozlišovat jednotlivá slova ve větě, obvykle mezi 4. – 5. rokem. Později, asi kolem 5. roku, dítě začíná s vnímáním a analýzou jednotlivých hlásek ve slovech. Mezi 6. – 7. rokem dítě zvládá vnímání délky vokálů a rozlišuje měkké a tvrdé souhlásky. To, jak dítě zvládne sluchovou analýzu a syntézu, je velmi důležité pro úspěšné začátky čtení a psaní.

V tomto období může přetrvávat v dětské řeči tzv. dětská patlavost (dyslalie), pro kterou je charakteristická nedokonalá výslovnost některých hlásek a slov. Ke zlepšení artikulační obratnosti dochází v průběhu čtvrtého a pátého roku.

Dítě velmi často klade otázky, ptá se, zajímá se o příčiny a funkce všeho kolem něj. Tyto otázky jsou velmi významné pro obohacování slovní zásoby dítěte a také pro rozšiřování jeho znalostí.

Ve vývoji řeči předškoláka můžeme pozorovat stádium tzv. egocentrické řeči. Znamená to, že si dítě povídá samo pro sebe. Tato řeč mu pomáhá při myšlení, hře, plánování úkonů, ale slouží také ke komentování činností dítěte. Postupně se z ní vyvine řeč vnitřní.

Během tohoto vývojového období si dítě osvojí asi 2000 až 2500 nových slov a v šesti letech ovládá asi 3000 až 4000 slovních výrazů. Dochází také ke zlepšení skloňování a časování. Řeč se pro dítě stává hlavním dorozumívacím prostředkem. (Kratochvílová, 2009).

1.2.5 Pozornost

„Jedná se o specifickou vlastnost psychické aktivity charakterizující aktivní interakce člověka s objekty v jeho vjemovém poli. Pozornost se zaměřuje jak na vnější skutečnosti, tak na vnitřní subjektivní prožitky i prováděné pohybové akty. Bez vynaložení pozornosti by nebyla možná orientace člověka v prostředí, v němž žije, ani regulace jeho chování.“ (Paulík, 2010, str.38).

Pozornost patří mezi psychické stavy, tudíž patří současně také k důležitým faktorům, které determinují činnost člověka a to v jejím průběhu i ve výsledcích této činnosti. V průběhu zaměření pozornosti se od sebe různé osoby liší a to tím, jaké jsou vlastnosti jejich pozornosti. (Farková, 2008)

Mezi vlastnosti pozornosti patří intenzita (míra soustředění na jistý podnět), rozsah pozornosti (je určován množstvím podnětů, které je člověk schopen vnímat současně), trvání pozornosti,

kolísání pozornosti, fluktuace pozornosti (vlivy, které narušují soustředění), distribuce pozornosti (pozornost je roztržena na více podnětů současně v jedné chvíli).

Rozlišujeme pět druhů pozornosti. V rámci dělení dle předmětu soustředění diferencujeme pozornost percepční (na základě reálného vnímání podnětů), pozornost motorickou (zaměřenou na koordinaci pohybů) a pozornost myšlenkovou (zaměřenou na obsahy myšlenek). Z hlediska úmyslu pak rozlišujeme pozornost záměrnou (člověk se vědomě soustředí na základě volního úsilí) a pozornost bezděčnou (člověk se soustředí na základě orientačního reflexu). (Paulík, 2010).

Průběh pozornosti se může měnit v závislosti na několika faktorech. Řadíme mezi ně denní dobu, aktuální tělesný a psychický stav osobnosti, emocionální faktory, motivační faktory a faktory vnějšího prostředí. (Farková, 2008).

1.2.5.1 Pozornost dítěte předškolního věku

Dítě v předškolním období poslouchá vyprávění druhého, sleduje pohádky, vydrží již na místě, vyslechne instrukce k úkolům, zapamatuje si je a jedná podle nich. Převládá pozornost bezděčná.

V tomto období je již dítě schopno pracovat na úkolu s větším úsilím a pečlivostí, záleží mu na výsledku činnosti a také na hodnocení. Dokáže také plnit úkol samostatně, bez individuální pomoci dospělého. Ke konci tohoto období je dítě zpravidla schopné vydržet u úkolu 10 – 15 minut a dokončit jej.

1.2.6 Myšlení a učení

„Myšlení lze definovat jako mentální manipulaci s různými informacemi (tj. s kognitivními prvky, vesměs prezentovanými v symbolické podobě: s vjemy, představami, symboly nebo znaky), která slouží k porozumění jejich podstaty a k analýze různých souvislostí a vztahů, na jejichž základě odvozuje určité závěry.“ (Vágnerová, 2010, str.94).

Myšlení bývá řazeno mezi vyšší, či dokonce nejvyšší poznávací procesy. Myšlením rozumíme následující dílčí aktivity: řešení problémů, tvoření pojmů, imaginativní myšlení, usuzování, chápání vztahů.

Jednotliví lidé se od sebe odlišují vlastnostmi svého myšlení. Hovoříme například o šířce, hloubce, samostatnosti, pružnosti, tvořivosti, důslednosti, kritičnosti apod. (Paulík, 2010).

Tvoření pojmů a chápání vztahů

Vztahy můžeme chápat jak v sociálním kontaktu, tak v záměrném zacházení s předměty. Tyto vztahy se od sebe odlišují rozdílnou složitostí a variantami pochopení. Poměrně snadno jsou chápány vztahy mezi konkrétními předměty, například větší – menší, hezčí – ošklivější apod.).

Naopak vztahy mezi abstraktními pojmy jsou na pochopení obtížnější. Velice obtížné je správné chápání a interpretace kauzálních vztahů.

S chápáním vztahů také úzce souvisí pojmotvorné procesy.

„Pojem je víceméně jasná myšlenka shrnující podstatné znaky třídy předmětů nebo jevů pod určité slovní označení. Člověk si osvojuje pojmy v procesu pojmového učení. Pojmy jsou výsledkem vývoje myšlení a řeči a současně i jejich další vývoj usnadňují. Má-li jedinec utvořený pojem, znamená to, že chápe reálné vlastnosti, vztahy a souvislosti ve třídě předmětů nebo jevů souhrnně označovaných určitým slovem.“ (Paulík, 2010, str.45).

Obsah a vzájemné vztahy mezi pojmy vyjadřují soudy, jež mohou být kladné, záporné, všeobecné, konkrétní, částečné, kategorické, hypotetické, problematické apod.

Jestliže vyvozujeme z jedné soudů druhé, hovoříme o úsudku. Úsudky můžeme rozdělit na indukční a deduktivní. Tím, zda jsou úsudky vyvozovány formálně správně, se zabývá logika. (Paulík, 2010).

„Deduktivní usuzování postupuje od obecnějších tvrzení k jejich konkrétní aplikaci, indukční usuzování vychází z konkrétní skutečnosti a směřuje ke zobecnění.“ (Vágnerová, 2010, str.111).

Řešení problémů

Za problém považujeme takovou situaci, kdy nám k jejímu vyřešení nestačí běžné, naučené vzorce chování a musíme hledat jiné, vhodnější postupy, přičemž je nutné vyvíjet různě intenzivní myšlenkovou činnost.

Při řešení problému postupujeme následovně: nejprve problém identifikujeme a analyzujeme podmínky, poté stanovíme plán, realizujeme jej a nakonec ověříme výsledky.

Postup, jakým řešíme problém, se nazývá strategie. Strategie můžeme dělit dle několika hledisek. Z hlediska toho, zda jsou při řešení problému hledány nové způsoby nebo se využívají již vyzkoušené a osvědčené postupy, můžeme strategie dělit na heuristické a algoritmické.

„V historii psychologických výzkumů řešení problémů byly určeny tři základní strategie:

1. pokus a omyl (jednoduchý postup používaný i zvířaty)
2. vhled (řešení postřehem na základě zpracování vnímané skutečnosti)
3. řešení analýzou prostředků a cílů (specificky lidský postup)“ (Paulík, 2010, str.46).

Myšlení může být ovlivňováno i dalšími psychickými funkcemi, například učením, emocemi, jazykem apod. (Vágnerová, 2010).

„Učení je jednou z podmínek trvalejší modifikace psychických, event. somatických funkcí, která vzniká na základě zkušenosti. Učení může vést k trvalejší změně v prožívání, uvažování i chování.“ (Vágnerová, 2010, str.74).

Funkce učení znamená adaptaci jedince na prostředí, ve kterém žije. Konečným produktem učení je zkušenost, která značí nějakou změnu – v postojích, v chování, v návycích, dovednostech, vědomostech. Učíme se různými způsoby, získáváme různé zkušenosti.

Učení je velmi úzce spjato s pamětí. Předpokladem pro učení je paměť a v paměti je uložen výsledek učení. (Vágnerová, 2010).

Diferencujeme několik druhů učení, přičemž můžeme uplatnit různá hlediska. Z hlediska vůle dělíme učení na bezděčné (učíme se bez vědomého záměru) a záměrné (naším záměrem je něco se naučit).

Z hlediska předmětu učení rozlišujeme:

- a) *učení senzomotorické nebo psychomotorické* (učíme se pohybové dovednosti a pohybové komplexy)
- b) *učení verbální* (učíme se význam slov, pojmy a slovně zprostředkované poznatky, slovní celky – básně, vyprávění apod.)
- c) *učení intelektuální* (osvojujeme si způsoby řešení problémů – strategie, algoritmy apod., osvojujeme si správné usuzování, chápání vztahů apod.)
- d) *učení sociální* (učíme se společenským zvyklostem a pravidlům, učíme se jednat s lidmi, což souvisí s procesem socializace, osvojujeme si sociální role, plníme vývojové úkoly) (Paulík, 2010).

V dětském věku je velmi důležité učení nápodobou, protože děti mají tendenci napodobovat chování lidí ve svém okolí. Je to projevem dětské zvědavosti a děti se tak učí porozumět pravidlům, která ve světě platí.

Děti v předškolním věku si rády hrají „na něco“, čímž se učí různé varianty chování. Při tomto učení děti sledují rovněž i důsledky, které jim takové chování přineslo. Učení nápodobou se uplatňuje především v učení sociálním.

Předškolní děti se většinou učí bezděčně, bez předchozího úmyslu. Snaží-li si záměrně něco zapamatovat (básničky, říkadla, písničky), převažuje mechanický způsob učení. (Vágnerová, 2010).

1.2.6.1 Myšlení a učení dětí předškolního věku

V předškolním období dochází k velmi intenzivnímu rozvoji myšlení. Rozvíjí se zejména analýza, syntéza, srovnávání, třídění a zobecňování. Dítě zkoumá vztahy, objevuje souvislosti mezi různými věcmi, zkoumá jejich původ, příčinu, účel a význam. Myšlení předškoláka je charakteristické výraznou konkrétností a názorností. Dítěti dělá potíže zpracování něčeho, k čemu nemá dostatek smyslových informací. Dalším charakteristickým znakem myšlení dítěte je nepropojenost a útržkovitost, které se projeví nekomplexním přístupem. Častá je také rigidita uvažování a povšimnutí jen jedné vlastnosti předmětu.

Myšlení dítěte předškolního věku je egocentrické. Na základě subjektivních potřeb dítě zkresluje realitu tak, aby pro něj byla přijatelná a srozumitelná.

V myšlení dítěte se také projevuje tzv. magičnost myšlení, která se projevuje zapojováním vlastní fantazie do jeho úsudku. Dítě například věří v existenci kouzel, čertů, strašidel a jiných nadpřirozených bytostí. Předškoláková fantazie souvisí také s pojmy animismus (dítě přisuzuje předmětům vlastnosti zvířat), antropomorfismus (dítě přisuzuje neživým věcem vlastnosti lidí) a artificialismus (dítě se domnívá, že svět kolem něj někdo stvořil, například někdo dal vodu do rybníka, někdo na něm udělal led, někdo dal hvězdy na oblohu). Motivy a vlastnosti světa kolem sebe dítě určuje podle živých bytostí. Například řekne, že slunce zapadá, protože chce spát.

V případě vytváření pojmů má dítě potíže s rozlišováním hlavních a vedlejších znaků, podstatných a nepodstatných informací. Nedokáže rozpoznat to nejdůležitější. Často se také stává, že dítě vytvoří pojem podle vedlejšího nebo náhodného znaku. (Skorunková, 2008).

1.3 Intelligence

Intelligence je schopnost, která je definována jako předpoklad k určité aktivitě, k výkonu. V různé míře může být rozvíjena a užívána. To, do jaké míry bude užívána, závisí na mnoha okolnostech, vnitřních vlivech jedince (osobnostní vlastnosti), na jeho aktuálním ladění, na vnějších vlivech prostředí. (Vágnerová, 2010).

Pro vysvětlení pojmu intelligence existuje řada pojetí.

- V pojetí Jeana Piageta: „Intelligence je obecný pojem, který vyjadřuje nejvyšší formu organizace kognitivních procesů“.
- Podle Davida Wechslera: „Intelligence je úhrnná nebo globální schopnost individua účelně jednat, rozumně myslet a vypořádat se účinně se svým okolím.“ (Nakonečný, 1997, str.101).
- „Termín intelligence slouží k označení obecné struktury rozumových schopností, které určují způsob orientace, tj. porozumění, a obvykle nějakým způsobem ovlivňují i chování.“ (Vágnerová, 2010, str.123).

Na rozvoji intelligence se podílí vrozené dispozice jedince i podněty z vnějšího prostředí, přičemž kvalita uvedených faktorů ovlivňuje její výslednou úroveň. Na kvalitu intelektového vývoje dítěte do značné míry působí rodiče a to jak biologicky (genetické dispozice), tak vytvořením prostředí (výchova, podnětné rodinné prostředí).

„Odhad míry dědičnosti dispozic k rozvoji rozumových schopností kolísá v rozmezí 50 – 70%.“ (Vágnerová, 2010, str.123).

H. J. Eysenck uvádí tři znaky inteligentního chování. Jsou to:

1. dobrá orientace a dobré myšlení (soudnost, pohotové a přesné vyjadřování)
2. ostré vnímání, dobrá paměť (pohotové a přesné vybavování informací z paměti)
3. koncentrované zaměření na daný objekt činnosti s pružným, rychlým a správným myšlením“ (Nakonečný, 1997, str.101).

Dílčí složky intelligence

Mnozí autoři uvádějí následující základní schopnosti, které můžeme považovat za dílčí složky intelligence.

1. pohotovost vnímání

2. prostorová představivost
3. paměť
4. verbální inteligence (zahrnuje slovní porozumění, slovní plynulost a schopnost jazykového cítění)
5. matematická inteligence (zahrnuje porozumění číselnému pojmu, schopnost provádět číselní operace a matematické uvažování)
6. obecné usuzování
7. intrapersonální inteligence
8. interpersonální, sociální inteligence

1.3.1 Měření inteligence

K měření inteligence se již od roku 1905 využívají různé testy inteligence, které lze členit podle toho, zda se zaměřují na posouzení verbálních či neverbálních schopností. Zatímco verbální testy měří především úroveň znalostí a zkušeností prostřednictvím různých slovních úkolů, neverbální testy využívají jiných prostředků než slovních a jsou určeny především k odhadu vrozené složky inteligence.

Mnohé testy inteligence jsou zaměřeny především na měření analytických schopností, méně už se ale zaměřují na tvořivost či praktickou inteligenci. Při volbě vhodného typu testu respektujeme účel, za kterým hodláme měření provádět.

William Stern pro hodnocení výkonu v testech inteligence definoval tzv. inteligenční kvocient (IQ).

„Ve Sternově pojetí tato míra vycházela z poměru individuálního výkonu, vyjádřeného mentálním věkem (MV), a skutečného, chronologického věku (CHV), násobeného stem.

$$IQ = MV / CHV \cdot 100 \quad (\text{Vágnerová, 2010, str. 136}).$$

Tento způsob výpočtu IQ se užívá především u dětí. U dospělých jedinců se v současné době preferuje odvozování kvocientu, což je označováno jako deviační IQ a vyjadřuje úroveň rozumových schopností jedince vzhledem k průměru populace.

Posuzování inteligence dětí však bývá obtížnější a komplikovanější než u dospělých jedinců, protože v průběhu dětství se hodnota IQ může měnit. V dětském věku je důležitější odhad budoucích výkonů dítěte než posouzení jeho aktuálních schopností. (Vágnerová, 2010).

Mezi základní testy inteligence užívané v dětském věku patří například Stanford-Binetův test inteligence, Wechslerovy zkoušky inteligence pro děti, Amthauerův test struktury inteligence, Kaufmannova hodnotící baterie pro děti či Ravenovy testy. (Vágnerová, Klégrová, 2008).

To, do jaké míry budou intelektové funkce uplatňovány a rozvíjeny, závisí i na emočním ladění, motivaci, kvalitě pozornosti, autoregulaci, vůli, temperamentu i osobnostních vlastnostech jedince. (Vágnerová, 2010).

2 KAUZÁLNÍ ATRIBUCE A ATRIBUČNÍ TEORIE

2.1 Atribuční teorie

Každý z nás se denně setkává s různými lidmi a je nutné, abychom je nějakým způsobem vnímali a komunikovali s nimi. V případě, že vnímáme ostatní jedince a přemýšlíme o nich, chceme také znát jejich úmysly, dispozice, postoje, hodnoty a charakteristiky jejich osobností. V každodenním životě hledáme informace a chceme vědět, proč se lidé chovají tak, jak se chovají a co je k tomu vede.

„Nic se neděje bez příčiny, nic se neděje prostřednictvím kouzla či zázraků, všechny události v životě odráží vztahy mezi tím, co předcházelo a co potom následuje.“ (Plevová, 2007, str. 7).

Atribuce souvisí s pátráním po příčinách chování nás i ostatních jedinců. Způsob našeho chování k ostatním lidem ve velké míře záleží na tom, jaké připisujeme jejich chování příčiny. Atribuce jsou tedy velmi významné pro účinné zvládnání sociálních interakcí s ostatními lidmi. Častokrát nejsme schopni reagovat adekvátně, jestliže neznáme skutečné příčiny chování jiných lidí. Uveďme si příklad – jestliže člověk urazí druhého, pak přemýšlíme, zda to udělal schválně či náhodou. Podobné atribuční problémy musíme řešit takřka každý den a týká se to samozřejmě i dětí. Děti se například často ptají samy sebe, jestli se na ně učitel zlobí kvůli tomu, že opravdu udělaly něco špatného nebo prostě jen proto, že má učitel zrovna špatnou náladu.

Proces odhalování skutečných příčin chování, není v mnoha případech úplně jednoduchý. Souvisí s tím množstvím informací, pravdivost těchto informací, naše schopnost jejich správného zpracování. Záleží ale i na potřebách, zájmech a emocionálních stavech člověka. Je dokázáno, že některé atribuce se mohou stát typickými pro jistého jedince. Jestliže k tomu dojde, pak hovoříme o atribučních stylech.

Každý z nás má jiný atribuční styl – navzájem se v preferenci příčin odlišujeme a máme relativně stálý a již naučený způsob hledání příčin chování našeho i druhých.

Tento jev můžeme demonstrovat také na rozdílnosti hodnocení dítěte učitelem. Jestliže je dítě neúspěšné, někteří učitelé si to vysvětlují nedostatečnými schopnostmi či úsilím dítěte. Další učitelé mohou neúspěch dítěte například připsat náhodě či obtížnosti zadaného úkolu. Rozdíly jsou také patrné ve vlastním hodnocení dětí. Některé děti například nejsou schopné vysvětlit si svůj neúspěch neuspokojivým výkonem a viní ze všeho učitele.

Nejsme schopni s jistotou určit jaké atribuce člověk v různých situacích použije. Mnohé výzkumy však dokazují, že je to možné s poměrně dobrou přesností odhadnout. Při hodnocení úspěchu a neúspěchu můžeme dobře odhadovat k jakým atribucím se člověk bude orientovat. Jestliže je člověk úspěšný, vysvětluje si to většinou svou vlastní charakteristikou (svým úsilím, svými schopnostmi). Pokud však člověk zažije neúspěch, připisuje ho nějakým vnějším vlivům jako je náhoda či špatný učitel.

Odhalovat příčiny lidského chování není jednoduché a může být zkreslováno, což může být způsobeno zájmy, potřebami, emocemi či stereotypy jedince.

Kauzální atribuce jsou pro náš život velmi důležité, pochopení kauzality nám pomáhá v každodenním životě. Je pro nás potřebné, abychom věděli, jaké příčiny vedly k jakým následkům, potřebujeme chápat události, jež jsou pro nás významné.

Plevová (2007) uvádí, že pochopení a odhalení příčin životních událostí může mít následující významy:

- jestliže pochopíme, jaké příčiny vedou k jakým následkům, život se pro nás stává jasnějším a smysluplnějším
- své chování můžeme do určité míry změnit, známe-li příčinu určitého chování
- můžeme lépe zvládat zátěžové situace, neúspěch, úzkost a depresi, pochopíme-li vztah příčiny a důsledku
- jsme schopni efektivněji zvládat komunikaci a sociální interakci s ostatními lidmi, známe-li kauzalitu
- jestliže odhalíme vztah příčiny a důsledku, ovlivní to naše vztahy s okolím a vlastní emocionalitu (Plevová, 2007).

2.2 Atribuce a výkonová motivace

Spojení atribucí s výkonovou motivací přineslo zajímavé výsledky. Při zkoumání výkonové motivace vycházíme z toho, že existuje potřeba dosáhnout úspěchu a zároveň zde protikladně působí strach z neúspěchu. Úroveň potřeby dosáhnout úspěchu je pokládána za stabilní osobnostní rys. Na základě této skutečnosti jsou určeny základní motivační tendence, jež determinují jednání člověka v úkolových situacích, a tím ovlivňují jeho skutečný výkon. Jedná se o motivační tendenci vyhnout se neúspěchu a motivační tendenci dosáhnout úspěchu.

U každého člověka převládne ta tendence, která je silnější. Hovoříme tedy buď o člověku s převažující tendencí vyhnout se neúspěchu nebo o člověku s převažující tendencí dosáhnout úspěchu. Na základě experimentů bylo zjištěno, že lidé s převažující tendencí dosáhnout úspěchu si častěji volí úkoly, jež se blíží 50% pravděpodobnosti úspěchu. Jestliže dosáhnou úspěchu, nadále volí obtížné úkoly a v případě neúspěchu si vybírají snadné úkoly. Naopak lidé s převažující tendencí vyhnout se neúspěchu si po úspěchu volí snadný úkol a po neúspěchu obtížný úkol. Důležitým determinantem je také prostředí, které může uvedené tendence podporovat či tlumit. (Dařílek, Kusák, 1998).

Některé experimentální studie dokazují, že lidé s různou úrovní výkonové motivace se navzájem liší některými svými vlastnostmi. Lidé s tendencí dosáhnout úspěchu, tedy lidé s vysokou výkonovou motivací, jsou ve své práci mnohem vytrvalejší a zároveň mají vyšší odolnost vůči stresu, vyskytne-li se při plnění úkolů problém. Zatímco lidé s tendencí vyhýbat se neúspěchu, tedy lidé s nízkou výkonovou motivací, bývají méně vytrvalí, mají menší odolnost vůči stresu a mají sklony vzdávat se a rezignovat, vyskytnou-li se obtíže.

Ukažme si rozdíly mezi vysokou a nízkou úrovní výkonové motivace ve vztahu k motivačním tendencím k úspěchu a neúspěchu, vytrvalosti a odolnosti vůči stresu na následující tabulce.

Výkonová motivace	Motivační tendence	Vytrvalost	Stresová odolnost
vysoká	dosáhnout úspěchu	velká	vyšší
nízká	vyhnout se neúspěchu	malá	nižší

Tabulka 1 (tabulka citována z Plevová, 2007, str.33)

Z experimentů nadále vyplývá, že při řešení identických úkolů jsou lidé s vysokou výkonovou motivací schopni mnohem lépe odhadnout své reálné schopnosti než lidé s nízkou výkonovou

motivací. Zatímco lidé s vysokou výkonovou motivací mají obecný sklon přisuzovat si někdy až přehnaně velké schopnosti, lidé s nízkou výkonovou motivací mají tendenci se spíše podceňovat, snižovat své možnosti a často také dávají najevo pocity bezradnosti. (Plevová, 2007).

2.3 Úspěch a neúspěch

2.3.1 Atribuční model výkonové motivace podle Weinera

Tento přístup se snaží zjistit, jakým způsobem situace úspěchu a neúspěchu determinuje prováděné atribuce. Weiner klasifikoval příčiny, které může člověk při vysvětlování úspěchu a neúspěchu používat, přičemž tyto příčiny dělí na vnější (mající vztah k prostředí) a vnitřní (mající vztah k vnitřním faktorům jednajících jedinců). Mezi vnitřní příčiny řadíme například schopnosti, úsilí, náladu apod. Mezi vnější příčiny potom můžeme zařadit například obtížnost úkolu, náhodu, učitele, rodinu apod. Weiner dále rozdělil příčiny na stabilní, které se relativně nemění v čase a nestabilní. Stabilní příčiny mohou být například schopnosti nebo obtížnost úkolů a nestabilní příčina může být například nálada nebo náhoda.

Při dalším dělení Weiner uvádí příčiny kontrolovatelné (jedinec je může nějakým způsobem ovlivnit – například úsilí) a nekontrolovatelné (nálada, schopnosti). Mimo tato dělení rozlišil ještě čtyři příčiny, jež považuje za základní – schopnosti, úsilí, obtížnost úkolu a náhoda. Zatímco schopnosti považuje za příčinu vnitřní, stabilní a nekontrolovatelnou, úsilí je podle něho také příčina vnitřní, ale nestabilní a kontrolovatelná. Obtížnost úkolu a náhodu řadí mezi příčiny vnější, přičemž obtížnost úkolu je příčina stabilní a nekontrolovatelná a náhoda je nestabilní a také nekontrolovatelná.

Všechny tyto výše uvedené poznatky a zjištěná fakta se stala základem *programů změny motivace*.

„Většina autorů se domnívá, a výsledky experimentálních prací jejich domněnky potvrzují, že atribuce v situaci úspěchu a neúspěchu jsou určující pro motivaci jedince a pro chování jedinců ve výkonových situacích. Základem tohoto přístupu je snaha změnit atribuce, a tím změnit i motivaci jedinců.“ (Dařílek, 1998, str.85).

Jestliže dojde ke změně atribucí, objeví se i změny v motivaci a především změny chování jedinců v situacích výkonu. Tímto způsobem se atribuční analýza přímo dotýká školních podmínek. Cílem a úkolem učitele je totiž působit na žáky, kteří mají nízkou tendenci

dosáhnout úspěchu a kteří svůj neúspěch nejčastěji připisují nedostatku svých schopností. Učitel má tyto žáky podporovat tím stylem, že mohou být lepší, když budou pilnější. Tento způsob tréninku může být prováděn v různých časových úsecích – může se jednat o týdny, měsíce. Jedná se o změnu atribuce ze schopností na úsilí a cílem je, aby se žáci naučili připisovat svůj neúspěch nedostatku úsilí.

Z výsledků vyplývá, že žáci, kteří se zúčastnili tohoto programu změny motivace, většinou dosáhli zlepšení svého výkonu a neúspěch přisuzovali nedostatku úsilí. Byli méně úzkostní a vytrvalejší.

Tento přístup má však i svá omezení a to v případě, kdy má žák objektivně omezený rozsah schopností v určité oblasti a přisouzení neúspěchu nedostatečným schopnostem je tedy ospravedlnitelné. V tomto případě by snaha trénovat dítě v tom, aby připisovalo neúspěch nedostatečnému úsilí, mohla vést k jeho frustraci, protože ani sebevětší úsilí by nemuselo vést k úspěchu. (Dařílek, 1998).

2.4 Kauzální atribuce a emoce

„Kauzální atribuce velmi úzce souvisí s emocemi jedince. Člověk se každý den dostává do mnohých situací, získává zkušenosti a ty poté hodnotí a emočně prožívá. Vytváří si k těmto situacím a zkušenostem jistý postoj na základě kvality emocí a vytváří si tak základ meziosobních vztahů. To, jak se chováme, co si představujeme, jak vnímáme i jak myslíme, to vše víceméně souvisí s citovým doprovodem. Emoce podporují průběh myšlenkového procesu a střetávání se s problémy. Emoce doprovázejí myšlení dynamicky, nikoliv pouze pasivně.

Emoce a tedy i zažívání úspěchu a neúspěchu úzce souvisí s pamětí. Je dokázáno, že si člověk lépe zapamatuje události, které jsou provázeny emocemi bez ohledu na to, zda byly emoce pozitivní či negativní. Z některých experimentů je patrné, že si také člověk zapamatuje snáze situace, které byly spojeny s úspěchem.“ (Kratochvílová, 2009, str.37).

Prostřednictvím emocí si vytváříme postoje k sobě samým i k vnějšímu světu. Postoje k sobě samému zahrnují představy, prožívání a hodnocení vlastního těla (zda se nám líbí či nelíbí, jsme spokojeni, nejsme spokojeni) i celkové sebehodnocení vztahující se k psychosociální situaci jedince. Postoje k vnějšímu světu představují stanoviska k různým situacím, vztahům a lidem. Emoce vyjadřují variabilitu vztahů. To, co je pro člověka významné, bývá většinou doprovázeno intenzivnějšími emocemi. (Plevová, 2007).

2.4.1 Emocionální důsledky úspěchu a neúspěchu ve vztahu k atribucím

„Výzkumy ukázaly, že základní afekt pro úspěch je radost a základní afekt pro neúspěch je zklamání“ (Dařílek, 1998, str.86).

Ukázalo se však, že situace není vždy jednoznačná. Afektivní prožitky bývají totiž determinovány tím, zda byl úspěch či neúspěch připsán vnitřním nebo vnějším atribucím. V případě, kdy byl úspěch připsán vnitřním příčinám, objevil se afekt pýchy a uspokojení častěji, než když by byl úspěch připsán vnějším příčinám. V situaci, kdy byl neúspěch přisouzen vnitřním příčinám, byly častěji zjištěny emoce viny a rezignace, než když by byl neúspěch přisouzen příčinám vnějším.

„Atribuční analýza úspěchu a neúspěchu doprovázená emocionálními prožitky vypadá následovně:

1. „Právě jsem dosáhl úspěchu“ (radost, uspokojení), „Dosáhl jsem úspěchu, protože jsem se celou dobu snažil“ (uvolnění, spokojenost), „Mám nějaké pozitivní kvality a budu je mít i v budoucnu“ (vysoké sebeocenění, optimismus do budoucna).
2. „Právě jsem byl neúspěšný“ (pocit frustrace, rozčarování), „Byl jsem neúspěšný, protože jsem se celou dobu nesnažil dost usilovně“ (pocit hanby a viny), „Skutečně mám nějaké nedostatky, které budou přetrvávat do budoucna“ (nízké sebehodnocení i beznadějí)“ (Dařílek, 1998, str. 87).

V případě, že člověk zažívá úspěch, dostaví se pozitivní emocionální prožitky jako je uspokojení, radost či jiné libé pocity. Jestliže člověk prožívá neúspěch, přichází negativní emocionální prožitky jako je například zklamání, strach, úzkost, zlost a podobně. Tyto negativní pocity mohou vést až ke vzniku depresí a objevují se kauzální atribuce. Člověk pak svůj neúspěch může vnímat jako důsledek vlastní neschopnosti a podobně.

Pokud člověk trvale a opakovaně zažívá neúspěch, může se u něho vyvinout tzv. naučená bezmocnost. Jedná se o termín uváděný v souvislosti s výkonovou motivací a bývá definován jako: „stav, kdy jedinec ztrácí kontrolu nad svým prostředím, nemá šanci změnit svoji situaci, ať dělá cokoli“. Tento stav bývá typický těmito příznaky: prudké snížení motivace, rychlá rezignace ve výkonových situacích, pomalé tempo učení, neschopnost vyrovnat se s danou skutečností a často se u nich také objevuje nepřekonatelný smutek. Tito jedinci si vsugerovali myšlenku, že jejich chování je neefektivní a že nemohou jeho prostřednictvím ničeho dosáhnout.

Reakce naučené bezmocnosti byly pozorovány také u dětí. Tyto děti bezprostředně po neúspěchu přisuzovaly neúspěch svým nedostatečným schopnostem (vnitřní příčina) a k řešenému úkolu si vytvářely negativní vztah. Většinu ostatních dětí vnímaly jako úspěšnější a schopnější a málo vnímaly počet svých vlastních vyřešených úkolů. Do budoucna tyto děti předpovídaly málo úspěchů a přeceňovaly množství neúspěchů.

Ukázalo se, že prožívání bezmocnosti je determinováno sexuálními rozdíly a bezmocnost prožívají intenzivněji dívky než chlapci. Rozdíly mezi dívkami a chlapci pozorujeme také v atribučních stylech ve vztahu k neúspěchu. Zatímco dívky svůj neúspěch přisuzovaly spíše svým neadekvátním schopnostem, chlapci spíše nedostatku úsilí nebo náhodě, učitelé apod. Většina autorů označuje bezmocnost jako stabilní rys osobnosti. (Dařílek, 1998).

Plevová (2007) uvádí možnosti podpory ze strany učitele vůči dítěti s naučenou bezmocností:

- dítě častěji odměňovat za úspěchy ve snadných úkolech
- za neúspěch ve snadném úkolu dítě nekritizovat
- poskytovat dítěti pomoc, přestože ji dítě nevyhledává

Učitel by si měl uvědomovat, že prostřednictvím pozitivního hodnocení (časté odměňování za úspěch ve snadných úkolech) současně informuje dítě o jeho nedostatečných schopnostech, což může mít negativní dopad na sebevědomí dítěte. Naopak i negativní hodnocení může působit pozitivně na sebevědomí dítěte – například v případě, že učitel nedostatečně odmění dítě po úspěchu ve snadném úkolu. Učitel tak dítě informuje o jeho vysokých schopnostech. Naučená bezmocnost může být také determinována sociálním učením.

Jestliže se dítě dostane do stavu naučené bezmocnosti, není schopno samo tento stav překonat a učitelé by se ve své práci měli zaměřovat především na prevenci vzniku naučené bezmocnosti. Autorky Kovaliková, Olsenová nabízí možnost vytvoření tzv. mozkově kompatibilního prostředí, jež je tvořeno následujícími osmi položkami:

- nepřítomnost ohrožení (atmosféra spolupráce, tolerance, sebedůvěra)
- smysluplný obsah učiva (srozumitelnost, přímá interakce se skutečným světem)
- možnost výběru (individuální volba způsobu, jakým zvládnout a zdokonalit učení)
- přiměřený čas (umožňuje zabývat se nerušeně daným tématem)
- obohacené prostředí (umožňuje maximálně přímý kontakt se skutečností, rozmanitost, podnětnost)

- spolupráce (skupinová práce na společných úkolech)
- okamžitá zpětná vazba (pokud možno ke všemu od učitele i od spolužáků)
- dokonalé zvládnutí (z hlediska dosažení osobního maxima) (Plevová, 2007, str.118).

Při vytvoření těchto podmínek k učení má žák možnost častěji zažívat pozitivní emoce v procesu učení, což je důležitý krok v prevenci naučené bezmocnosti.

Weiner se také zabýval atribuční analýzou altruismu a ukázal na souvislost altruismu s kontrolovatelnými a nekontrolovatelnými příčinami. Experimentem bylo zjištěno, že lidé mají tendenci pomáhat spíše jedincům, jejichž indispozice vnímají jako nekontrolovatelné a naopak. Například lidé jsou ochotni podat pomocnou ruku nemocnému nebo jinak postiženému člověku, protože jeho nemoc či postižení vnímají jako nekontrolovatelné. Zatímco opilý člověk si za svou situaci může sám, opilost byla vnímána jako kontrolovatelná, proto se opilému člověku dostalo pomoci jen velmi málo. (Plevová, 2007).

2.4.2 Kauzální atribuce a sebeatribuce

Stejně jako člověk pátrá po příčinách chování druhých lidí, tak se zamýšlí i nad příčinami svého vlastního chování. Jestliže člověk posuzuje příčiny a důvody vlastního prožívání a jednání, hovoříme o tzv. sebeatribucích.

Mezi atribucemi jiných lidí a sebeatribucemi jsou určité odlišnosti, protože člověk při vysvětlování vlastního nebo cizího chování postupuje odlišným způsobem. Klade si jiné otázky, pátrá po odlišných informacích.

Prostřednictvím sebeatribucí člověk zjišťuje své možnosti, schopnosti, vlastnosti a dovednosti, rozhoduje se, jakou činnost bude vykonávat, co chce a co ne. Sebeatribuce tedy úzce souvisí se sebepoznáním. Neustále hledáme příčiny svých úspěchů i neúspěchů, ale také svých interních pocitů. (Plevová, 2007).

Jestliže hovoříme o sebeatribucích, musíme si také vysvětlit pojmy egodefenzivní atribuce a kontrodefenzivní atribuce. Tyto dvě tendence se objevují nejčastěji v situacích, kdy je výkon nebo jednání jedince veřejné a jakmile jedinec cítí odpovědnost za výsledek svého jednání.

Atribuce jsou ovlivňovány jistými faktory, mezi které řadíme atribuční tendenci, jež bývá označována jako egodefenzivní atribuce. Hovoříme o ní tehdy, kdy jedinec pátrá po příčinách svého vlastního výkonu či jednání a provádí tedy sebeatribuce. Egodefenzivní atribuce znamená, že se jedinec cítí být více odpovědný v případě, že se jedná o pozitivní důsledky

jeho chování či výkonu. Jestliže jsou ale důsledky jeho chování či výkonu negativní, cítí se za ně méně odpovědný. Tuto skutečnost si můžeme vysvětlit tak, že žák nechce nést odpovědnost za negativní výsledek svého chování nebo výkonu. Mohlo by to totiž znamenat, že například nemá dostatečné schopnosti a předpoklady splnit daný úkol či zvládnout určitou činnost. Pro žáka je tedy výhodnější „vymluvit“ se na špatnou náladu nebo třeba únavu. Důležitou funkcí egodefenzivní atribuce je zejména to, že si jedinec zachová pozitivní pohled sám na sebe.

Se sebeatribucemi souvisí také kontradefenzivní atribuční tendence, kterou si můžeme vysvětlit tak, že člověk přebírá odpovědnost i za negativní důsledky svého jednání. V jistých situacích je to pro jedince výhodnější a to především v situaci, kdy jedinec očekává, že se stejný či podobný výkon bude v budoucnosti opakovat. (Dařílek, Kusák, 1998).

2.5 Atribuční omyly a tendence

Výzkumy dokazují, že se v určitých situacích objevují různé atribuce. Tento jev označujeme jako atribuční tendence či jako atribuční chyby a omyly. Za nejznámější atribuční tendenci bývá označován tzv. fundamentální atribuční omyl. Lze ho vysvětlit tak, že lidé s odlišnými perspektivami se chovají různě ve svých atribucích. Jestliže například dítě hodnotí svůj vlastní výkon, má podle tohoto základního atribučního omylu tendenci přisuzovat svůj výkon především situačním faktorům jako je náhoda, těžký či lehký úkol, špatný či dobrý učitel a podobně. Pokud ale výkon dítěte hodnotí učitel, má sklon připisovat ho spíše dispozičním vlastnostem dítěte jako jsou například vysoké či nízké schopnosti, vysoká či nízká úroveň úsilí.

Přestože máme informace stejně přesvědčivě ukazující na obě možnosti příčin chování druhých lidí, máme tendenci častěji provádět interní (dispoziční) atribuce než vnější (situační). Ukažme si tento základní atribuční omyl na příkladu z kanceláře. Po skončení pracovní porady byl jeden ze zaměstnanců firmy soukromě pokárán vedoucím, že nebyl připraven navzdory tomu, že dostal předem e-mail s instrukcemi, čeho se bude porada týkat a co si má přichystat. Došlo však k situaci, že zaměstnanec e-mail nikdy nedostal a nemohl se tudíž připravit. Ale vedoucí si vzniklou situaci vyložil tak, že zaměstnanec e-mail s pokyny úmyslně nerespektoval a byl k němu lhostejný. Vedoucí se tak dopustil chyby dokonale lidské. Jako lidé máme totiž tendenci hodnotit chování druhých lidí na základě jejich dispozic a charakteru, než abychom jejich chování přisoudili vnější příčinu. (Plevová, 2007).

„Fundamentální atribuční omyl výstižně vystihuje následující indiánské přísloví: „Nesud člověka, dokud nepřejdeš dvakrát dokola Měsíc v jeho mokasínách“. (Plevová, 2007, str.49).

Rozdíly v atribucích jednotlivých lidí jsou vykládány různě.

„Nejpříjemnější se zdá vysvětlení, které zdůrazňuje odlišná ohniska pozornosti u jednajícího (žáka) a percipujícího (učitele).“ (Dařílek, Kusák, 1998, str. 81).

Je dokázáno, že máme tendenci prisuzovat vyšší úroveň odpovědnosti za jednání lidem, kteří jsou ve středu naší pozornosti. Jednající člověk svoji pozornost nejčastěji soustřeďuje na pojetí situace, zatímco percipující člověk se zaměřuje zejména na jednajícího. V ohnisku pozornosti percipujícího je chování či výkon jednajícího, což může zastínit aspekty situace.

Jestliže ale dojde ke změně ohniska pozornosti, následuje také změna atribucí. Například v situaci, kdy na jednajícího namíříme kameru či jednajícího posadíme před zrcadlo, je donucen změnit ohnisko své pozornosti. Najednou je jednající nucen vnímat sám sebe tak, že on sám je příčina svého jednání či výkonu, dojde tak ke změně atribuce situační na dispoziční.

Stejným způsobem můžeme ovlivnit atribuce percipujícího jedince. Jestliže chceme, aby se percipující vžil do postavení jednajícího, dojde prostřednictvím empatie k tomu, že ohnisko pozornosti percipujícího se změní a odrazí se to na jeho atribucích. V tomto případě se atribuce dispoziční mění na atribuce situační.

„Základní atribuční omyl a možnosti jeho ovlivnění nabízejí také určité prostředky pro učitele, jak ovlivnit své vlastní atribuce prostřednictvím empatie. Učitel může také prostřednictvím změny ohniska pozornosti měnit atribuce žáků.“ (Dařílek, Kusák, 1998, str. 82).

2.6 Kauzální atribuce u dětí

Mnohé výzkumy se zabývaly také tím, jaké atribuční procesy probíhají u dětí. Jeden z nich byl zaměřen na to, zda u dětí a dospělých probíhají stejné atribuce, případně jaké jsou mezi atribucemi dětí a dospělých rozdíly.

Stanovit přesně nejnižší věkovou hranici, kdy dítě již chápe kauzální souvislost mezi určitými podněty a událostmi, je velmi obtížné. Někteří autoři se domnívají, že již jednorochní dítě chápe souvislost mezi svým pláčem a příchodem matky.

„Z vývojového hlediska nás zajímá, kdy je dítě schopno rozlišit, zda jednání jiného člověka bylo záměrné či nezáměrné (náhodné). Například pokud nám někdo stoupne na nohu, způsobí

nám tím bolest a abychom si tuto situaci mohli správně vyložit, musíme se rozhodnout, zda bylo stoupenutí na nohu záměrné či nezáměrné.

Je dokázáno, že děti v předškolním věku hledají příčinné vztahy také v situacích, ve kterých žádné nejsou. Experimentem bylo dokázáno, že děti přisuzují záměr i nezáměrným nebo náhodným činům. V experimentu byly dětem ukázány tři videonahrávky, při čemž záměrné chování bylo představeno člověkem, který si sednul na židli, nezáměrné bylo představeno člověkem, který kýchnul nebo škytnul a náhodné chování bylo představeno uklouznutím. Experiment ukázal, že děti do pěti let věku přisuzovaly záměr i situacím, kde žádný záměr neexistoval. Děti přisuzovaly záměr například kýchnutí. Rozlišit záměrné a nezáměrné chování byly děti schopny asi kolem pěti let. Tento jev bývá vysvětlován tím, že malé děti nejsou schopny rozlišovat vnitřní psychologický a vnější fyzikální svět. Dítě je totiž přesvědčeno, že předměty jsou schopny vlastního chování a mají stejné vlastnosti jako lidé.

„Dítě se domnívá, že slunce vychází, „protože chce, abychom viděli.““ (Dařílek, Kusák, 1998, str. 91).

K rozpoznání záměrného a nezáměrného chování používají děti i dospělí určitých pravidel. Nejdříve se rozvíjí pravidlo, které má v dětství pravděpodobně převládající roli při rozpoznávání záměrného a nezáměrného chování. Toto pravidlo můžeme vysvětlit takto: chování je posouzeno jako záměrné, pokud důsledek chování jedince odpovídá jeho motivu. Jakmile dítě zjistí, že motiv a důsledek se liší, pak posoudí chování jako nezáměrné.

Další pravidlo souvisí s předvídatelností výsledku. Pokud můžeme chování předvídat, dítě ho považuje za záměrné. Mezi další zajímavé skutečnosti patří to, že dítě považuje za záměrné takové chování, které vede k pozitivním výsledkům. Jestliže chování jedince vede k negativnímu výsledku, dítě ho považuje za nezáměrné. Při rozlišování záměrného a nezáměrného chování bývá využíváno i další pravidlo. Pokud chování přinese pozitivní výsledky nebo ho ochrání před výsledky negativními, pak bývá považováno za záměrné.

Dítě je schopno rozlišit záměrné a nezáměrné chování asi kolem pátého roku věku a postupem času se tato schopnost zkvalitňuje. Aby dítě pochopilo fungování světa, což má důsledky také pro jeho chování, musí znát pravidla, která se používají pro rozlišení záměru.

V oblasti základního atribučního omylu bylo provedeno mnoho studií. V jedné z nich byly čtyřleté děti vyzvány, aby o svých nejlepších kamarádech řekly několik věcí (např. co se jim na nich líbí, s čím si rádi hrají). Zároveň měly tyto děti říct také něco o sobě. Výzkum potvrdil,

že se děti řídily základním atribučním omylem. Výrazně více děti používaly vnitřní atribuce pro své kamarády (58%) než pro sebe (18%). Co se týká vnějších atribucí, situace se změnila.

V jedné z dalších studií byly dětem pokládány různé otázky a děti se měly rozhodnout mezi vnějšími a vnitřními atribucemi. Dětem byla například položena otázka typu: „Když trháš květiny na zahradě, děláš to proto, že jsou pěkné (vnější atribuce), nebo protože rád dáváš ostatním květiny (vnitřní atribuce)?“ (Dařílek, Kusák, 1998, str. 92).

Výsledky opět odpovídaly základnímu atribučnímu omylu. Jestliže vyzvané děti hodnotily děti jiné, použily 54% vnitřních atribucí, ale jakmile měly posoudit samy sebe, použily 32% vnitřních atribucí. Zjistilo se tedy, že již děti v předškolním věku používají stejné množství atribucí jako dospělí v oblasti základního atribučního omylu. Dříve prováděné výzkumy ukazovaly, že děti upřednostňují vnější atribuce před vnitřními. Tato skutečnost je pravdivá v mnoha situacích, protože děti skutečně provádějí více vnějších atribucí a méně vnitřních atribucí než dospělí lidé. (Dařílek, Kusák, 1998).

„Ukazuje se však, že už u předškolních dětí existuje takové rozvrstvení atribucí, které nelze jednoduše vtěsnat do předcházejícího tvrzení. Zdá se tedy, že kauzální chápání světa dětmi je daleko složitější, že ho nelze popsat jednoduchými tvrzeními.“ (Dařílek, Kusák, 1998, str. 92)“ (Kratochvílová, 2009, str.35 – 37).

2.6.1 Formování atribučního stylu

K formování atribučního stylu dochází již od raného dětství a významnými faktory v tomto procesu jsou rodiče a dospělí, kteří se v prostředí dítěte vyskytují. V první radě je to rodina a rodinné vztahy, nepostradatelnou roli hraje i škola a sám učitel. Primární činitel socializace dítěte však představuje rodina. V ní se dítě učí, první vztahy a hodnocení dítěte bývají prototypy vztahů a hodnocení následných. Pro formování vhodného nedeprativního atribučního stylu je nutné podporovat a rozvíjet zdravé sebevědomí a sebedůvěru dítěte.

Výzkumné studie dokazují rozdílnost atribucí vzhledem k věku. Děti do věku 8 – 9 let pravděpodobně nejsou schopny používat kategoriální systém příčin jako dospělí. Zatímco malé děti preferují spíše příčiny vnější, starší děti se již začínají zajímat o příčiny vnitřní. Podle výzkumů děti do 8 – 9 let patrně nejsou schopné třídít příčiny na stabilní a nestabilní. Pokud mladší děti zažívají neúspěch, nepřipisují jej stabilním faktorům a jsou jím méně ovlivněny než starší děti. Na mladší děti tedy neúspěch nepůsobí stejně silně jako na děti starší a děti ve věku 4 – 5 let hodnotily svůj úspěch i neúspěch stejně. I v případě, že takto malé děti zažívají několik neúspěchů po sobě, nehodnotí se jako méně schopné a jejich

sebehodnocení schopností to neovlivní takovým způsobem, jak bychom očekávali. U starších dětí je afektivní prožívání neúspěchu mnohem intenzivnější než u dětí mladších.

Byl také zkoumán vývoj vnímání ve vztahu mezi schopnostmi a úsilím u dětí ve věku 5 – 6 let. Děti v tomto věku vnímají tento vztah následovně: čím větší vyvinou úsilí, tím vyšší jsou jejich schopnosti. Až kolem dvanáctého roku věku začínají děti v hodnocení vztahu mezi schopnostmi a úsilím používat stejný hodnotící systém jako dospělí. (Plevová, 2007).

3 PSYCHOLOGICKÉ VYŠETŘOVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

3.1 Specifika psychologického vyšetřování dětí předškolního věku

Při psychologickém vyšetřování dítěte předškolního věku je nutné vycházet z předpokladů a možností daného dítěte a respektovat je.

Kompetence dětí předškolního věku mnohdy ještě nejsou na takové úrovni, aby nám umožnily s dítětem spolupracovat po delší dobu a plnit veškeré požadavky. Z těchto důvodů bývá jejich vyšetřování v mnoha aspektech náročnější než je tomu například u školáků.

Při vyšetřování dítěte je nezbytné respektovat jeho vývojovou úroveň. Jedině tak zajistíme bezproblémový průběh vyšetření a dozvíme se žádoucí informace.

Měli bychom si všimnout a respektovat specifické vnitřní i vnější projevy při vyšetřování dítěte předškolního věku:

- osobitý způsob uvažování a prožívání (rozumový i citový egocentrismus)
- úroveň socializace dítěte
- kvalita pozornosti
- emoce (aktuální emoční ladění, primární orientace na uspokojování vlastních potřeb)
- kvalita motivace
- zájem a přístup dítěte k úkolům

Výše uvedené aspekty, jež je nezbytné respektovat, si nyní podrobněji popíšeme.

Dosažená úroveň socializace je významným determinantem. Průběh vyšetřování ovlivňuje schopnost dítěte navazovat kontakty a spolupracovat s cizími lidmi. Výsledek vyšetření je závislý na úrovni dosavadních životních zkušeností dítěte, které se mohou u jednotlivých dětí

výrazně odlišovat. Rozdíly můžeme pozorovat například u dětí, které navštěvují mateřskou školu a které nikoliv.

Vyšetření je předškolními dětmi často chápáno jako hra. A pravidla této hry si chtějí samy určovat. Mnoho dětí v tomto věku ještě neumí udržet potřebnou pozornost pro plnění úkolů, chybí jim vytrvalost a nejsou ještě zvyklé úkol dokončit a vydržet u něj, aniž by ho přerušovaly odbíháním k něčemu zajímavějšímu. V případě, že jsou si úkoly podobné a subjektivně nepříliš zajímavé, může mít dítě potíže s udržením pozornosti. Tento problém nám může alespoň částečně pomoci vyřešit střídání činností či zařazení krátké přestávky.

Pokud dítě začne vyšetření vnímat jako příliš dlouhé, ztrácí nejen pozornost, ale i zájem. V průběhu vyšetření je také vhodné střídat úkoly různého druhu a využívat tak přirozenou zvědavost předškoláků, která posiluje zájem o vše nové.

Některé předškoláky více než úkoly zajímá prostředí, ve kterém je vyšetřováno či osobnost vyšetřujícího. Důležitá je pro dítě zpětná vazba v podobě pochvaly. Dosažení dobrého výkonu zatím pro dítě velký význam nemá, důležité je ocenění ze strany dospělého. Dítě musí být povzbuzováno a oceňováno i za projevy snahy a zadávání úkolů by mělo být přizpůsobováno aktuálním projevům a reakcím dítěte.

Výsledky vyšetření mohou být ovlivněny také emocemi. Děti v tomto věku mají strach z neznámého prostředí, z neznámých lidí a mnohdy mohou být naměřené výsledky více hodnocením emoční stability a úrovně pozornosti než mírou kognitivních schopností.

Na konci předškolního období již mají děti natolik rozvinuté verbální schopnosti, že nemívají problém s porozuměním požadavkům vyšetřujícího. Většinou jsou děti schopné přijatelným způsobem vyjádřit své postoje, názory, požadavky i pocity.

„V rozhovoru s předškolními dětmi je třeba respektovat vývojově podmíněné obtíže s koordinací všech dílčích aspektů, které jsou pro komunikaci potřebné“ (Vágnerová, Klégrová, 2008, str.50).

Pro děti tohoto věku je ještě velmi obtížné věnovat svou pozornost všemu a přestože zvládly dílčí komunikační dovednosti, mnohdy je nedokáží dobře využít.

Komunikaci s předškolním dítětem při vyšetření nám může usnadnit řada pomocných technik – například práce s loutkou, maňásky, situačními obrázky apod. Vyšetřující může pro získání důležitých informací použít také hru jako podporu rozhovoru. Je známo, že u mladších dětí je nutné postupovat v zjišťování jeho názorů a pocitů nepřímou cestou.

3.2 Ravenův test barevných progresivních matic

Ravenův test barevných progresivních matic neboli Raven's Coloured Progressive Matrices bývá označován zkratkou CPM a je variantou Ravenova testu progresivních matic neboli Raven's Advanced Progressive Matrices označovaným zkratkou APM.

Jedná se o nonverbální test inteligence, který měří obecnou inteligenci a logické usuzování. Je určen pro mladší děti, mentálně postižené děti či méně nadané dospělé a vyšel poprvé v roce 1947. Tato první verze byla několikrát upravována a restandardizována a nejnovější varianta je z roku 1990, čeští psychologové využívají úpravu testu J. Ferjenčíka z roku 1985.

Tento test patří v České republice mezi nejoblíbenější a nejčastěji užívané metody. Má výhodu poměrně snadné administrace a jednoduchého vyhodnocování testu. Test není příliš časově náročný a může být použit i u dětí s poruchami řeči, sluchu a pro děti jazykově a kulturně znevýhodněné. (Svoboda, 2001).

Teoretickým východiskem pro vznik Ravenova testu bylo Spearmanovo pojetí obecné inteligence, která je popisována jako schopnost pochopit a vyvodit různé vztahy na různém stupni celistvosti a tyto úvahy zobecnit. Tento test je považován za relativně kulturně nezávislý a není výrazněji ovlivněn specifickými znalostmi, zkušenostmi nebo vzděláním. Užívá se především jako doplňková metoda, která může dobře posloužit k orientačnímu odhadu celkové úrovně inteligence. (Vágnerová, Klégrová, 2008).

„Ravenova zkouška je užitečná především jako jedna ze složek testové baterie. V kombinaci s jinými testy má svou diferenciálně diagnostickou hodnotu“ (Svoboda, 2001, str.134).

Tato metoda je zvláště vhodná pro děti, které mají z nejrůznějších příčin nedostatky ve verbální oblasti. Patří sem děti s poruchami řeči nebo sluchu, děti z cizojazyčného prostředí, děti kulturně zanedbané a děti s komunikačními obtížemi. (Svoboda, 2001).

Test obsahuje tři sady úkolů po dvanácti bodech. Je určen pro děti ve věku od 5 do 11 let nebo pro starší mentálně postižené děti. Barevné provedení působí na děti přitažlivěji a je snadnější na pochopení. Respondenti mají za úkol vybírat jednoduché geometrické obrazce, které správně doplní větší obraz. Test je zadáván individuálně a trvá přibližně 20 – 30 minut.

První sada úkolů (A set) „obsahuje úlohy, jejichž řešení vyžaduje pochopení principu souvislosti vzoru a dosažení určité úrovně percepční analýzy a diferenciace.

Druhá sada úkolů (AB set) obsahuje položky různého druhu, v úvodních úkolech je třeba nalézt tentýž obrazec, v dalších osmi se uplatňuje zákon doplnění dobrého tvaru a je zde nutná

diferenciace polohy detailů. Poslední úloha je složitější, vyžaduje analogické uvažování: je třeba pochopit princip proměny, který lze aplikovat v obou směrech. Úlohy hodnotí schopnost vnímat obrazce jako části celku. Jejich řešení ovlivňuje fakt, že děti mladší 7 let mohou mít problémy s analýzou jednotlivých prvků i s odlišením jejich polohy v prostoru.

Třetí sada úkolů (B set) vychází z principu analogického vztahu mezi dvěma obrazci“ (Vágnerová, Klégrová, 2008, str.179). Zvládnutí těchto úloh lze očekávat až v 8 – 9 letech, protože schopnost analogického uvažování se vyvíjí až ve školním věku.

3.2.1 Vyhodnocování a interpretace výsledků testu

Po provedení testu sečteme všechny správné odpovědi a převedeme na příslušný standardní skór. Zjistíme tak orientační míru fluidní inteligence. Je důležité si uvědomit, že řešení úloh typu progresivní matice je ovlivňováno třemi základními psychickými procesy – vnímáním, myšlením a pozorností. Kvalita zrakového vnímání a věku přiměřená pozornost vytvářejí dispozice k uplatnění různých způsobů uvažování. Je důležité si uvědomit, že všechny děti ještě nemusejí mít tyto funkce na odpovídající úrovni. Jestliže dítě dosáhne dobrého výkonu, lze ho vždy akceptovat jako platnou míru intelektového potenciálu. Avšak v případě dosažení špatného výkonu nemůžeme s jistotou usuzovat na sníženou inteligenci dítěte. Je potřeba zjistit, jaký byl skutečný důvod neúspěchu, protože se vždy nemusí jednat jen o nedostatek rozumových schopností. Výkon v testu může být ovlivněn kvalitou vizuální percepce, pozorností, schopností učení a v neposlední řadě také některými vlastnostmi osobnosti. Negativně může výsledek testu ovlivnit například úzkostná pečlivost a nejistota, jež způsobí chybování ve snadných položkách, protože dítě v nich často hledá skrytý smysl a řešení překombinuje. (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Jestliže je dítě v testu neúspěšné, může to mít řadu příčin. Neznamená to vždy, že není dostatečně inteligentní. Příčinou může být například závažnější porucha zrakového vnímání, porucha koncentrace pozornosti, ale i osobnostní vlivy. Pokud dítě v testu selže, je vhodné doplnit vyšetření o další komplexnější zkoušky inteligence či využít speciální testy zrakové percepce a pozornosti.

Pracovní postup dítěte při řešení testových úkolů nám ukáže charakteristické rysy jeho pozornosti. Důležitou vypovídající hodnotu má frekvence chyb. Jestliže odpovídá vzrůstající obtížnosti úkolů, můžeme předpokládat, že výsledek je dostatečně spolehlivým ukazatelem kognitivních schopností dítěte. V případě nepravidelného výskytu chyb se však může jednat o percepční poruchy či značně kolísající pozornost. Velký rozptyl správných řešení se může

objevovat také u dětí s poruchami chování a disharmonickým osobnostním vývojem. Pokud dítě zvládá obtížnější položky bezchybně, zatímco ve snadných úlohách chybuje, můžeme usuzovat na výkyvy pozornosti a pracovního postupu. V testu často selhávají děti vnitřně nejisté, ale i děti silně sociálně zaměřené, povídavé a impulzivní, které bývají k výkonu hůře motivovány. (Svoboda, 2001).

Abychom pochopili kognitivní strategie daného dítěte, je užitečné provést analýzu chyb. Na základě rozvrstvení chyb a jejich kvality můžeme zjistit, jakým způsobem dítě úkol percipuje a analyzuje. Zjistilo se, že většina chybných řešení je výsledkem toho, jak dítě uvažuje. Způsob chybování bývá často vývojově podmíněn a je tudíž typický pro daný úkol či příslušnou věkovou kategorii. (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Chyby při vykonávání testu můžeme rozdělit na typické a netypické. V případě typických chyb se nejedná o náhodnou volbu. Mají svou logiku, přestože řešení správné není. Vycházejí z konkrétního přístupu k úkolům, jež se odlišuje v závislosti na dosažené vývojové úrovni. Nejmladším dětem může dělat problém respektovat více hledisek určitého celku nebo jeho částí. Malé děti jsou většinou schopné věnovat svoji pozornost jen jednomu aspektu z mnoha. Tyto děti mají často problémy i s dodržením přesné polohy obrazce v prostoru, protože úroveň jejich percepčně prostorových schopností ještě není dostačující. Časté jsou také chyby, které vyplývají z tendence volit prostorově nejbližší variantu nebo obrazec, který je totožný se vzorem. Vzhledem k tomu, že jsou tyto figury v centru pozornosti dítěte, bývají preferovány, pokud alespoň částečně vyhovují.

Netypické chyby bývají způsobeny například nedostatečným soustředěním na úkol či používáním metody pokus-omyl, který může vést k naprosto náhodným řešením. Jestliže dítě úlohu nepochopí, může se objevovat tendence opakovat řešení, které se zdálo být správné v předchozím úkolu. (Vágnerová, Klégrová, 2008).

„Řešení malých dětí má určité charakteristické rysy: 5 leté děti mají např. tendenci vybrat obrázek, který je nejbližší mezery, protože je v centru pozornosti. Mladší děti se také často spokojí s řešením, kdy se obrázek shoduje s maticí jen v jedné charakteristice, častěji také opakují řešení, které se jednou ukázalo jako úspěšné, bez ohledu na vlastnosti obrazce. „ (Svoboda, 2001, str. 133). Malé děti také často chybují v prostorové orientaci, jež jsou důsledkem přirozené nezralosti vnímání.

B EMPIRICKÁ ČÁST

Praktická část této diplomové práce bude zaměřena na dvě oblasti výzkumného šetření a následné zpracování získaných dat. V rámci prvního výzkumného šetření se předmětem zkoumání stanou kauzální atribuce, jež provádějí děti předškolního věku. Vycházíme přitom z teorie, která uvádí, že děti předškolního věku preferují vnější příčiny před vnitřními.

„Většina závěrů výzkumných studií dokazuje rozdílnost atribucí vzhledem k věku. Děti do věku 8 – 9 let pravděpodobně nejsou schopny používat kategoriální systém příčin jako dospělí. Mladší děti se zaměřují spíše na příčiny vnější, starší děti se začínají zajímat o příčiny vnitřní. Vysvětlujeme to zejména tím, že malé děti nejsou schopny zpracovat podstatné množství informací, které jsou nezbytné pro percepci osobnostních dispozic, tedy vnitřních příčin.“ (Plevová, 2007, str.115).

Druhá část výzkumného šetření spočívá v zjišťování orientační úrovně inteligence dětí předškolního věku prostřednictvím Ravenova testu barevných progresivních matic (CPM).

1 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

1.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem celého výzkumného šetření bylo potvrdit či vyvrátit vzájemnou souvislost a vztahy mezi kauzálními atribucemi dětí předškolního věku, jejich pohlavím a výsledky v Ravenově testu.

Detailní popis hypotéz následuje v kapitole číslo 4 – Statistická analýza.

1.2 Výzkumná metoda a způsob provádění výzkumného šetření

Pro realizaci první části výzkumného šetření bylo kvůli přístupnosti dětem vhodné použít dětské obrázky jako výzkumného prostředku. Pro zvýšení reliability bylo velmi důležité, aby se děti s dětmi na obrázcích identifikovaly a z tohoto důvodu byly použity kresby vyhotovené pro obě pohlaví, tedy pro chlapce i dívky. Obrázky znázorňovaly osm různých situací, jež jsou dětem předškolního věku důvěrně známé. Čtyři obrázky představovaly pozitivní situace a čtyři obrázky prezentovaly situace negativní. Byly to tyto situace:

1.2.1 Negativní situace

Obrázek 1: Dítě převrhne a rozbije hrnek s pitím při společné snídani s rodiči. (Varianta s chlapcem, varianta s dívkou.)

Obrázek 2: Dítě si neuklidilo hračky v pokoji a maminka se na něj zlobí. (Varianta s chlapcem, varianta s dívkou.)

Obrázek 3: Dítě spadne z kola. (Varianta s chlapcem, varianta s dívkou.)

Obrázek 4: Dítě nedojedlo oběd a učitelka se na něj zlobí (Varianta s chlapcem, varianta s dívkou.)

1.2.2 Pozitivní situace:

Obrázek č. 5: Dítě pomáhá mamince s nádobím a maminka má z něj radost. (Varianta s chlapcem, varianta s dívkou.)

Obrázek č. 6: Dítě dostalo na vysvědčení jedničku a maminka jej chválí. (Varianta s chlapcem, varianta s dívkou.)

Obrázek č. 7: Dítě v mateřské škole snědlo celý oběd. (Varianta s chlapcem, varianta s dívkou.)

Obrázek č. 8: Dítě si uklidilo hračky v pokoji a maminka má z něj radost. (Varianta s chlapcem, varianta s dívkou.)

1.2.3 Zadávání a motivace dítěte

S dětmi se vždy pracovalo individuálně v klidné místnosti, abychom zamezili jakýmkoliv rušivým vlivům. Nejprve byl s dětmi navázán kontakt a krátkým rozhovorem byla vytvořena příznivá atmosféra pro zahájení šetření. Pro navození přátelské a komunikativní atmosféry, ale zároveň v souladu s respektováním intimní zóny dítěte, bylo dítě vždy usazeno ke stolu tak, aby sedělo přes roh stolu k examinátorce.

Dítě bylo motivováno tím způsobem, že potřebujeme jeho pomoc, a že si spolu budeme povídat a hrát.

Prvním úkolem dítěte bylo popsat předložený obrázek. Dítěti byly postupně pokládány tyto otázky:

1. „Co vidíš na obrázku?“; „Co se na obrázku stalo?“
2. „Co myslíš, kdo nebo co za to může?“

3. „Myslíš, že se to chlapci/dívce na obrázku stává často nebo jen někdy?“

Třetí otázka byla doplňující a byla kladena z důvodu kontroly, zda se dítě dokázalo ztotožnit s dítětem na obrázku.

Odpovědi dítěte byly zaznamenávány písemně i elektronicky.

Dítěti byly postupně předkládány všechny obrázky. U každého předloženého obrázku dítě určilo příčinu události, která je na něm zobrazena. Jestliže se dítě rozhodlo, že za situaci může dítě na obrázku, provedlo kauzální atribuci vnitřní. Pokud však dítě určilo, že za situaci je zodpovědné kolo, hrnek, hračky, oběd, jiné osoby, provedlo kauzální atribuci vnější.

Druhá část výzkumného šetření spočívala v použití standardizovaného testu, jež nám umožní orientačně zjistit úroveň kognitivního vývoje dítěte. K tomuto byl použit Ravenův test barevných progresivních matic, který je popsán ve třetí kapitole teoretické části této diplomové práce. Jeho zadávání spočívalo v předložení zkušebního sešitu s úkoly dítěti, přičemž bylo vyzváno, aby si sešit otevřelo. Dítěti byla dána instrukce: „Podívej se na ten obrázek. Kousek v něm chybí. Zkus vybrat z těchto malých obrázků jeden, který by se tam nejvíce hodil, aby nebylo poznat, že tam byla díra.“ První obrázek v prvním setu byl cvičný a dítě na něm mělo prokázat, zda úkol pochopilo. Dále si již dítě obracelo strany samo a vždy určilo obrázek, který podle něho patří na prázdné místo. Odpovědi dítěte byly značeny do záznamového archu a poté z nich bylo vypočteno hrubé skóre, tedy celkový počet správných odpovědí. Špatné odpovědi dítěte nebyly opravovány.

Při vyšetření byly sledovány a prostřednictvím číselných škál zaznamenávány specifické projevy chování dítěte, mezi které patřila soustředěnost, samostatnost a komunikativnost. Byly hodnoceny na základě subjektivního dojmu studentky na číselných škálách od 1 do 5, přičemž 1 znamenala nejlepší soustředěnost, samostatnost, komunikativnost a 5 nejhorší.

1.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo padesát dětí předškolního věku od pěti do šesti let. Mezi dotazovanými respondenty bylo dvacet pět dívek a dvacet pět chlapců. Z celkového počtu respondentů bylo čtrnáct dívek pětiletých, jedenáct dívek šestiletých, třináct chlapců pětiletých a dvanáct chlapců šestiletých. Ve výzkumném souboru byli dva chlapci a šest dívek

s odloženou školní docházkou. Zúčastněné děti byly ze dvou různých mateřských škol, přičemž obě dvě školy byly sídlištního typu na malém městě.

Pro samotný výběr účastníků výzkumného šetření byl rozhodující věk dětí, jejich zájem, komunikativnost a ochota spolupracovat. Účast dětí byla zcela dobrovolná.

Z reakcí a zájmu dětí bylo patrné, že je pro ně výzkumné šetření zábavné a samy svoji účast nabízely.

Výzkumný soubor tvoří padesát respondentů.

R1 dívka, 5 let

R2 dívka, 5 let

R3 dívka, 5 let

R4 dívka, 5 let

R5 dívka, 5 let

R6 dívka, 5 let

R7 dívka, 5 let

R8 dívka, 5 let

R9 dívka, 5 let

R10 dívka, 5 let

R11 dívka, 5 let

R12 dívka, 5 let

R13 dívka, 5 let

R14 dívka, 5 let

R15 dívka, 6 let

R16 dívka, 6 let

R17 dívka, 6 let

R18 dívka, 6 let

R19 dívka, 6 let

R20 dívka, 6 let

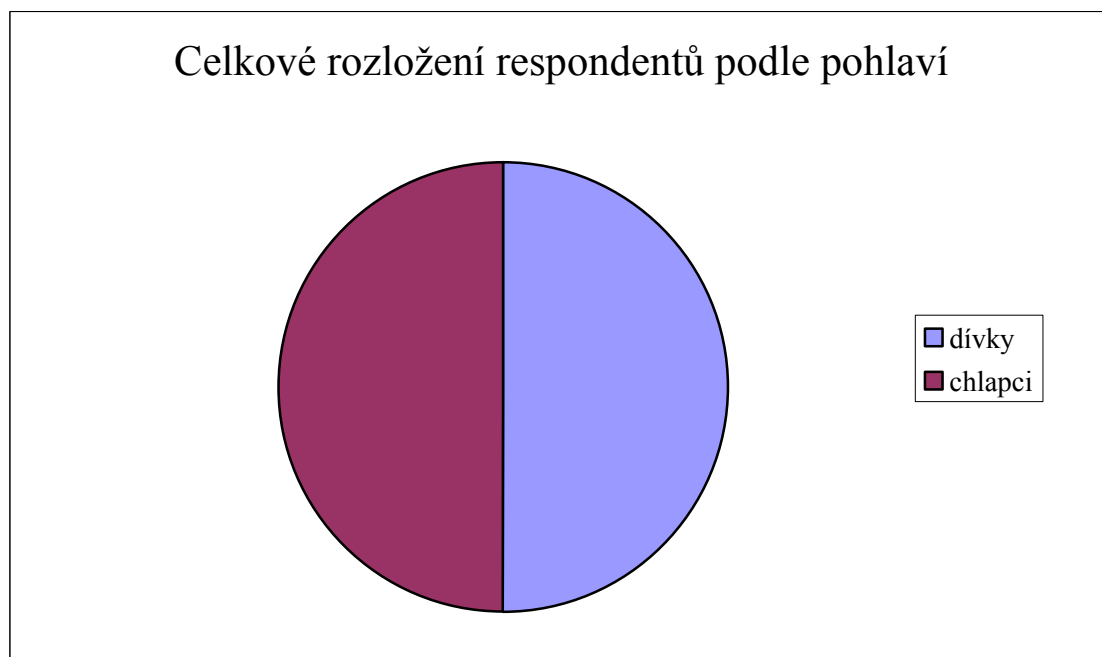
R21 dívka, 6 let
R22 dívka, 6 let
R23 dívka, 6 let
R24 dívka, 6 let
R25 dívka, 6 let
R26 chlapec, 5 let
R27 chlapec, 5 let
R28 chlapec, 5 let
R29 chlapec, 5 let
R30 chlapec, 5 let
R31 chlapec, 5 let
R32 chlapec, 5 let
R33 chlapec, 5 let
R34 chlapec, 5 let
R35 chlapec, 5 let
R36 chlapec, 5 let
R37 chlapec, 5 let
R38 chlapec, 5 let
R39 chlapec, 6 let
R40 chlapec, 6 let
R41 chlapec, 6 let
R42 chlapec, 6 let
R43 chlapec, 6 let
R44 chlapec, 6 let
R45 chlapec, 6 let
R46 chlapec, 6 let

R47 chlapec, 6 let

R48 chlapec, 6 let

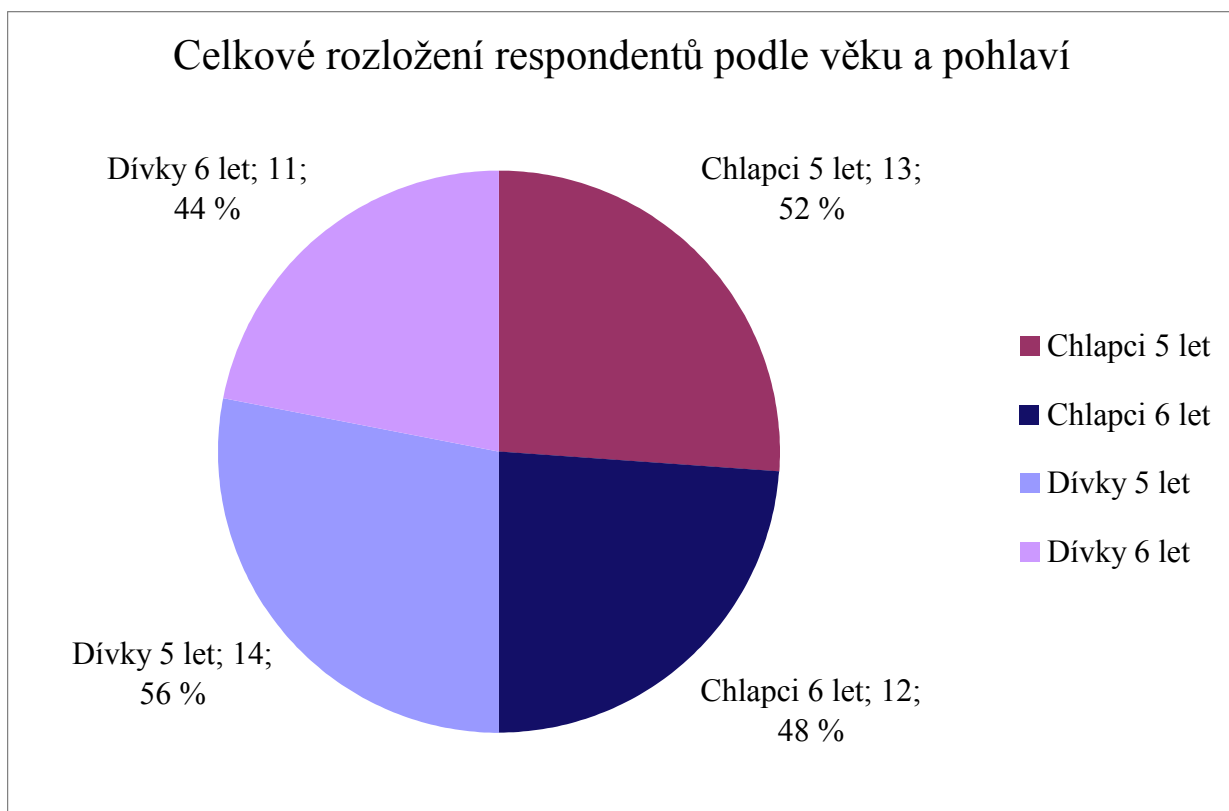
R49 chlapec, 6 let

R50 chlapec, 6 let



Graf 1: Celkové rozložení respondentů podle pohlaví

Graf 1 zobrazuje podíl chlapců a děvčat mezi dotazovanými dětmi. Chlapců bylo 25 (50%) a dívek také 25 (50%). Můžeme říci, že zastoupení obou pohlaví bylo ve výzkumném šetření vyrovnané.



Graf 2: Celkové rozložení respondentů podle věku a pohlaví

Na grafu 2 vidíme zastoupení pohlaví v jednotlivých věkových kategoriích. Šestiletých dívek bylo 11 (44 %), pětiletých dívek bylo 14 (56 %). Šestiletých chlapců bylo 12 (48 %), pětiletých chlapců bylo 13 (52 %). Můžeme říci, že zastoupení věku vzhledem k pohlaví dětí bylo vyvážené.

2 STATISTICKÁ ANALÝZA VÝSLEDKŮ

Abychom odlišili statisticky významné jevy od náhodných, je třeba získaná data statisticky zpracovat. V našem případě je vhodným statistickým modelem logistická regrese.

„Regresní metody patří mezi nejčastěji využívané přístupy k analýze dat nejrůznější povahy. Cílem analýzy, která využívá metodu regrese, je nalézt co nejlepší, nejúspornější a současně věcně smysluplný model, který popíše vztah mezi závislou (vysvětlovanou, predikovanou) proměnnou a skupinou nezávislých (vysvětlujících, predikujících) proměnných. Nabývá-li závislá proměnná diskretních hodnot, použijeme logistickou regresi. V našem případě nabývá vysvětlovaná proměnná dvou hodnot – vnitřní nebo vnější – použijeme proto binární (dichotomickou, alternativní) logistickou regresi.“ (podle Řehákové, str. 475).

Data byla analyzována v program NCSS 2007. Jedná se o softwarový balík určený ke statistickému zpracování dat.

2.1 Nulová a alternativní hypotéza

Při statistickém testování se formulují dvě hypotézy – nulová hypotéza a alternativní hypotéza. Statistické nástroje nám dovolují vyvrátit nulovou hypotézu, čímž můžeme předpokládat platnost alternativní hypotézy. Nikdy ovšem nedokážeme přímo potvrdit nějakou hypotézu. Pokud tudíž chceme o nějakém tvrzení ukázat, že platí, zformulujeme nejprve jeho protiklad jako nulovou hypotézu. Původní tvrzení poté bude tvořit alternativní hypotézu. Podaří-li se nulovou hypotézu zamítnout, můžeme předpokládat, že alternativní hypotéza platí.

V konkrétním případě logistické regrese poté formulujeme hypotézy v následujícím tvaru:

Nulová hypotéza

$H_0: \beta_i = 0$ nezávislá proměnná i nemá vliv na závisle proměnnou, představující volbu odpovědi vnitřní/vnější příčina

Alternativní hypotéza

$H_1: \beta_i \neq 0$ nezávislá proměnná i má vliv na závisle proměnnou, představující volbu odpovědi vnitřní/vnější příčina

Hypotézu H_0 budeme testovat Waldovou statistikou. Je-li dosažená hladina významnosti menší než zvolených 0,05, zamítáme hypotézu H_0 . V opačném případě nemáme důvod tuto hypotézu zamítnout (podle Řehákové, str. 475).

2.2 Negativní situace

Tabulka 2 obsahuje výsledky aplikace logistické regrese pomocí programu NCSS 2007 pro negativní situace.

Proměnná	Regresivní koeficient	Směrodatná odchylka	χ^2	Waldovo kritérium
B0: Konstanta	8,63715	3,94930	2,187	0,02874
B1: CPM	-0,55541	0,22164	-2,506	0,01221
B2: OBR	-1,78690	1,25168	-1,428	0,15341
B3: POHLAVI	1,43959	1,14146	1,261	0,20724

Tabulka 2: Výstup programu NCSS 2000 pro negativní situace

2.2.1 Závislost na CPM

$$H_0: \beta_{\text{CPM}} = 0$$

$$H_1: \beta_{\text{CPM}} \neq 0$$

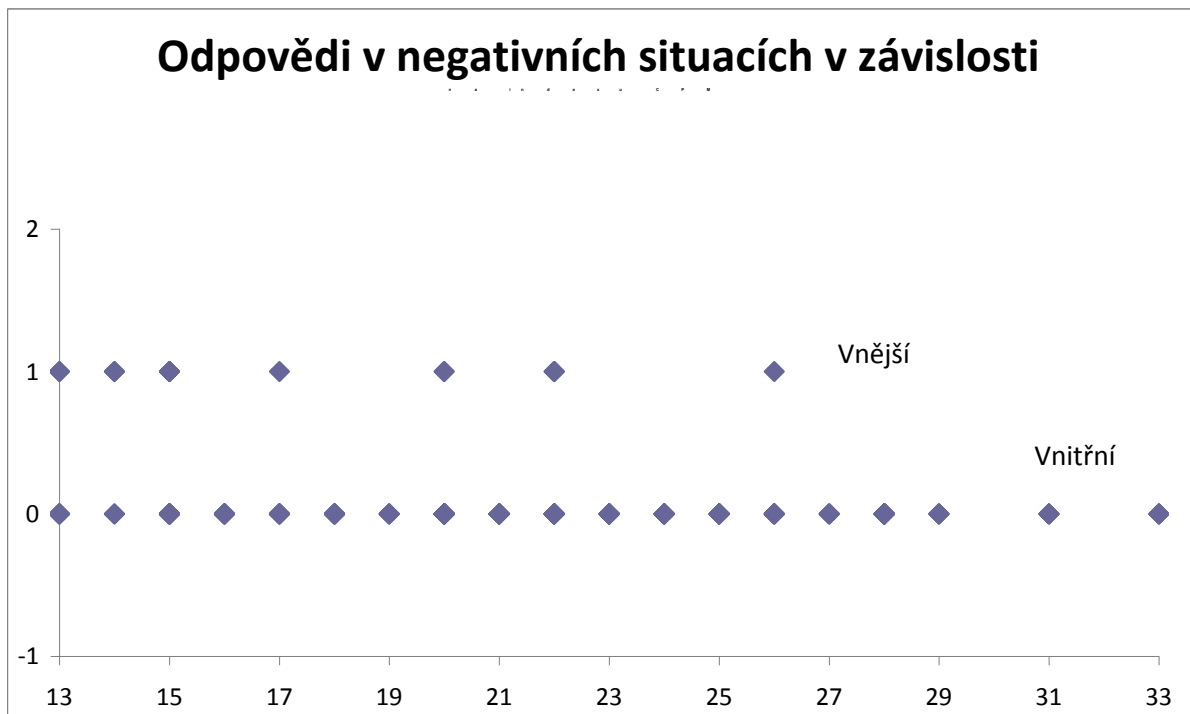
Vidíme, že Waldovo kritérium pro proměnnou CPM je 0,012, což je méně než stanovených 0,05. Můžeme proto zamítnout nulovou hypotézu H_0 , která tvrdí, že CPM nemá vliv na volbu odpovědi vnitřní/vnější příčina. **Můžeme se tedy domnívat, že index CPM predikuje odpověď dítěte v negativní situaci.**

2.2.2 Závislost na pohlaví

$$H_0: \beta_{\text{POHLAVÍ}} = 0$$

$$H_1: \beta_{\text{POHLAVÍ}} \neq 0$$

Vidíme, že Waldovo kritérium pro proměnnou POHLAVÍ je 0,20, což je více než stanovených 0,05. Nemůžeme proto zamítnout nulovou hypotézu H_0 , která tvrdí, že pohlaví nemá vliv na volbu odpovědi vnitřní/vnější příčina. **Můžeme se tedy domnívat, že pohlaví nepredikuje odpovědi dítěte v negativních situacích.**



Graf 3: Odpovědi v negativních situacích v závislosti na indexu CPM

2.3 Pozitivní situace

Proměnná	Regresivní koeficient	Směrodatná odchylka	χ^2	Waldovo kritérium
B0: Konstanta	2,35613	2,94415	0,800	0,42355
B1: CPM	-0,58219	0,17054	-3,414	0,00064
B2: OBR	3,52221	1,26569	2,783	0,00539
B3: POHLAVÍ	0,68093	0,92329	0,738	0,46082

Tabulka 3: Výstup programu CSS 2007 pro pozitivní situace

2.3.1 Závislost na CPM

$$H_0: \beta_{\text{CPM}} = 0$$

$$H_1: \beta_{\text{CPM}} \neq 0$$

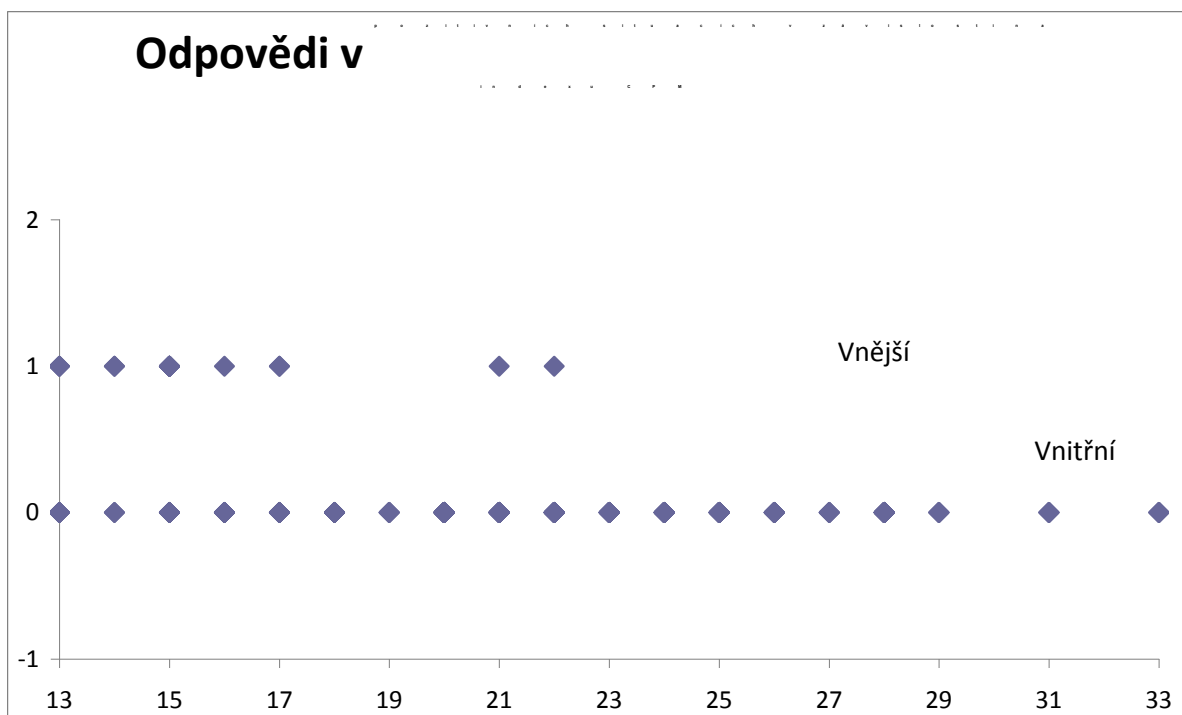
Vidíme, že Waldovo kritérium pro proměnnou CPM je 0,00064, což je méně než stanovených 0,05. Můžeme proto zamítnout nulovou hypotézu H_0 , která tvrdí, že CPM nemá vliv na volbu odpovědi vnitřní/vnější příčina. **Můžeme se tedy domnívat, že index CPM predikuje odpověď dítěte v pozitivní situaci.**

2.3.2 Závislost na pohlaví

$$H_0: \beta_{\text{POHLAVÍ}} = 0$$

$$H_1: \beta_{\text{POHLAVÍ}} \neq 0$$

Vidíme, že Waldovo kritérium pro proměnnou POHLAVÍ je 0,46, což je více než stanovených 0,05. Nemůžeme proto zamítnout nulovou hypotézu H_0 , která tvrdí, že pohlaví nemá vliv na volbu odpovědi vnitřní/vnější příčina. **Můžeme se tedy domnívat, že pohlaví nepredikuje odpovědi dítěte v negativních situacích.**



Graf 4: Odpovědi v pozitivních situacích v závislosti na indexu CPM

2.4 Interpretace výsledků

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké kauzální atribuce provádějí děti předškolního věku a zda nějakým způsobem souvisí s pohlavím dětí a úrovní jejich kognitivních schopností, jež byly orientačně zjišťovány prostřednictvím Ravenova testu barevných progresivních matic (CPM).

Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že děti při hledání příčin různých událostí preferovaly vnitřní příčiny před vnějšími a že tato volba souvisí s dosaženým výsledkem v testu CPM.

V rámci statistické analýzy byla vyvrácena nulová hypotéza, která tvrdila, že dosažená úroveň v CPM testu nemá vliv na volbu odpovědí vnitřních či vnějších příčin. Můžeme tedy předpokládat, že platí alternativní hypotéza, jež tvrdí, že dosažená úroveň v CPM testu má vliv na volbu odpovědí vnitřních či vnějších příčin.

Děti s vyšším hrubým skóre v CPM testu volily vnitřní příčiny událostí, zatímco děti, které byly v Ravenově testu méně úspěšné, se častěji rozhodovaly pro příčiny vnější.

Zajímalo nás, zda dítě dokáže své rozhodnutí vysvětlit a obhájit. Děti, které určily příčiny vnitřní, vysvětlily své rozhodnutí bez problému. Některé děti, které volily příčiny vnější, měly s obhájením svého rozhodnutí potíže a některé z nich toho nebyly schopné vůbec.

Pro ilustraci uvádíme výroky některých respondentů i s dosaženým hrubým skóre v CPM.

2.4.1 Volba vnitřních příčin v negativních situacích:

Situace č. 1 – rozbitý hrníček

..., *Může za to ta holčička, protože ten hrníček shodila.* “...(R1; CPM: 33)

..., *Může za to ten kluk, protože zlobil u snídane a nedával pozor na hrníček.* “...(R28; CPM: 28)

Situace č.2 – nepořádek v pokoji

..., *Může za to ta holčička, protože rozházela hračky a pak je neuklidila.* “...(R2; CPM: 28)

..., *Může za to ten kluk, protože vždycky rozhází hračky a vytahuje pořad další a přitom je neuklízí.* “...(R27; CPM: 29)

Situace č.3 – pád z kola

..., *Může za to ta holčička, protože nedávala pozor na ty kameny.* “...(R4; CPM: 26)

..., *Může za to ten kluk, protože jezdí moc rychle.* “...(R41; CPM: 21)

Situace č.4 – nedojedený oběd

..., *Může za to ta holčička, protože jí to asi nechutná.* “...(R12; CPM: 21)

..., *Může za to ten kluk, protože se nedomluvil s paní kuchařkou, že chce málo jídla a teď to nechce sníst.* “...(R34; CPM: 25)

2.4.2 Volba vnitřních příčin v pozitivních situacích:

Situace č. 5 – pomoc s nádobím

..., *Může za to ta holčička, protože je hodná a pomáhá mamince s nádobím.* “...(R8; CPM: 23)

..., *Může za to ten kluk, protože utírá nádobí a maminka má z něho radost.* “...(R30; CPM: 28)

Situace č. 6 - vysvědčení

..., *Může za to ta holčička, protože se ve škole snažila a dělala dobře domácí úkoly.* “...(R5; CPM: 25)

..., *Může za to ten kluk, protože je chytrý a všechno věděl.* “...(R29; CPM: 28)

Situace č. 7 – dojedený oběd

..., *Může za to ta holčička, protože to všechno snědla.* “...(R16; CPM: 20)

...,*Může za to ten kluk, protože se domluvil s paní kuchařkou na tom, kolik chce jídla a pak všechno snědl.* "...(R45; CPM: 20)

Situace č. 8 – uklizený pokoj

...,*Může za to ta holčička, protože všechny hračky porovnala.* "...(R21; CPM: 16)

...,*Může za to ten kluk, protože to uklidil.* "...(R26; CPM:31)

2.4.3 Volba vnějších příčin v negativních situacích:

Situace č. 1 – rozbitý hrníček

...,*Může za to ten tatínek, protože asi bouchl do stolu a hrníček spadl.* "...(R23; CPM: 15)

...,*Může za to ten stůl, protože je asi křivý a hrníček na něm nedržel.* "...(R44; CPM: 20)

Situace č. 2 – nepořádek v pokoji

...,*Může za to jeho sestra, protože ty hračky rozházela a neuklidila.* "...(R49; CPM: 15)

Situace č. 3 – pád z kola

...,*Můžou za to ty kameny.* "...(R9; CPM: 22)

...,*Může za to ta maminka, protože na něj nedávala pozor.* "...(R39; CPM: 22)

Situace č. 4 – nedojedený oběd

...,*Může za to paní kuchařka, protože mu dala moc jídla.* "...(R50; CPM: 14)

2.4.4 Volba vnějších příčin v pozitivních situacích:

Situace č. 5 – pomoc s nádobím

...,*Může za to maminka.* "...(R49; CPM: 15)

Situace č. 6 – vysvědčení

...,*Může za to paní učitelka, protože je moc hodná.* "...(R47; CPM: 17)

Situace č. 7 – dojedený oběd

...,*Může za to paní kuchařka, protože mu dala málo jídla.* "...(R48; CPM: 15)

Situace č. 8 – uklizený pokoj

...,*Může za to maminka, protože to uklidila.* "...(R47; CPM: 17)

Nulová hypotéza, jež tvrdila, že na volbu odpovědí vnitřních či vnějších příčin nemá vliv pohlaví, nebyla vyvrácena a můžeme tedy předpokládat, že pohlaví neovlivňuje volbu odpovědí při rozhodování mezi vnitřními a vnějšími příčinami.

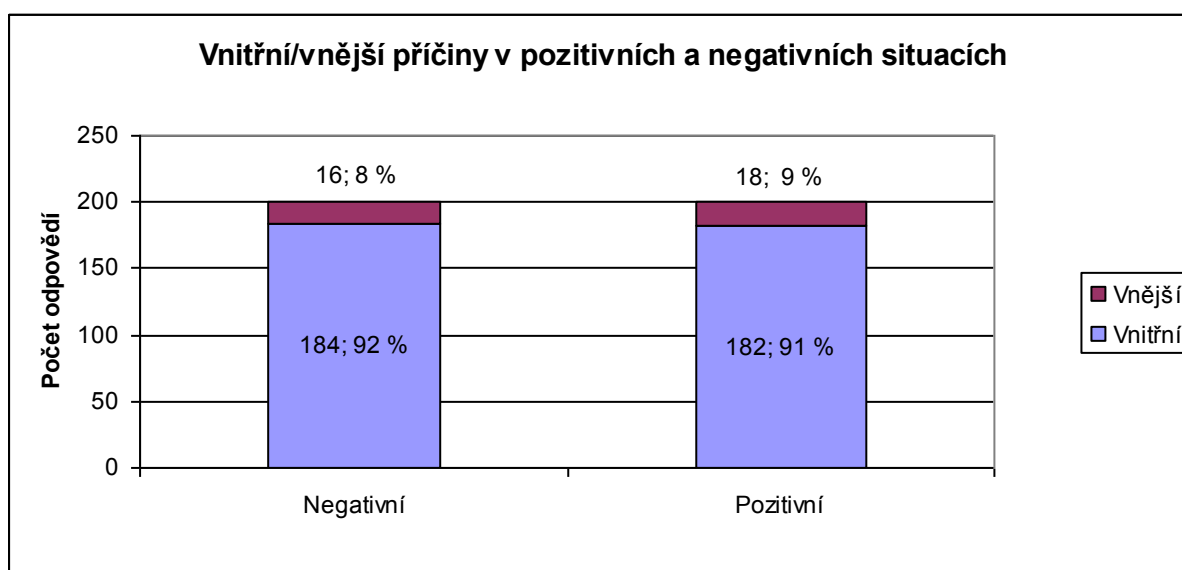
Závislost mezi kauzálními atribucemi a dosaženou úrovní v CPM testu byla zjištěna v rámci pozitivních i negativních situacích, přičemž v pozitivních situacích je tato závislost silnější.

V průběhu výzkumného šetření byly sledovány a zaznamenávány také specifické projevy chování dítěte, mezi které patřila soustředěnost, samostatnost a komunikativnost. Děti, které byly na číselných škálách hodnoceny jako soustředěné a samostatné, dosahovaly vyššího hrubého skóre v CPM. Tato závislost byla prokázána prostřednictvím výpočtu korelačního koeficientu, jež vyjadřuje míru závislosti jedné veličiny na druhé. Zjištěná data byla vložena do programu Microsoft Excel, který pro ně korelační koeficienty vypočítal. Korelační koeficient dovoluje posoudit číselně míru závislosti jedné veličiny na druhé. Má hodnoty od -1 do 1. Jestliže nabývá hodnoty – 1 nebo 1, znamená to, že jsou veličiny závislé. Pokud je blízky 0, zkoumané veličiny nejsou korelované (závislé). V našem případě byl korelační koeficient mezi pohlavím a soustředěností a samostatností 0,8, což můžeme považovat za vysokou hodnotu poukazující na závislost.

Vztah mezi komunikativností dětí a jejich výsledky v CPM testu nebyl prokázán.

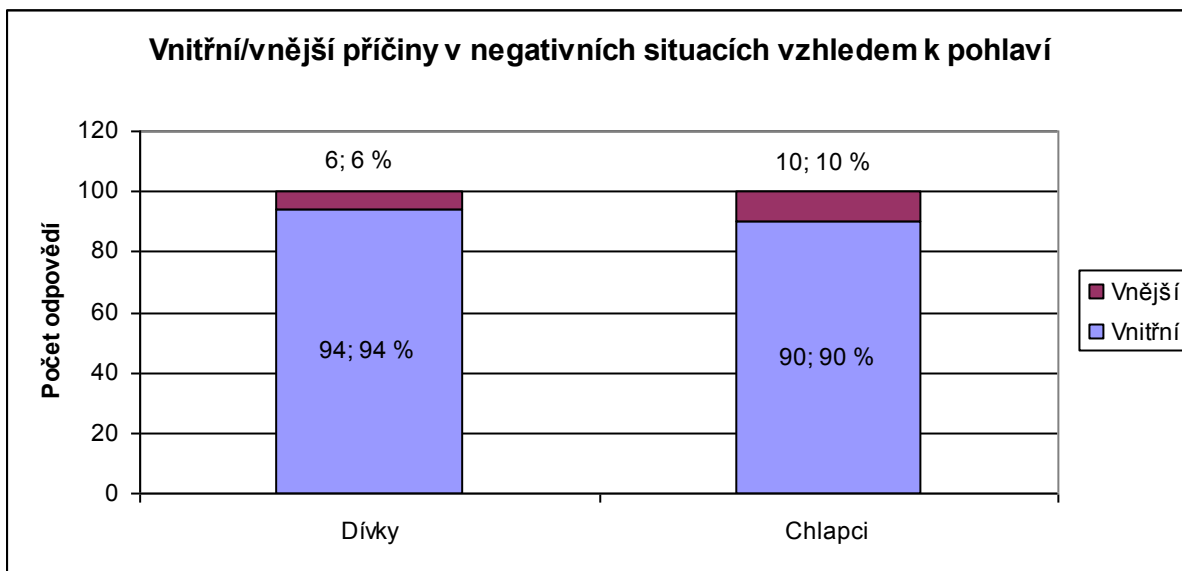
2.4.5 Grafová část

Uvádíme několik grafů, které ilustrují výsledky výzkumného šetření kauzálních atribucí.



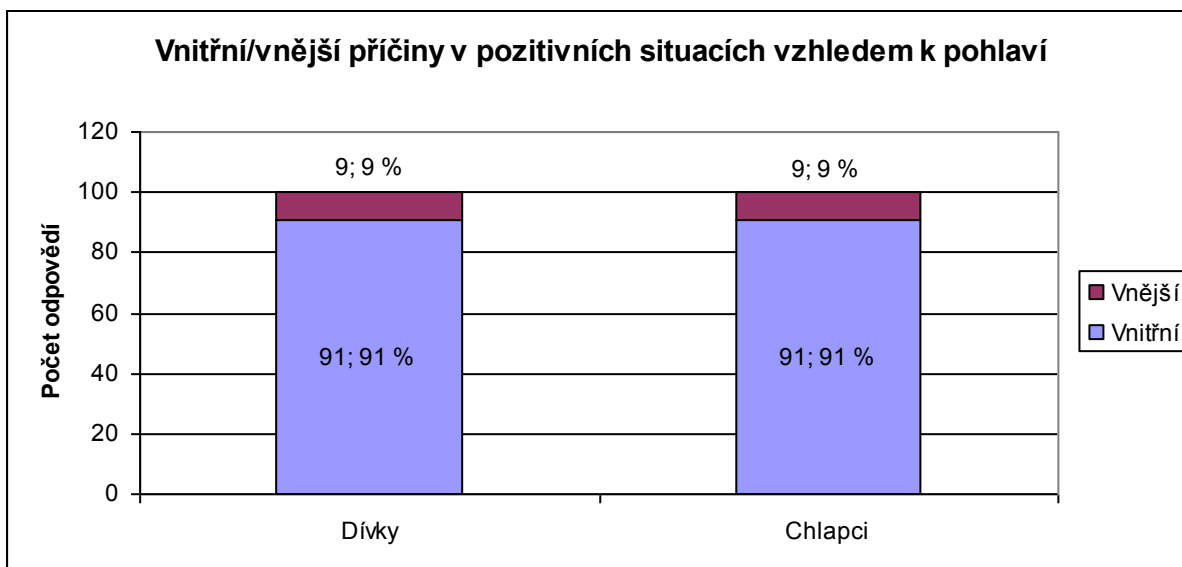
Graf 5: Vnitřní/vnější příčiny v pozitivních a negativních situacích

Graf 5 ukazuje celkový poměr odpovědí podle toho, zda děti volily vnitřní či vnější příčinu v pozitivních i negativních situacích. V případě negativních situací volilo 92 % dětí vnitřní příčinu, zatímco pro vnější příčinu se rozhodlo 8 %. V rámci pozitivních situací se 91 % dětí rozhodlo pro příčinu vnitřní, příčinu vnější volilo 9 % dětí.



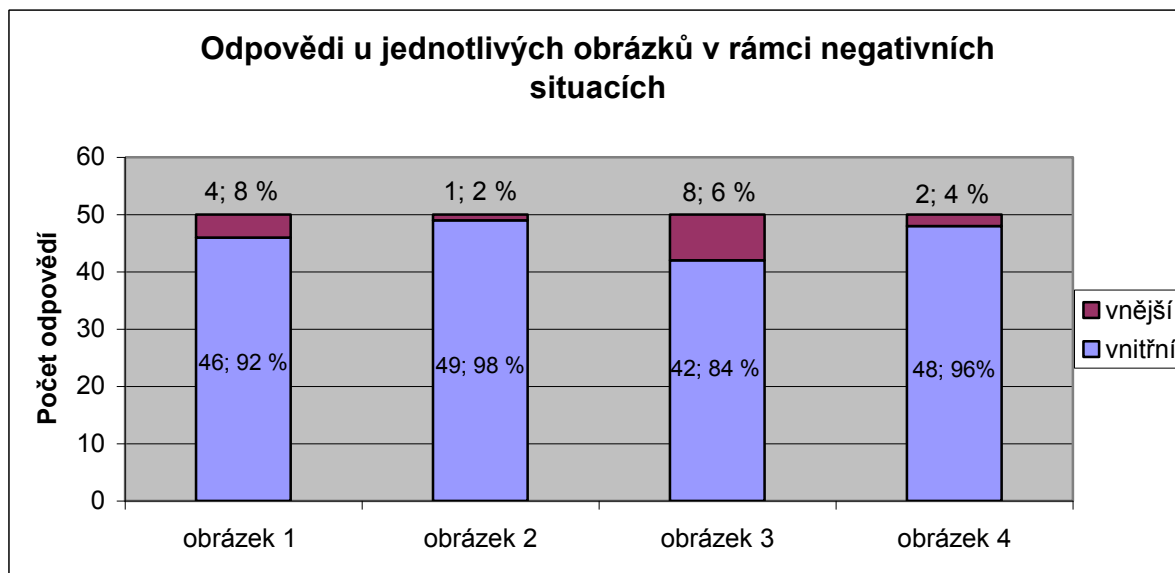
Graf 6: Vnitřní/vnější příčiny v negativních situacích vzhledem k pohlaví

Na grafu 6 vidíme zastoupení odpovědí vzhledem k pohlaví v rámci negativních situací. Vnitřní příčinu volilo 94 % dívek a 90 % chlapců. Pro vnější příčinu se rozhodlo 6 % dívek a 10 % chlapců.



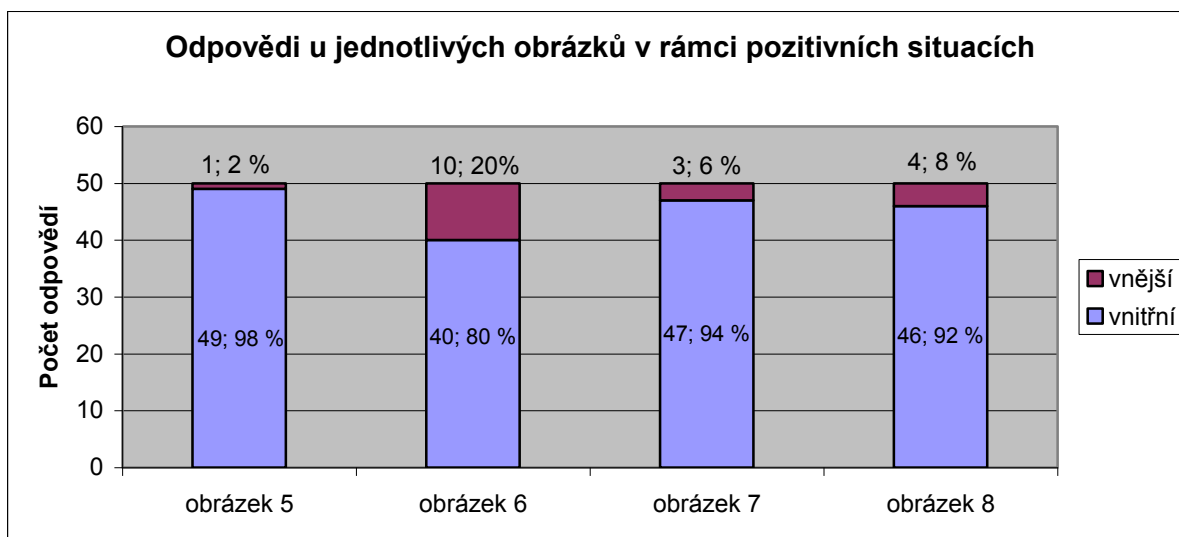
Graf 7: Vnitřní/vnější příčiny v pozitivních situacích vzhledem k pohlaví

Graf 7 umožňuje vysledovat závislost odpovědí na pohlaví v rámci pozitivních situací. 91 % dívek se rozhodlo pro příčinu vnitřní, zatímco 9 % dívek volilo příčinu vnější. U chlapců byl výsledek totožný.



Graf 8: Odpovědi u jednotlivých obrázků v rámci negativních situacích

Graf 8 zobrazuje odpovědi dětí u jednotlivých obrázků v rámci negativních situací.



Graf 9: Odpovědi u jednotlivých obrázků v rámci pozitivních situací

Na grafu 9 můžeme sledovat odpovědi dětí u jednotlivých obrázků v rámci pozitivních situací.

3 DISKUZE

Výsledky výzkumného šetření ukazují na fakt, že preference vnitřních příčin souvisí s inteligencí dětí, kterou jsme určovali pomocí testu CPM. Děti s nižší úrovní kognitivních schopností (s nižším skórem CPM) nejsou schopny zpracovat podstatné množství informací, které jsou potřebné pro vnímání osobnostních dispozic, tedy vnitřních příčin a rozhodují se pro příčiny vnější. Tato závislost byla potvrzena jako statisticky významná pomocí statistického zpracování. Věk dětí v našem výzkumném souboru byl 5 – 6 let. Na základě našich výsledků se můžeme domnívat, že děti v České republice začínají správně diferencovat příčiny událostí dříve než děti ve Spojených státech amerických, kde je tato hranice ve věku 8 – 9 let (Plevová, 2007, str.115). Jak je možné, že jsou české děti již v předškolním věku schopny používat stejný kategoriální systém příčin jako dospělí?

Kratochvílová (2009) vysvětluje rozpor našich výsledků výzkumného šetření kauzálních atribucí a výsledků výzkumů prováděných ve Spojených státech amerických rozdílnou vyspělostí a vyzrálostí dětí v obou zemích. Také poukazuje na možný vliv výchovy.

Výchova českých a amerických dětí se od sebe výrazně liší a může tak mít vliv i na dobu, kdy si dítě začne uvědomovat skutečné příčiny událostí kolem něj. Zatímco Spojené státy americké preferují volnou výchovu, kdy se výchova odvíjí především od svobody dětí, podpory jejich individuality, odmítání tělesných trestů, výchova českých dětí je v mnohém autoritativnější, má řád a děti jsou vedeny k zodpovědnosti za své jednání od raného věku.

Ukažme si rozdíl na negativní situaci č. 1. Na základě zkušeností se můžeme domnívat, že v případě rozbitého hrníčku českým dítětem se ze strany rodiče dostaví napomenutí či doporučení opatrnosti. Dítě je tak přímo konfrontováno a je mu jasně dáno najevo, že to byla jeho chyba. Zatímco v americké rodině je pravděpodobnější scénář, že rodič dítě spíše uklidní způsobem: „nic se nestalo“ a střepy uklidí sám. Dítě tak není konfrontováno s následky svého jednání a vůbec si nemusí uvědomit, že udělalo něco špatně. Může se tak prodlužovat doba, než si dítě začne uvědomovat skutečné příčiny událostí.

Rozdíly můžeme sledovat také v institucionální předškolní výchově. Naše předškolní vzdělávání má dlouhou tradici a někteří autoři uvádějí, že mateřské školy v České republice jsou nejlepší na světě. Je tedy možné, že kvalita výchovy, institucionální i té rodinné, do značné míry ovlivňuje i vývoj kauzálních atribucí.

Zjištěná data mohla být ovlivněna tím, že výzkumné šetření bylo provedeno na menších mateřských školách na malém městě, které se pyšní osobním, až rodinným přístupem. Dalším možným omezením našeho výzkumného šetření mohlo být věkové složení respondentů v rámci výzkumného souboru, kdy jsme se zaměřili pouze na věkovou kategorii 5 – 6 let.

V případě dalších výzkumů by tedy bylo vhodné zařadit do výzkumného souboru děti z různých typů mateřských škol, případně výzkumný soubor obohatit o větší počet respondentů v různých věkových kategoriích, aby byla lépe viditelná hranice, kdy začínají děti preferovat příčiny vnitřní před vnějšími.

Je možné, že byl použit nevhodný výzkumný prostředek – tedy obrázky pozitivních a negativních situací? Kratochvílová (2009) tuto možnost připouští. Bere v úvahu fakt, že na obrázcích jsou zobrazeny také dospělé osoby, vyjadřující svým výrazem v obličeji spokojenost či nespokojenost s dějem na obrázku, které mohly ovlivnit volbu dítěte při rozhodování mezi vnitřní a vnější příčinou. Kratochvílová (2009) proto provedla druhé výzkumné šetření se stejnými respondenty, ale jinými obrázky, na kterých nebyla přítomna dospělá osoba. Výsledky tohoto druhého šetření však byly stejné.

Pro zjištění soustředěnosti, samostatnosti a komunikativnosti bylo použito subjektivní posouzení examinátorkou, nejedná se proto o exaktní metodu.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce byla členěna na teoretickou a empirickou část. Teoretická část se věnovala psychologické charakteristice dítěte předškolního věku, kognitivním procesům, nastínila problematiku kauzálních atribucí a specifík psychologického vyšetřování dětí předškolního věku.

Cílem empirické části bylo alespoň částečně přispět k výzkumům týkajících se kauzálních atribucí, které používají děti předškolního věku. Záměrem bylo potvrdit či vyvrátit souvislost kauzálních atribucí s pohlavím a dosaženou úrovní kognitivních schopností.

Svým výzkumným šetřením tato práce částečně navazovala na výzkumné šetření bakalářské práce Emocionální vývoj dětí předškolního věku (Kratochvílová, 2009), které se zabývalo zjišťováním preferencí příčin různých událostí u dětí předškolního věku. V této diplomové práci bylo výzkumné šetření rozšířeno o pozitivní situace zobrazené na obrázcích, byl zvětšen a lépe strukturován výzkumný soubor. Na základě výsledků bakalářské práce jsme již předpokládali, že děti budou ve svém pátrání po příčinách upřednostňovat příčiny vnitřní a proto nás zajímalo, zda tyto preference souvisí s pohlavím a dosaženou úrovní kognitivních schopností dětí. Proto jsme výzkumné šetření doplnili o použití Ravenova testu barevných progresivních matic (CPM), který nám pomohl orientačně zjistit inteligenci dětí. Ke zjištění závislosti byl použit statistický model logistická regrese a data byla analyzována v programu NCSS 2007.

Výsledky této analýzy ukazují, že děti s vyšším hrubým skóre v CPM testu, tedy děti inteligentnější, volí s naprostou jistotou příčiny vnitřní. Velmi dobře si uvědomují skutečné příčiny v pozitivních i negativních situacích. Zatímco děti, které měly nízké skóre v CPM testu, tedy děti hodnocené jako méně inteligentní, častěji volily příčiny vnější.

Za nejpodstatnější výsledek této práce tedy pokládáme zjištění, že děti předškolního věku preferují vnitřní příčiny před vnějšími a že tato preference souvisí s úrovní jejich kognitivních schopností, zatímco pohlaví na volbu odpovědi vliv nemá.

Jsme si vědomi jistých omezení, ale doufáme, že i přesto přineslo toto výzkumné šetření hodnotné výsledky a může tak například poskytnout podněty k dalšímu zkoumání v této oblasti.

LITERATURA

- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, 978-80-7367-273-7.
- DAŘÍLEK, P., KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – část A*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1998, ISBN 80-7067-837-2.
- DAŘÍLEK, P., KUSÁK, P. *Pedagogická psychologie – část B*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1998, ISBN 80-7067-789-9.
- FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, ISBN 978-80-86723-64-8.
- KRATOCHVÍLOVÁ, L. Emocionální vývoj dětí předškolního věku – nepublikovaná bakalářská práce. Olomouc, 2009.
- KOHOUTEK, R. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008, ISBN 978-80-7375-185-2.
- KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2001, ISBN 80-214-1844-3.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1997, ISBN 80-200-0628-1.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*. Praha : Management Press, 1993, ISBN: 80-85603-34-9.
- PAULÍK, K. *Psychologie osobnosti pro praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, ISBN 978-80-7368-375-7.
- PLEVOVÁ, I. *Kapitoly z obecné psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, ISBN 80-244-1413-9.
- PLEVOVÁ, I. *Kauzální atribuce aneb jak pátráme po příčinách životních událostí*. Olomouc: Hanex, 2007, ISBN 978-80-85783-84-1.
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2010, ISBN 978-80-200-1499-3.
- ROZSYPALOVÁ, M. *Psychologie a pedagogika I : pro střední zdravotnické školy*. Praha: Informatorium, 2003, ISBN 80-7333-014-8.
- ŘEHÁKOVÁ B., *Nebojte se logistické regrese in Sociologický časopis*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2000.

- SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, ISBN 80-244-0249-1.
- SKORUNKOVÁ, R. *Úvod do vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, ISBN 978-80-7041-490-3.
- STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-553-9.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-545-8.
- ŠIMIČKOVÁ, J. a kolektiv autorů. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, ISBN 80-244-0629-2.
- ŠVINGALOVÁ, D. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. Liberec: Technická univerzita, 2003, ISBN 80-7083-679-0.
- TRPIŠOVSKÁ, D. *Ontogenetická psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2006, ISBN 80-7044-792-3.
- VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008, ISBN 978-80-246-1538-7.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 1997, ISBN 80-7184-317-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2010, ISBN 978-80-246-0841-9.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Data výzkumného šetření

Příloha č. 2: Vzhled statistického programu NCSS 2007

Příloha č. 3: Výstup ze statistického programu NCSS 2007 pro negativní situace

Příloha č. 4: Výstup ze statistického programu NCSS 2007 pro pozitivní situace

Příloha č. 5: Obrázek č. 1 – negativní situace (dívka)

Příloha č. 6: Obrázek č. 2 – negativní situace (dívka)

Příloha č. 7: Obrázek č. 3 – negativní situace (dívka)

Příloha č. 8: Obrázek č. 4 – negativní situace (dívka)

Příloha č. 9: Obrázek č. 5 – pozitivní situace (dívka)

Příloha č. 10: Obrázek č. 6 – pozitivní situace (dívka)

Příloha č. 11: Obrázek č. 7 – pozitivní situace (dívka)

Příloha č. 12: Obrázek č. 8 – pozitivní situace (dívka)

Příloha č. 13: Obrázek č. 1 – negativní situace (chlapec)

Příloha č. 14: Obrázek č. 2 – negativní situace (chlapec)

Příloha č. 15: Obrázek č. 3 – negativní situace (chlapec)

Příloha č. 16: Obrázek č. 4 – negativní situace (chlapec)

Příloha č. 17: Obrázek č. 5 – pozitivní situace (chlapec)

Příloha č. 18: Obrázek č. 6 – pozitivní situace (chlapec)

Příloha č. 19: Obrázek č. 7 – pozitivní situace (chlapec)

Příloha č. 20: Obrázek č. 8 – pozitivní situace (chlapec)

Příloha č. 1: Data výzkumného šetření

Respondenti	Pohlaví	CPM	Soustředěnost	Samostatnost	Komunikativnost	Kauzální atribuce			
						Pozitivní situace		Negativní situace	
						Vnější	Vnitřní	Vnější	Vnitřní
Respondent 1	0	33	1	1	1	0	4	0	4
Respondent 2	0	28	1	1	1	0	4	0	4
Respondent 3	0	28	1	1	1	0	4	0	4
Respondent 4	0	26	1	1	1	0	4	0	4
Respondent 5	0	25	1	1	4	0	4	0	4
Respondent 6	0	23	1	1	1	0	4	0	4
Respondent 7	0	23	1	1	1	0	4	0	4
Respondent 8	0	23	1	1	1	0	4	0	4
Respondent 9	0	22	1	1	1	0	4	1	3
Respondent 10	0	22	1	1	1	0	4	0	4
Respondent 11	0	21	1	1	4	1	3	0	4
Respondent 12	0	21	2	2	1	0	4	0	4
Respondent 13	0	21	2	2	1	0	4	0	4
Respondent 14	0	20	2	2	1	0	4	0	4
Respondent 15	0	20	2	2	1	0	4	0	4
Respondent 16	0	20	2	2	1	0	4	1	3
Respondent 17	0	19	2	2	3	0	4	0	4
Respondent 18	0	18	2	2	1	0	4	0	4
Respondent 19	0	17	2	2	3	0	4	0	4
Respondent 20	0	16	3	3	1	1	3	0	4
Respondent 21	0	16	3	3	1	0	4	0	4
Respondent 22	0	15	5	5	1	1	3	1	3
Respondent 23	0	15	3	3	1	3	1	1	3
Respondent 24	0	13	3	3	1	2	2	1	3
Respondent 25	0	13	5	5	1	1	3	1	3
Respondent 26	1	31	1	1	1	0	4	0	4
Respondent 27	1	29	1	1	1	0	4	0	4
Respondent 28	1	28	1	1	1	0	4	0	4
Respondent 29	1	28	1	1	1	0	4	0	4
Respondent 30	1	28	1	1	1	0	4	0	4
Respondent 31	1	27	1	1	1	0	4	0	4
Respondent 32	1	26	1	1	1	0	4	1	3
Respondent 33	1	25	1	1	1	0	4	0	4
Respondent 34	1	25	1	1	1	0	4	0	4
Respondent 35	1	24	1	1	3	0	4	0	4
Respondent 36	1	24	1	1	1	0	4	0	4
Respondent 37	1	24	1	1	1	0	4	0	4
Respondent 38	1	22	1	1	1	0	4	0	4
Respondent 39	1	22	1	1	1	1	3	2	2
Respondent 40	1	21	2	2	1	0	4	0	4
Respondent 41	1	21	2	2	1	0	4	0	4
Respondent 42	1	20	2	2	1	0	4	0	4
Respondent 43	1	20	2	2	4	0	4	0	4
Respondent 44	1	20	2	2	1	0	4	1	3
Respondent 45	1	20	2	2	1	0	4	0	4
Respondent 46	1	18	2	2	1	0	4	0	4
Respondent 47	1	17	3	3	1	2	2	1	3
Respondent 48	1	15	3	3	4	2	2	2	2
Respondent 49	1	15	5	5	1	2	2	1	3
Respondent 50	1	14	5	5	1	2	2	2	2

0 - dívka 1 - nejlepší soustředěnost, samostatnost, komunikativnost
1 - chlapec 5 - nejhorší soustředěnost, samostatnost, komunikativnost

Příloha č. 2: Vzhled statistického programu NCSS 2007

The screenshot displays the NCSS 2007 software interface. At the top, there is a menu bar (File, Edit, Data, Analysis, Graphics, Tools, Window, Help) and a toolbar with various icons for file operations and analysis. Below the menu bar is a spreadsheet with the following data:

	C1	INT_EXT	CPM	OBR	POHLAVI	C6	C7	C8	C9	C10	C11
1	respondent 01	0	33	1	0						
2	respondent 02	0	28	1	0						
3	respondent 03	0	28	1	0						
4	respondent 04	0	26	1	0						
5	respondent 05	0	25	1	0						

Overlaid on the spreadsheet is the "NCSS: Logistic Regression" dialog box. It features a menu bar (File, Run, Analysis, Graphics, Tools, Window, Help) and a toolbar. The dialog is organized into several sections:

- Dependent Variable:** Y: Group Variable: INT_EXT; Default Reference Group: First Group after Sorting.
- Frequency Variable:** Frequency Variable: (empty).
- Numeric Independent Variables:** X's: Numeric Independent Variables: CPM-POHLAVI.
- Categorical Independent Variables:** X's: Categorical Independent Variables: (empty); Default Reference Value: First Value after Sorting; Default Contrast Type: Binary.
- Validation:** Validation Variable: (empty).
- Alpha Level:** Alpha Level: 0.050.

At the bottom of the dialog, there are "Reset" and "Guide Me" buttons. A "QUICK ACCESS BUTTON:" section on the right explains that this button loads the specified procedure and can be customized.

The bottom of the main window shows "Variable Info" for "Sheet1" and a status bar indicating "This is the spreadsheet that lets you enter and edit your data."

Příloha č. 3: Výstup ze statistického programu NCSS 2007 pro negativní situace

Page/Date/Time 1 23.6.2011 20:27:35
Response INT_EXT_NEG

Run Summary Section

Parameter	Value	Parameter	Value
Dependent Variable	INT_EXT_NEG	Rows Processed	100
Reference Group	0	Rows Used	100
Number of Groups	2	Rows for Validation	0
Frequency Variable	None	Rows X's Missing	0
Numeric Ind. Variables	3	Rows Freq Miss. or 0	0
Categorical Ind. Variables	0	Rows Prediction Only	0
Final Log Likelihood	-12,11832	Unique Row Patterns	60
Model R-Squared	0,57525	Sum of Frequencies	100
Actual Convergence	4,495791E-10	Likelihood Iterations	9
Target Convergence	0,000001	Maximum Iterations	20
Model D.F.	4	Max Like Message	Normal Completion
Model	CPM OBR POHLAVI		

Response Analysis Section

INT_EXT_NEG Categories	Count	Unique Rows	Prior	Act vs Pred R-Squared	% Correctly Classified
0	95	55	0,95000	0,22463	100,000
1	5	5	0,05000	0,22463	20,000
Total	100	60			96,000

Parameter Significance Tests Section (Reference Group: INT_EXT_NEG = 0)

Parameter	Regression Coefficient (B or Beta)	Standard Error	Wald Z-Value (Beta=0)	Wald Prob Level	Odds Ratio Exp(B)
B0: Intercept	8,63715	3,94930	2,187	0,02874	5637,22054
B1: CPM	-0,55541	0,22164	-2,506	0,01221	0,57384
B2: OBR	-1,78690	1,25168	-1,428	0,15341	0,16748
B3: POHLAVI	1,43959	1,14146	1,261	0,20724	4,21895

Parameter Confidence Limits Section (Reference Group: INT_EXT_NEG = 0)

Parameter	Regression Coefficient (B or Beta)	Standard Error	Lower 95% Confidence Limit	Upper 95% Confidence Limit	Odds Ratio Exp(B)
B0: Intercept	8,63715	3,94930	0,89667	16,37763	5637,22054
B1: CPM	-0,55541	0,22164	-0,98982	-0,12100	0,57384
B2: OBR	-1,78690	1,25168	-4,24015	0,66635	0,16748
B3: POHLAVI	1,43959	1,14146	-0,79764	3,67681	4,21895

Odds Ratios Section (Reference Group: INT_EXT_NEG = 0)

Parameter	Regression Coefficient (B or Beta)	Odds Ratio Exp(B)	Lower 95% Confidence Limit	Upper 95% Confidence Limit
B0: Intercept	8,63715	5637,22054	2,45142	10000+
B1: CPM	-0,55541	0,57384	0,37164	0,88603
B2: OBR	-1,78690	0,16748	0,01441	1,94713
B3: POHLAVI	1,43959	4,21895	0,45039	39,52008

Estimated Logistic Regression Model(s)

Model For INT_EXT_NEG = 1

8.63714641070058 -.555410896782606*CPM -1.78689782935176*OBR + 1.43958554892309*POHLAVI

Note that each model estimates B for a specific group, where $\text{Logit}(Y) = XB$.

To calculate a probability, transform the logit using $\text{Prob}(Y=\text{group}) = 1/(1+\text{Exp}(-XB))$ or $\text{Prob}(Y<>\text{group}) = \text{Exp}(-XB)/(1+\text{Exp}(-XB))$.

Analysis of Deviance Section

Term Omitted	DF	Deviance	Increase From Model Deviance (Chi Square)	Prob Level
All	3	39,70305	15,46640	0,00146
CPM	1	37,46490	13,22825	0,00028
OBR	1	26,73900	2,50235	0,11368
POHLAVI	1	25,95117	1,71452	0,19040
None(Model)	3	24,23665		

The Prob Level is for testing the significance of that term after considering all other terms.

Log Likelihood & R-Squared Section

Term(s)	DF	Log Likelihood	R-Squared of Remaining Term(s)	Reduction From Model R-Squared	Reduction From Saturated R-Squared
Omitted					
All	1	-19,85152	0,00000		
CPM	1	-18,73245	0,08324	0,49200	0,91676
OBR	1	-13,36950	0,48218	0,09307	0,51782
POHLAVI	1	-12,97558	0,51148	0,06377	0,48852
None(Model)	3	-12,11832	0,57525	0,00000	0,42475
None(Saturated)	60	-6,40822	1,00000		0,00000

Classification Table

Actual	Estimated	0	1	Total
0		95	0	95
1		4	1	5
Total		99	1	100

Percent Correctly classified = 96,0%

Příloha č. 4: Výstup ze statistického programu NCSS 2007 pro pozitivní situace

Page/Date/Time 1 23.6.2011 20:27:16
Response INT_EXT_POS

Run Summary Section

Parameter	Value	Parameter	Value
Dependent Variable	INT_EXT_POS	Rows Processed	100
Reference Group	0	Rows Used	100
Number of Groups	2	Rows for Validation	0
Frequency Variable	None	Rows X's Missing	0
Numeric Ind. Variables	3	Rows Freq Miss. or 0	0
Categorical Ind. Variables	0	Rows Prediction Only	0
Final Log Likelihood	-17,12205	Unique Row Patterns	61
Model R-Squared	0,64454	Sum of Frequencies	100
Actual Convergence	3,945169E-08	Likelihood Iterations	8
Target Convergence	0,000001	Maximum Iterations	20
Model D.F.	4	Max Like Message	Normal Completion
Model	CPM OBR POHLAVI		

Response Analysis Section

INT_EXT_POS Categories	Count	Unique Rows	Prior	Act vs Pred R-Squared	% Correctly Classified
0	89	52	0,89000	0,49773	97,753
1	11	9	0,11000	0,49773	72,727
Total	100	61			95,000

Parameter Significance Tests Section (Reference Group: INT_EXT_POS = 0)

Parameter	Regression Coefficient (B or Beta)	Standard Error	Wald Z-Value (Beta=0)	Wald Prob Level	Odds Ratio Exp(B)
B0: Intercept	2,35613	2,94415	0,800	0,42355	10,55008
B1: CPM	-0,58219	0,17054	-3,414	0,00064	0,55867
B2: OBR	3,52221	1,26569	2,783	0,00539	33,85920
B3: POHLAVI	0,68093	0,92329	0,738	0,46082	1,97572

Parameter Confidence Limits Section (Reference Group: INT_EXT_POS = 0)

Parameter	Regression Coefficient (B or Beta)	Standard Error	Lower 95% Confidence Limit	Upper 95% Confidence Limit	Odds Ratio Exp(B)
B0: Intercept	2,35613	2,94415	-3,41430	8,12656	10,55008
B1: CPM	-0,58219	0,17054	-0,91645	-0,24793	0,55867
B2: OBR	3,52221	1,26569	1,04151	6,00291	33,85920
B3: POHLAVI	0,68093	0,92329	-1,12868	2,49055	1,97572

Odds Ratios Section (Reference Group: INT_EXT_POS = 0)

Parameter	Regression Coefficient (B or Beta)	Odds Ratio Exp(B)	Lower 95% Confidence Limit	Upper 95% Confidence Limit
B0: Intercept	2,35613	10,55008	0,03290	3383,15466
B1: CPM	-0,58219	0,55867	0,39993	0,78041
B2: OBR	3,52221	33,85920	2,83349	404,60539
B3: POHLAVI	0,68093	1,97572	0,32346	12,06787

Estimated Logistic Regression Model(s)

Model For INT_EXT_POS = 1

2.3561333251402 -.582194206256406*CPM + 3.52221064656787*OBR + .680930914419558*POHLAVI

Note that each model estimates B for a specific group, where $\text{Logit}(Y) = XB$.
To calculate a probability, transform the logit using $\text{Prob}(Y=\text{group}) = 1/(1+\text{Exp}(-XB))$

Analysis of Deviance Section

Term	DF	Deviance	Increase From Model Deviance (Chi Square)	Prob Level
All	3	69,30307	35,05897	0,00000
CPM	1	59,73267	25,48856	0,00000
OBR	1	47,37908	13,13498	0,00029
POHLAVI	1	34,80127	0,55717	0,45540
None(Model)	3	34,24410		

The Prob Level is for testing the significance of that term after considering all other terms.

Log Likelihood & R-Squared Section

Term(s) Omitted	DF	Log Likelihood	R-Squared of Remaining Term(s)	Reduction From Model R-Squared	Reduction From Saturated R-Squared
All	1	-34,65153	0,00000		
CPM	1	-29,86633	0,17595	0,46859	0,82405
OBR	1	-23,68954	0,40306	0,24148	0,59694
POHLAVI	1	-17,40064	0,63430	0,01024	0,36570
None(Model)	3	-17,12205	0,64454	0,00000	0,35546
None(Saturated)	61	-7,45472	1,00000		0,00000

Classification Table

Actual	Estimated	0	1	Total
0		87	2	89
1		3	8	11
Total		90	10	100

Percent Correctly classified = 95,0%

































ANOTACE

- Jméno a příjmení:** Bc. Lucie Kratochvílová
- Katedra:** psychologie a patopsychologie PdF UP Olomouc
- Vedoucí práce:** Doc. PhDr. Irena Plevová, PhD.
- Rok obhajoby:** 2011
- Název práce:** Kauzální atribuce dětí předškolního věku
- Název práce v angličtině:** Causal attributions of preschool children
- Anotace práce:** Diplomová práce je zaměřena na kauzální atribuce dětí předškolního věku. Věnuje se problematice psychologické charakteristiky předškolního období, kognitivním procesům a specifikám psychologického vyšetřování dětí předškolního věku. Cílem této práce je zjistit, jakým způsobem provádějí děti předškolního věku kauzální atribuce se zaměřením na preferenci vnějších a vnitřních příčin a zjistit, zda tyto preference souvisí s pohlavím a úrovní kognitivních schopností dětí. Pro výzkumné šetření byla použita metoda individuálních rozhovorů s dětmi o obrázcích a standardizovaný Ravenův test barevných progresivních matic. Pro analýzu byl použit statistický model logistická regrese v programu NCSS 2007. Cílovou skupinou výzkumného šetření byly děti ve věku od pěti do šesti let, navštěvující dvě různé mateřské školy.
- Klíčová slova:** děti předškolního věku, kauzální atribuce, vnitřní a vnější příčiny, atribuční omyl, kognitivní procesy, psychologické vyšetření, Ravenův test barevných progresivních matic, program NCSS 2007, logistická regrese
- Anotace v angličtině:** The diploma thesis is focused on causal attributions of preschool children. It handles the field of psychological characteristics of the preschool age, cognitive processes and specifics of the psychological examination of the preschool children. The goal of the thesis is to determine how preschool children perform causal attributions with regards on preference of internal and external causes and to determine if the preferences depend on the sex and the level of cognitive capabilities of the children.

The research methods include individual interviews with children about pictures and standardized Raven's colored progressive matrices test. For statistical analysis, NCSS 2007 software package has been used. The target group of the research were children aged five to six attending two different kindergartens.

Klíčová slova v angličtině: preschool children, causal attributions, internal and external causes, attribution error, cognitive processes, psychological examination, Raven's colored progressive matrices test, program NCSS 2007, logistic regression

Přílohy vázané v práci: pracovní obrázky, data výzkumného šetření, vzhled statistického programu NCSS 2007, výstup ze statistického programu NCSS 2007 pro negativní situace, výstup ze statistického programu NCSS 2007 pro pozitivní situace

Počet stran: 60

Počet příloh: 20

Jazyk práce: český jazyk