



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Self-efficacy rodičů v kontextu poskytované míry volnosti ve výchově předškolního dítěte

Vypracoval: Lucie Štokingerová

Vedoucí práce: PhDr. Dalibor Kučera, Ph.D.

České Budějovice 2018

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

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

V Českých Budějovicích 27. 4. 2018

Lucie Štokingerová

## **Poděkování**

Děkuji panu PhDr. Daliborovi Kučerovi, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, jeho cenné připomínky a užitečné rady ke zpracování mé bakalářské práce.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se věnuje koncepci self-efficacy Alberta Bandury v souvislosti s poskytovanou mírou volnosti ve výchově. Cílem práce je zjistit, jaká je souvislost mezi úrovní self-efficacy rodičů a mírou poskytované volnosti ve výchově jejich předškolního dítěte. V teoretické části práce je v první části definován koncept self-efficacy a zákonitosti s ním spojené. Druhá část teoretické práce se zabývá výchovou v rodině s důrazem na výchovné přístupy rodičů. Empirická část práce je zaměřená na výzkum, jež je založený na kvantitativním designu. Výzkumný soubor představují děti předškolního věku z vybraných mateřských škol a jejich rodiče.

Klíčová slova:

Self-efficacy, sociálně kognitivní teorie, výchova, míra volnosti ve výchově

## **Abstract**

The thesis deals with the concept of self-efficacy of Albert Bandura in relation to liberty of upbringing. The aim of the thesis is to find out the relationship connection self-efficacy of parents and liberty of upbringing of their preschool child. The theoretical part focuses on definition of the concept of self-efficacy and its principles. The second part of theoretical thesis deals with upbringing within family with an emphasis on parenting approaches. The empirical part of the thesis focuses on research based on quantitative design. The research group is represented by preschool children from selected kindergartens and their parents.

Key words:

Self-efficacy, social cognitive theory, upbringing, liberty of upbringing

# Obsah

Úvod .....	8
I. Teoretická část .....	9
1 Koncept self-efficacy .....	9
1.1 Sociálně kognitivní teorie .....	9
1.2 Vymezení self-efficacy .....	11
1.3 Vliv self-efficacy na fungování jedince .....	13
1.4 Zdroje self-efficacy .....	14
1.5 Psychické procesy aktivované self-efficacy .....	15
1.5.1 Kognitivní procesy .....	15
1.5.2 Motivační procesy .....	16
1.5.3 Emoční procesy .....	16
1.5.4 Konativní procesy .....	17
1.6 Self-efficacy v perspektivě celoživotního vývoje .....	17
1.7 Self-efficacy učitelů a rodičů .....	19
2 Výchova v rodině .....	20
2.1 Principy rodinné výchovy .....	21
2.2 Způsob výchovy .....	21
2.2.1 Faktory determinující způsob výchovy .....	22
2.2.2 Klasifikace způsobů výchovy .....	23
2.2.3 Problematické výchovné přístupy .....	26
2.3 Míra volnosti ve výchově v kontextu moderní doby .....	27
2.3.1 Hyperprotektivita ve výchově .....	28
2.3.2 Uvolněné rodičovství .....	30
II. Empirická část .....	31
3 Výzkumný problém a cíl výzkumu .....	31
3.1 Výzkumné otázky a hypotézy .....	31

4	Výzkumný soubor.....	33
5	Metoda a nástroje sběru dat.....	35
5.1	Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE).....	35
5.2	Test bezpečné vzdálenosti.....	35
5.3	Strukturovaný rozhovor .....	36
6	Analýza dat a interpretace výsledků .....	39
6.1	Výsledky výzkumu .....	40
6.1.1	Výzkumné hypotézy .....	40
6.1.2	Dodatečné výsledky.....	46
6.2	Souhrn výsledků výzkumu .....	49
7	Diskuze .....	50
	Závěr.....	52
	Seznam použitých zdrojů a literatury.....	54
	Seznam příloh .....	58

## Úvod

Bakalářská práce se zabývá self-efficacy rodičů a mírou volnosti ve výchově, kterou poskytují svým předškolním dětem. Rodiče jsou nejdůležitější lidé, se kterými je dítě v interakci a jejich přístup ve výchově má významný vliv na celkový vývoj dítěte. Způsob výchovy, jaký rodiče uplatňují, je determinován několika faktory a nelze jej zcela považovat za záležitost vědomé volby.

Self-efficacy je přesvědčení jedince, že je schopen řídit chod dění a dosáhnout zvoleného cíle. Projevuje se také v postoji jedince, jak interpretuje obtížné úkoly a jakou má víru ve své schopnosti. Jedním z hlavních zdrojů self-efficacy je zážitek úspěchu při zvládnutí obtížného úkolu. Tento zážitek zprostředkovávají především rodiče svými výchovnými praktikami a užitečná je určitě míra volnosti poskytovaná dítěti. Na základě souvislosti mezi rozvojem self-efficacy dítěte a působením rodičů by mohla být položena otázka, zda míra poskytované volnosti ve výchově souvisí se samotnou úrovní self-efficacy rodiče.

Život v moderní době s sebou přináší různé obavy rodičů ohledně možných nebezpečí hrozící jejich dětem, jež jsou syceny různými technologickými možnostmi. Je kladen značný důraz na bezpečí a větší opatrnost rodičů při výchově dětí. Otázkou je, jakou možnou roli by zde mohlo hrát self-efficacy rodiče. Jedinci, kteří nemají důvěru v sama sebe ohledně zvládnutí potenciální hrozby, prožívají úzkost a vnímají své okolí více jako nebezpečné. Oproti tomu lidé s vysokou mírou self-efficacy dokáží lépe zvládat své emocionální stavy a interpretovat obtížné úkoly jako výzvy.

Cílem této práce je zjistit, zda self-efficacy rodiče souvisí s jeho výchovným přístupem a to konkrétně z hlediska míry volnosti, kterou poskytuje svému dítěti v předškolním věku.



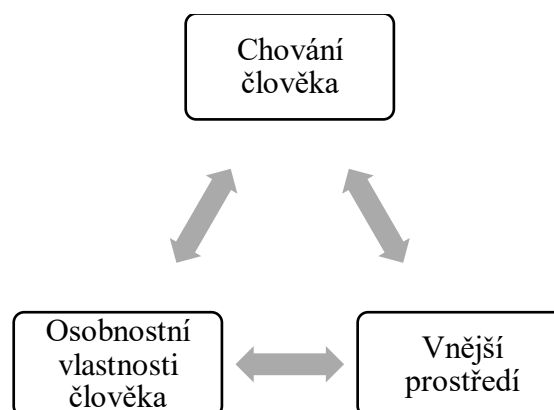
# I. Teoretická část

## 1 Koncept self-efficacy

### 1.1 Sociálně kognitivní teorie

Autorem konceptu self-efficacy je kanadský psycholog Albert Bandura, jež patří k nejvýznamnějším představitelům behaviorismu a kognitivní psychologie. Tento koncept A. Bandura (1986) rozpracoval v rámci své sociálně kognitivní teorie, prostřednictvím které má za cíl vysvětlit, jak se lidské chování vyvíjí, jak je udržováno a jaké procesy ho mohou modifikovat (Hoskocová, 2006).

Sociálně kognitivní teorie charakterizuje chování člověka na základě modelu triadického recipročního determinismu. Bandurova teorie má odlišné pojetí o proti jednostrannému výkladu chování, které je založené pouze na vlivech prostředí nebo pouze na vnitřních dispozicích. Triadičnost modelu spočívá v zohlednění třech skupin faktorů, kterými jsou chování člověka, osobnostní vlastnosti člověka zahrnující kognitivní i biologické činitele a třetí skupinou faktorů je vnější prostředí. Tyto tři skupiny faktorů na sebe vzájemně působí a interagují mezi sebou, což vysvětluje recipročnost modelu. Determinismus je zde chápán, jako výsledný efekt, který je součinem jejich společných vlivů. Bandura nepovažuje chování za pouhý produkt osobních a situačních faktorů ale za faktor s nimi interagující. Kromě průběžného vzájemného ovlivňování faktorů může docházet k tomu, že v různých časových momentech či situacích vystupuje jeden faktor výrazněji do popředí než ostatní. Příkladem může být, pokud jedinec volí dle svého osobního zájmu, dominantnější je v tomto případě osobní faktor. Jestliže podlehe nátlaku svého okolí a volí dle přání svého okolí, vystupuje faktor prostředí (Janoušek, 1992).



Člověk není vnímán pouze jako pasivní bytost formována vnějšími silami a hnána pudy. Je to bytost, která reflektuje svou činnost, již ovlivňuje své okolí a toto okolí zpětně ovlivňuje člověka a jeho osobnostní vlastnosti (Wiegerová et al., 2012).

Dle sociálně kognitivní teorie je člověk považován za komplexní celek, v jehož obecné povaze dochází k prolínání vrozených elementů s naučenými vzorci. Osobnost je zde definována z hlediska základních lidských schopností (*capabilities*), které představují vrozený kognitivní potenciál, jenž je aktivován a rozvíjen sociálním prostředím. Rozvíjení daných schopností je individuální a lidé se jejich konkrétní podobou mezi sebou liší. Základními lidskými schopnostmi jsou schopnost symbolizace, schopnost myšlenkové anticipace, schopnost zástupného učení, schopnost seberegulace a schopnost sebereflexe (Janoušek, 1992).

Schopnost symbolizace poskytuje člověku jakýsi nástroj pro pochopení svého okolí a pro regulaci okolních podmínek, které zasahují do života jedince. Dochází ke zpracování a transformování zkušeností do vnitřních kognitivních modelů, jenž slouží jako vodítko k usuzování. Symboly poskytují strukturu, význam a souvislost zkušenostem. Schopnost myšlenkové anticipace slouží k předvídání důsledků budoucího chování, stanovení cílů a postupů, jak jich dosáhnout. Kognitivní reprezentace budoucí události silně působí na aktuální činnost. Schopnost zástupného učení znamená, že jevy učení vznikající z přímé zkušenosti, mohou nastat i zástupně, tedy pozorováním chování druhých lidí a následných důsledků. Díky tomu si mohou lidé osvojovat žádoucí vzorce chování a vyhnout se tím neustálým pokusům a omylům při formování chování. Schopnost seberegulace je důležitá pro přijímání vnitřních standardů, mezi kterými jedinec rozlišuje dle jejich důležitosti či hodnot a tím ovlivňuje své chování. Schopnost sebereflexe umožňuje hodnocení a změnu vlastního myšlení odpovídajícím způsobem. Jedinec posuzuje své schopnosti při vyrovnávání se s danými skutečnostmi (Bandura, 1996).

V rámci osobnostních vlastností člověka, jež představují faktor interagující v Bandurově modelu, má podstatnou úlohu self-efficacy. Mechanismus self-efficacy hraje ústřední roli v lidském činnostním působení (*human agency*). Toto působení vyplývá z interakce determinant triadického recipročního modelu jako moment vlastního ovlivňování této interakce člověkem (Janoušek, 1992).

## 1.2 Vymezení self-efficacy

Anglický odborný termín *self-efficacy* je do českého jazyka velmi obtížně přeložitelný. Problematika překladu tohoto termínu spočívá v samotném významu. V české odborné literatuře je možné se setkat s několika variantami překladu, jež jsou znázorněné v příložené tabulce (Wiegerová et al., 2012).

Tab. 1.2.1 Varianty českých překladů pojmu self-efficacy

Anglický termín	Základ českého překladu	Český překlad	Autor/ autoři
Self-efficacy	sebedůvěra	sebedůvěra ve vlastní schopnosti	Urbánek, Čermák, (1997)
	uplatnění	sebeuplatnění	Janoušek (1992), Vymětal (1996)
		vnímané sebeuplatnění	Janoušek (2005)
	účinnost/ efektivita	sebeúčinnost	Janoušek (1992), Binarová, Dařílek (1996)
		vnímaná osobní účinnost	Hoskovcová (2009), T. Mertin (2007)
		vnímaná vlastní účinnost	Hoskovcová (2009)
		percipovaná autoefektivnost	Janoušek (2005)
		obecná vlastní efektivita	Křivohlavý (1993)
	úspěšnost	přesvědčení o vlastní úspěšnosti	T. Mertin (2007)
	zdatnost	osobní zdatnost	Mareš, Gavora (1999)
		vnímaná osobní zdatnost	Mareš (1997)

Koncept self-efficacy je Albertem Bandurou definován jako „*víra lidí ve vlastní schopnosti organizovat a provádět aktivity, které jsou potřebné k dosažení daných výsledků*“ (1997, s. 3, in Janoušek, 2005, s. 9). Self-efficacy znamená „*důvěru člověka ve schopnost chovat se tak, aby měl kontrolu nad děním, které ovlivňuje jeho život*“ (Hoskovcová, 2006). Přesvědčení člověka o vlastní účinnosti (self-efficacy) je základem lidského činnostního

působení (*human agency*). Věří-li jedinec méně tomu, že prostřednictvím vlastní činnosti může dosáhnout určitého výsledku, tak jeho přesvědčení představuje menší podnět pro to, aby něco vykonal (Hoskovcová, 2006).

Self-efficacy je považována jako důležitý regulátor činnosti člověka a sprostředkovatel výsledku této činnosti. Jedinec jedná či je činný na základě své víry v uplatnění, efektivnost (*efficacy beliefs*) a jeho činnost nebo chování ovlivňuje očekávání výsledků (*outcome expectancies*), které mohou být fyzické, sociální anebo se mohou týkat oblasti sebehodnocení. Činnost je třeba považovat pouze jako cestu k očekávanému výsledku nikoli za samotný výsledek. Důsledkem jakékoliv činnosti je tedy vyplývající výsledek. (Bandura, 1997). Self-efficacy ovlivňuje jedincovo rozhodnutí o tom, jak bude jednat a pravděpodobně se od něj bude odvíjet zvolená náročnost postupu či případná odolnost při střetnutí s překážkami (Wiegerová et al., 2012).

Úroveň motivace, afektivní stavy a chování člověka jsou více založené na jeho přesvědčení o zvládnutí konkrétní činnosti, než na tom jaké jsou jeho skutečné potenciality (Bandura, 1997). V tomto smyslu se může lišit přesvědčení jedince o svých schopnostech od skutečné úrovně. Člověk může mít nízkou self-efficacy, ačkoli je velmi schopný nebo naopak může být jeho potencialita slabší, avšak jeho víra ve své schopnosti silná. Přičemž druhý případ je pozitivnější, jelikož lidé, kteří mají víru ve své schopnosti, je dokáží lépe využít a o své budoucnosti pouze nesní, ale sami ji formují (Wiegerová et al., 2012).

V rámci vnímání sebe sama jsou definovány konstrukty, se kterými může být koncept self-efficacy mylně zaměňován, proto je důležité jej vůči nim vymezit. Mezi příbuzné pojmy lze zahrnout sebezpojetí, sebeúcta a vnímaná kontrola. Sebezpojetí (*self-concept*) představuje generalizované sebehodnocení zahrnující, jak moc si jedinec cení sama sebe a také jeho obecné přesvědčení o vlastní kompetenci. Na základě toho jedinec sám na sebe reaguje, například se povzbuzuje, lituje se, chválí se či se trestá. Oproti tomu self-efficacy je zaměřené na individuálním pocitu jedince ohledně zvládnutí konkrétního úkolu nebo činnosti spíše než na globálním hodnocení ve smyslu „Jaký jsem?“ (Zimmerman & Cleary, 2006).

Sebeúcta (*self-esteem*) je druh přesvědčení o vlastní hodnotě. Je definována jako afektivní reakce, která naznačuje citový vztah k sobě samému. Self-efficacy se liší od sebeúcty tím, že zahrnuje kognitivní úsudek o vlastní způsobilosti něco vykonal. Sebeúcta se také vyvíjí na základě společnosti, jedinec své charakteristiky porovnává s těmi,

co společnost oceňuje či odsuzuje a na základě toho mění pohled na sebe samotného. Člověk si vytváří pocit své hodnoty, vnímá-li sebe v určitých oblastech jako kompetentní nebo pokud disponuje společensky důležitými charakteristikami jako je altruismus a empatie. Pozitivní sebeúcta je důležitá a dokonce nezbytná pro lepší adaptaci na měnící se životní okolnosti. Avšak nesouvisí přímo s úspěšností jedince při provádění konkrétních úkolů, jak tomu je u self-efficacy, které je velmi dobrým prediktorem úspěšnosti v konkrétních úkolech.

Koncept vnímané kontroly (*perceived control*) vychází z výzkumu *locus of control* jehož autorem je Julian Rotter. Zabývá se dualistickým pohledem na kontrolu dění a to tak, zda jsou výsledky řízeny jednáním člověka nebo vnějšími událostmi. Rozlišuje interní a externí locus of control. V prvním případě jedinec připisuje příčiny svých úspěchů a neúspěchů sám sobě a věří, že je lze ovlivnit. Naopak lidé s externí locus of control jsou přesvědčení o tom, že za úspěchy a neúspěchy stojí příčiny vnější a neovlivnitelné. Podobnost vnímané kontroly a self-efficacy spočívá v chápání jedince jako aktéra, který může aktivně zasahovat do prostředí. Jedinci s vysokou mírou self-efficacy i osoby s interním locus of control se projevují větší mírou seberegulace, schopností řídit své chování. Podstatným rozdílem ale je, že koncept vnímané kontroly nezohledňuje, jak si člověk věří při plnění konkrétních úkolů v konkrétním kontextu. Zároveň nepředpovídá zlepšení akademického výkonu a nesnižuje úzkost u žáka z úkolových situací, zatímco self-efficacy takové zlepšení předpovídá (Zimmerman & Cleary, 2006).

### **1.3 Vliv self-efficacy na fungování jedince**

Míra self-efficacy se prezentuje na všech úrovních psychického fungování. Přesvědčení o vlastní účinnosti (self-efficacy) určuje, jak se lidé cítí, uvažují, motivují sama sebe, a jak jednají. Právě v těchto ohledech lze nalézt rozdíly mezi lidmi s vysokou a nízkou vlastní účinností.

Lidé s vysokou mírou self-efficacy přistupují k obtížným úkolům spíše jako k výzvě a vytrvale usilují o jejich splnění. Takový postoj rozvíjí vnitřní zájem o činnost a hluboké zaujetí činností. V případě neúspěchu zvyšují své úsilí. Rychle nabydou zpět pocit vlastní účinnosti po neúspěchu či zdolávání překážek. Neúspěch přisuzují svému nedostatečnému úsilí, nízké úrovni znalostí nebo dovedností, jejichž snahou je jejich osvojení. V ohrožujících situacích mají důvěru ve vlastní schopnost kontrolovat chod dění (Bandura, 1994).

Být schopen řídit chod dění je spojován s představou lepšího zvládnání obtížných situací. Vysoká míra self-efficacy se ukázala jako mimořádně dobrý obranný faktor proti stresu a souvisí s užíváním aktivních strategií zvládnání stresu. Lidé dokáží lépe ovládat své emocionální stavy a aktivně přistupují k nepříznivým životním vlivům. Tato charakteristika úzce koreluje s kvalitou života (Hoskovcová, 2006).

Míra self-efficacy také pozitivně souvisí se spokojeností v partnerském vztahu. Důležité je jedincovo přesvědčení o svých kompetencích v rámci partnerského vztahu. Jedinec, který se domnívá, že je schopen být dobrým partnerem, zažívá nižší úroveň úzkosti a očekává od vztahu mnohem větší úspěch. Zároveň jedná ve prospěch vztahu a je schopen svým jednáním jej udržet. Jedinci s vyšší mírou self-efficacy vynakládají větší úsilí při případném střetnutí se s problémy v partnerském vztahu, což souvisí s tím, do jaké míry je jedinec přesvědčen, že je schopen daný konflikt vyřešit (Weiser & Weigel, 2016).

Lidé s nízkou mírou self-efficacy mají tendenci pochybovat o svých schopnostech. Náročné úkoly vnímají jako hrozbu a snaží se jim vyhýbat. Nejsou příliš odhodláni dosáhnout vytýčeného cíle. Namísto toho, aby se soustředili na to, jak úspěšně splnit náročný úkol, se zabývají svými osobními nedostatky, překážkami a vším, co nepříznivě ovlivňuje jejich činnost. Rychle se vzdávají, pokud narazí na problém, a po neúspěchu nebo zdolávání překážek nabývají pocit vlastní účinnosti pomalu (Bandura, 1994). Tito lidé ztrácejí víru v sama sebe, zaměřují se na pochybnosti a mohou trpět sebeobviňováním. Nízká míra self-efficacy je podkladem pro psychickou zranitelnost a přispívá k podléhání stresu a depresím (Hoskovcová, 2006).

## **1.4 Zdroje self-efficacy**

Albert Bandura (1994) uvádí čtyři hlavní zdroje informací, ze kterých se vytváří self-efficacy. Těmito zdroji se rozumí, na základě čeho a jak se vytváří self-efficacy. Self-efficacy je účinně zprostředkována pozitivní zkušeností se zvládnutím situace (*mastery experience*), jelikož úspěchy vytvářejí silné přesvědčení o self-efficacy. Oproti tomu neúspěchy ji mohou oslabit, zejména dostaví-li se dříve, než je pocit vlastní účinnosti zakotven. Aby jedinec dosáhl úspěchu, je obvykle potřeba nepolevující úsilí při překonávání překážek a zkušenost týkající se překonání překážek prostřednictvím vytrvalého úsilí vytváří silný pocit vlastní účinnosti. V případě, že jedinec zažívá pouze snadné úspěchy, do kterých nemusel investovat velké úsilí při překonávání překážek, začne očekávat rychlé výsledky a objeví-li se neúspěch, snadno ho odradí.

Vytvářet a posilovat přesvědčení o self-efficacy lze prostřednictvím nepřímé zkušenosti zprostředkované sociálními modely. Pokud jedinec pozoruje sobě podobné lidi, kteří dosahují úspěchu díky vytrvalému úsilí, zvyšuje se tím jeho přesvědčení o vlastních schopnostech ke zvládnutí srovnatelných činností, které vedou k úspěchu. Pozoruje-li neúspěch navzdory velkému úsilí, jeho přesvědčení o self-efficacy se snižuje. Čím více jedinec vnímá sociální model jako sobě podobný, tím více chování a úspěchy či neúspěchy modelu ovlivňují jeho přesvědčení o self-efficacy.

Dalším zdrojem je sociální přesvědčení o účinnosti. Jedinec je přesvědčován verbálními projevy od svého okolí, tedy povzbuzením, kladnou sugescí a správnou interpretací. Lidé, kteří jsou pozitivně přesvědčováni o svých schopnostech, mají větší tendenci zmobilizovat své úsilí a nevzdávat se, pokud se naskytne problém. Sociální přesvědčení může podporovat jak silné přesvědčení o self-efficacy, tak ho může mnohem snáze oslabit. Přesvědčení okolí o nedostatku schopností pravděpodobně povede k tomu, že se jedinec bude vyhýbat náročným činnostem, které by jeho schopnosti rozvíjely, a zároveň se brzy vzdá při střetnutí se s překážkou. Podrývání motivace a omezení činností, které by rozvíjely jedincovy kompetence, vedou k nedůvěře ve vlastní schopnosti a ta se potvrzuje v chování.

Na hodnocení self-efficacy mají vliv somatické a emoční stavy. Důležité je, jakým způsobem jsou emoční a tělesné reakce vnímány a interpretovány. Lidé s vysokou mírou self-efficacy budou svůj stav emočního vzrušení pravděpodobně vnímat jako prostředek k povzbuzení výkonu. Lidé plní pochybností o sobě vnímají toto vzrušení jako vysilující. Schopnost redukovat stresové reakce, změnit negativní emoční sklony a chybné interpretace somatického stavu modifikují přesvědčení o self-efficacy.

## **1.5 Psychické procesy aktivované self-efficacy**

Přesvědčení o self-efficacy ovlivňuje lidské fungování prostřednictvím čtyř psychických procesů, které působí v souladu nikoli izolovaně. Patří mezi ně kognitivní procesy, motivační procesy, emoční procesy a konativní procesy (Bandura, 1994).

### **1.5.1 Kognitivní procesy**

Funkcí myšlení je schopnost předvídat výskyt událostí, to z velké části reguluje lidské chování a umožňuje kontrolu nad děním událostí. Chování zohledňuje cíle a stanovení cílů je ovlivňováno hodnocením vlastních schopností. Postupy, jak dosáhnou daného cíle,

si lidé organizují v myšlenkách. Vytvářejí anticipační scénáře úspěchu či neúspěchu, jež si nacvičují. Tato kognitivní simulace, ve které si jedinec vizualizuje sebe sama, jak vykonává danou činnost, zvyšuje následný výkon. Self-efficacy a kognitivní simulace se navzájem ovlivňují, jelikož vysoká míra self-efficacy podporuje kognitivní konstrukci efektivních postupů a zároveň opakování postupů posiluje self-efficacy (Bandura, 1989).

### **1.5.2 Motivační procesy**

V rámci lidské motivace je možné rozlišit tři druhy kognitivních motivátorů a v každém z nich je obsažené přesvědčení o self-efficacy. Patří k nim očekávané výsledky, jež jsou předmětem zájmu teorie očekávaných hodnot a uvědomované cíle, kterými se zabývá zejména teorie cílů. Tyto dva druhy kognitivních motivátorů působí anticipačně. Třetí druh kognitivních motivátorů působí retrospektivně a jedná se o vnímané principy úspěchu a neúspěchu výkonnosti, které jsou předmětem atribuční teorie (Janoušek, 2005).

### **1.5.3 Emoční procesy**

Přesvědčení jedince o vlastních schopnostech zvládat obtíže ovlivňuje míru stresu a deprese, kterou prožívá v ohrožujících nebo náročných situacích. Vyšší či nižší míra self-efficacy se liší různou distribucí emočního vybuzení (*arousal*). Emocionální reakce mohou ovlivnit činnost prostřednictvím změny povahy či průběhu myšlení. Lidé, kteří se domnívají, že jsou schopni zvládnout potenciální hrozby, si nevyvolávají znepokojivé vzorce myšlení. Ti, kteří nemají důvěru v tom, že dokáží čelit potenciální hrozbě, prožívají vysokou míru úzkosti. Mají tendenci vidět své okolí jako nebezpečné, zveličují závažnost potenciální hrozby a znepokojují se událostmi, které se stanou zřídka. Toto neefektivní myšlení zhoršuje úroveň lidského fungování. Self-efficacy reguluje vyhybavé chování a vyvolávání úzkosti při zvládání obtíží. Čím je vyšší míra self-efficacy, tím je jedinec odvážnější při vstupování do náročných či ohrožujících situací (Bandura, 1989).

Důležitým faktorem při regulaci stresu a deprese vyvolanými znepokojovanými vzorci myšlení je self-efficacy, která ovládá myšlenkové procesy. Důležité je uplatnění kontroly nad vlastním vědomím, jelikož hlavním zdrojem nepohody není frekvence znepokojivých myšlenek, ale neschopnost mít nad nimi kontrolu a zastavit je.

Stres je faktor, který přispívá k mnoha tělesným dysfunkcím. Zdravotní stav je ovlivňován tím, jaký má dopad self-efficacy při zvládání situací na biologické systémy. Klíčovým principem je patrně ovladatelnost stresových účinků. Vnímaná neschopnost, pocit



bezmoci, že jedinec nemá kontrolu nad stresujícími životními podmínkami, narušuje imunitní systém. Snížení imunity přispívá k rozvoji tělesných poruch a urychluje postup onemocnění (Bandura, 1994).

#### **1.5.4 Konativní procesy**

Přesvědčení o self-efficacy ovlivňuje jaký druh činností a prostředí si jedinec vybírá a to ovlivňuje jeho životní směřování. Lidé mají tendenci se vyhýbat činnostem a situacím, o kterých se domnívají, že přesahují jejich kompetence zvládnout je. Pokud se jedná o náročnou činnost či situaci, při které věří ve své schopnosti a že budou úspěšní, odhodlaně se do nich pouštějí. Každý faktor regulující chování, může výrazně ovlivnit směr osobního rozvoje. Svou volbou lidé rozvíjejí své schopnosti, zájmy, sociální vztahy. Jedním z příkladů, jaký může mít vliv přesvědčení o self-efficacy prostřednictvím selektivních procesů na jedincův osobní růst, je volba povolání. Lidé uvažují o širší škále možností povolání, čím je jejich míra self-efficacy vyšší. Tito lidé se lépe připravují na profesní cíle, které si zvolili a jsou také úspěšnější (Bandura, 1989).

### **1.6 Self-efficacy v perspektivě celoživotního vývoje**

A. Bandura uvažoval o self-efficacy jako o celoživotním procesu. Jedinec během života prochází vývojovými změnami a jsou na něj kladeny různé druhy požadavků. Úspěšné vypořádání se s nimi je mezi lidmi rozdílné mimo jiné na základě toho, jak účinně řídí svůj život.

V raném vývoji self-efficacy je klíčové pochopení kauzálních vztahů mezi událostmi a vnímání sama sebe jako činitele děje. Kojenec si vytváří vědomí vlastního já na základě odlišování sama sebe od okolí prostřednictvím odlišných zkušeností. Zkušenost dítěte, že je schopen vyvolat akci, vede k rozvoji pocitu vlastní účinnosti. Významnou úlohu zde mají rodiče, kteří by měli poskytovat podmínky pro získání zkušeností s vlastní účinností (Hoskocová, 2006).

Prvním zdrojem informací o self-efficacy je rodina. V raném období života dítěte jsou rodiče zprostředkovateli zkušeností s prostředím. Důležité je poskytování příležitostí pro rozšíření repertoáru dovedností a pocitu vlastní účinnosti dítěte. Na základě toho, jak jsou rodiče vnímaví ke komunikaci s dítětem, vytváří podmínky pro získání zkušeností se self-efficacy. Pokud rodiče poskytují dostatečně podnětné prostředí, možnost pro exploraci a množství pozitivních zkušeností se zvládnutím obtížných situací, umožňují tím dítěti

rychleji si osvojit sociální a kognitivní dovednosti. Zážitek úspěchu posiluje míru self-efficacy. V rodině také dochází k posuzování míry self-efficacy dítěte na základě sociálního srovnávání. Příkladem může být nepříznivá pozice mladších sourozenců, jelikož úroveň svých schopností srovnávají ve vztahu ke svým starším sourozencům, kteří mohou být ve svém vývoji vlivem věku napřed (Pasterolli et al., 2001).

V procesu vývoje mají vliv vrstevníci na rozvoj self-efficacy. Sociální svět dítěte se rozšiřuje a jeho zážitek s testováním vlastní účinnosti se mění. Vrstevníci se stávají důležitým zdrojem informací o vlastních dovednostech a navázané vztahy mohou dítěti rozšiřovat či potvrzovat jeho znalost o svých schopnostech. Především vrstevníci ve stejném věku poskytují informativní srovnání pro posuzování a ověřování vlastní účinnosti. Velkou váhu dítě přisuzuje své pozici mezi vrstevníky v činnostech určujících jeho prestiž.

Významným mezníkem ve vývoji je škola, kde si dítě rozvíjí své kognitivní schopnosti a zároveň získává znalosti a dovednosti ve zvládnání problémů. Škola představuje významného činitele ve formování vlastní intelektuální účinnosti dítěte. Úsudek dítěte o vlastní intelektové účinnosti je ovlivňován jednak vrstevníky, kteří představují model kognitivních dovedností, dále také srovnáváním s výkonem jiných spolužáků, způsobem hodnocení schopností a interpretací úspěchu či neúspěchu ze strany učitele.

Adolescence je vývojové období, které přináší další výzvy a úkoly při zvládnání situací. Poskytuje nové zkušenosti, které přispívají k rozvoji self-efficacy. Přejít od dětství k nárokům dospělosti vyžaduje naučit se nést plnou zodpovědnost za sebe sama. Adolescent se učí, jak se úspěšně vyrovnat s problematickými situacemi, se kterými nemá předchozí zkušenost. Řešení těchto situací rozšiřuje a posiluje pocit vlastní účinnosti, oproti tomu izolace od problémů vede k nepřipravenosti zvládat potenciální obtíže. Míra self-efficacy narůstá nabytými zkušenostmi se zvládnáním situací a tím umožňuje snazší přechod do dospělosti (Bandura, 1994).

V rané dospělosti jsou na jedince kladeny požadavky vyplývající z rodičovství, povolání a partnerských vztahů, se kterými se učí úspěšně vypořádat. Dosahování nových dovedností a úspěchů je ovlivněno vybudovaným pocitem vlastní účinnosti z předchozích zkušeností. Jedinec, který je zaplaven pochybnostmi o sobě a o svých dovednostech, vnímá požadavky dospělého života jako velmi stresující. Pocit vlastní účinnosti je důležitým aspektem v rozvoji kariéry a úspěšnosti ve zvoleném povolání. Právě i volba profesní cesty je odrazem, jaké přesvědčení má jedinec o svých schopnostech. Toto životní období obvykle

přináší roli rodiče a partnera. Pokud jsou si rodiče jistí vlastní účinnosti, není pro ně příliš obtížné vhodně provázet své děti různými vývojovými fázemi. Zároveň i s případnými problémy v partnerském vztahu se dokáží úspěšně vypořádat. V současné společnosti dochází u žen ke slučování rodiny a kariéry, což klade nároky na zvládnutí jak rodičovské, tak profesní role. Pro úspěšné vypořádání se s mnohačetnými požadavky a udržení psychické pohody je klíčový pocit vlastní účinnosti ve zvládnání situací.

Lidé ve středním věku již mají ustálené postupy, které stabilizují jejich pocit vlastní účinnosti v hlavních sférách fungování. Avšak změny ve společnosti a nezastavitelný pokrok vyžadují, aby byl jedinec schopen přizpůsobit se a přehodnocovat vlastní schopnosti. Tlak je vyvíjen v důsledku sociálního srovnávání s mladší generací a to především v profesní oblasti. V pokročilém věku jedinec pociťuje zhoršení fyzických schopností. Tento úbytek může být kompenzován přírůstkem znalostí a odbornosti. Přesvědčení o self-efficacy lidí v pozdním věku je ovlivněné tím, s jakou věkovou kohortou své schopnosti srovnávají a dle toho vnímají úbytky svých schopností. Pokud jedinec postrádá jistotu ve své vlastní účinnosti, omezuje svou oblast činností a zároveň se snižuje jeho vynaložené úsilí ve vybraných činnostech. To se projevuje ztrátou zájmu a dovedností. Lidé v pokročilém věku jsou často stavěni do bezmocných rolí a pro uchování produktivního život je podstatný silný pocit vlastní účinnosti (Bandura, 1994).

### **1.7 Self-efficacy učitelů a rodičů**

Dospělí lidé představují pro děti či adolescenty vzory v rámci přesvědčení o self-efficacy. Jedná se především o učitele a rodiče, kteří mají významný vliv na vnímání sebe sama dětí a žáků. Self-efficacy je přenosná a důležité je, jak je u dospělých vytvářena. Důvěra učitelů ve vlastní kompetence ovlivnit studium žáků, ovlivňuje způsob výuky i postoj k celému vzdělání. Učitelé s nízkou mírou self-efficacy mají pesimistický pohled na motivaci svých žáků, využívají vnější podněty a negativní sankce, aby přinutili žáky pracovat. Učitelé s vysokou mírou self-efficacy vytváří žákům příležitosti, aby měli zkušenost se zvládnutím svých dovedností. Ovlivňují svou self-efficacy přesvědčení žáků o jejich možnostech úspěchu v různých oblastech. Podobný vliv má self-efficacy rodičů ve vlastní rodičovské schopnosti. Rodiče s vysokou mírou self-efficacy monitorují, podporují, ochraňují své dítě, také si na něj vyhražují dostatek času, jsou schopni zkombinovat dostatečnou disciplínu ve výchově s emocionální blízkostí a udržují otevřenou komunikaci. Jsou-li rodiče přesvědčeni o svých rodičovských kompetencích, podporují úsilí

a schopnosti svého dítěte, což vede ke zlepšení jeho sociálních vztahů, emocionální spokojenosti, studijnímu rozvoji či výběru povolání (Pajares & Urdan, 2006).

## 2 Výchova v rodině

Vymezení pojmu *výchova* není zcela jednoznačné, různí autoři jej vymezují rozdílně, ačkoli se v obecné řeči zdá být jasné, co je pod tímto pojmem míněno (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dle Čápa (1996) výchova v rodině zahrnuje množství činností a vzájemného působení vychovatelů s dětmi. Pro dosažení výchovných cílů užívají vychovatelé rozmanitých prostředků a metod. V některých případech jsou výchovné prostředky a metody účinné, v jiných případech neúčinné a jindy mohou vést k negativním důsledkům. Účinky výchovných postupů závisí na vychovávajícím, vychovávaném, na jejich vzájemném vztahu či na situaci.

V jiném pojetí je výchova chápána jako proces záměrného a cílevědomého působení na podmínky, které umožňují rozvoj jedince v socializovanou a integrovanou osobnost, zároveň zohledňují jeho individuální dispozice (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009).

Langmeier a Krejčířová (2006) dělí výchovu na záměrnou (intenční) a spontánní (bezděčnou, funkční). Při záměrné výchově vychovatel užívá výchovných prostředků, jež pokládá za nejvhodnější pro dosažení určitého výchovného cíle. Záměrná výchova je typická pro učitele ve škole, jelikož cíle výchovy a vzdělávání jsou jasně vymezené v rámci osnov či metodických pomůcek. Zároveň se bez záměrné výchovy neobejdeme ani v rodině, ačkoli cíle výchovy nejsou konkrétně stanovené, rodiče mají určitou představu, jak daných cílů dosáhnout. Tato představa je tvořena jednak jejich osobní zkušeností z dětství, kdy byli také v roli vychovávaných, jednak na základě nepřeborného množství článků či přednášek, které mohou mnohdy naopak vyvolat u rodičů pocity nejistoty ve výchově.

V rámci spontánní výchovy je vývoj osobnosti dítěte ovlivňován určitým vzorcem rodinné interakce. Rodiče využívají spontánní vzorce chování, které vedou k výchovným cílům, aniž by si to uvědomovali a poskytují dítěti modely k napodobování. Dítě si osvojuje vědomosti či postoje kromě záměrně řízené výchovy také vědomě neřízenou činností členů rodiny (Langmeier & Krejčířová, 2006).

## 2.1 Principy výchovy v rodině

Rodiče mají nezastupitelnou úlohu a zodpovědnost ve výchově dětí. Odpovídají za všestranný vývoj svého dítěte. Ačkoli rodina není zdaleka jedinou výchovnou institucí, která formuluje osobnost dítěte, má výsadní postavení z hlediska uspokojování základních psychických potřeb. Uspokojování potřeb je vzájemné, jednak rodiče sytí základní psychické potřeby dítěte, tak zároveň soužití s dítětem uspokojuje základní psychické potřeby jeho rodičů. Zásadním charakteristickým znakem rodinné výchovy je vytváření hlubokých a trvalých citových vztahů mezi dítětem a jeho vychovatelem. Prostřednictvím citových vztahů je uspokojována psychická potřeba životní jistoty. Dalším principem rodinné výchovy je vzájemné sdílení konkrétně naplněného životního prostoru a času mezi dítětem a rodiči. Předpokládá se, že vše, co patří k obyčejnému každodennímu životu v rodině, je přístupné všem. Ve výchově se nejedná pouze o jednostranné cílené působení vychovatele na pasivního vychovávaného. Rodič neurčuje pouze vhodnou míru odměn a trestů ve výchově. Pro rodinu je typická výchovná interakce, tedy rodič je zároveň také výchovně ovlivňován svým vychovávaným dítětem, jelikož jeho projevy se ho osobně dotýkají (Matějček, 1992).

## 2.2 Způsob rodičovské výchovy

Termín *způsob výchovy* je tradičně a zjednodušeně užívaný k označení způsobu výchovného působení dospělých na děti. „*Způsob výchovy znamená celkovou interakci a komunikaci dospělých (matky, otce, učitele, rodiny, školy apod.) s dítětem. Projevuje se volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod, tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které opět ovlivňuje prožívání a chování dospělého.*“ (Čáp, 1996, s. 135).

Způsob výchovy vyjadřuje emoční vztah rodičů k dítěti a způsob výchovného řízení dítěte rodičem. Tyto podstatné aspekty ve výchově ovlivňují volbu dílčích výchovných prostředků či postupů. Způsob výchovy v rodině hraje významnou roli již od počátku vývoje dítěte. Je tak spoluvytvářen charakter, ovlivňován styl komunikace, temperament, psychická odolnost či vyrovnanost. Nelze zaručit, že konkrétní výchovný způsob bude naprostou zárukou úspěchu ve výchově. Ačkoli jsou některé způsoby ve výchově statisticky úspěšnější, podstatná je řada faktorů a vlivů, jež zároveň úspěšnost výchovy determinují. Je nutné zohledňovat, že různí vychovatelé působí různou formou výchovného způsobu, každé dítě

má odlišné reakce na různé dospělé a výchovné působení, zároveň téže výchovné postupy, prostředky či metody mají odlišné účinky (Novák, 2013).

### **2.2.1 Faktory determinující způsob výchovy**

Způsob výchovy, jaký rodiče uplatňují při působení na dítě, nelze považovat za záležitost vědomé volby ani za náhodný jev. Na způsob výchovy se nahlíží jako na jednu z klíčových podmínek ovlivňující vývoj dítěte, jež může rozvíjet, ale i brzdit či narušovat vývoj. Zároveň je velmi důležité zkoumat faktory, které způsob výchovy determinují, jelikož vedou k jeho rozdílným formám. Lze rozlišit tři skupiny podmínek ovlivňující způsob výchovy. Tyto podmínky jsou ve vzájemné interakci. Jedná se o osobní vlastnosti a zkušenosti vychovávajících, druhou skupinou podmínek jsou vlastnosti vychovávaných dětí a jejich chování působící na vychovatele. Neméně podstatným působícím faktorem jsou společenské podmínky (Čáp, 1996).

Osobnost rodiče představuje rozhodující funkci ve vytváření sociálního a emocionálního klimatu v rodině. Ve vztahu k dítěti má osobnost vychovatele projevou, jednající složku. Vychovatelé zastávají určité výchovné postoje, které jsou vyjádřené vlastním výchovným chováním. Proces vytváření výchovných postojů je úzce spjatý s celkovým vývojem osobnosti vychovatele. Spolupůsobí zde vlastní zkušenosti z dětství, vztah k vlastním rodičům, dosavadní citový a psychosociální vývoj, inteligence a vzdělání, osobní systém hodnot, ideálů, konflikty či úzkosti, kterými vychovatel ve vztahu k výchově dítěte prochází (Matějček, 1992).

Temperament rodičů, je velmi podstatným a neuvědomovaným aspektem, který ovlivňuje rodičovské chování k dítěti. Buss a Plomin (1975) vytvořili populární konceptualizaci temperamentu, která je označována EAS model temperamentu (*Emotionality-Activity-Sociability model of temperament*). Tento model definuje rodičovské i dětské rysy, mezi které řadí emocionalitu, úroveň aktivit a společenskost. Emocionalita je charakterizována individuálními odlišnostmi v excitabilitě a způsobem reakce na negativní emoce. Úroveň aktivity se odráží v přístupu ke každodenním úkolům. Rodič vysoce aktivní bude od počátku vývoje dítěte vyhledávat kontakt s dítětem, stimulovat ho, reagovat pozitivně na jeho činnosti a pravděpodobně bude přejímat větší kontrolu nad jeho aktivitou. Oproti tomu rodič s tendencí k letargii bude vydávat nízkou energii pro kontakt s dítětem, bude méně dítě kontrolovat, ovládat. V krajních případech se může projevovat až zanedbáváním dítěte. Třetí rys, označený jako společenskost, označuje tendenci

vyhledávat a preferovat přítomnost ostatních lidí. Potíže ve výchově mohou vyplývat z tzv. nekompatibility temperamentu rodiče a dítěte, kdy odlišnost temperamentu znesnadňuje rodiči vcítění se do prožívání dítěte, což může vést k neadekvátní reakci rodiče (Grady & Karraker, 2017).

Ze strany vychovatele silně působí na způsob výchovy jeho individuální zkušenost z vlastního dětství tzv. sociální dědičnost. Rodič může považovat jako samozřejmou tu formu výchovy, která byla praktikována v jeho rodině. Způsoby, jakými působili jeho rodiče v dětství, jsou jakýmsi mocným vtiskem do osobnosti, které ve svém výchovném působení bezděčně či nevědomě napodobuje. Může avšak dojít k tomu, že rodič považuje své rodiče jako negativní model a snaží se vychovávat své dítě zcela jinak, aby jej ušetřil nežádoucím a nepříjemným zkušenostem (Novák, 2013).

Neopomenutelným aspektem v procesu utváření určitého způsobu výchovy je samo dítě. Dítě reaguje na požadavky a chování svých rodičů na základě svých vrozených dispozic a tím ovlivňuje další chování rodičů. Chování dítěte poskytuje rodiči zpětnou vazbu, zda to, jak postupoval, vedlo či nevedlo k zamýšlenému cíli. V případě, že nebyl dosažen cíl, je žádoucí, aby došlo ke konstruktivnímu zhodnocení vzájemné interakce a rodiče změnil postoj či chování k dítěti. Může se ale stát, že rodič setrvá ve svých stereotypních vzorcích chování a tím frustruje své dítě. Nevhodná forma způsobu výchovy pak komplikuje vývoj dítěte (Čáp, 1996).

Společenské vlivy jsou často intenzivně působícím faktorem. V průběhu vývoje společnosti se mění nároky, cíle výchovy i představy ohledně postupů, kterými lze cílů výchovy dosáhnout.. Významnou roli zde v současnosti hrají média a jiné instituce, které v různé míře a různým způsobem působí na vychovatele. Názory na rodinnou výchovu se mění v průběhu desetiletí a staletí. V některých zemích dochází ke snižování specifčnosti výchovy a přibližování se americkému standardu ve výchově, jež se vyznačuje větší volností, kterou poskytují rodiče svým dětem. Jedná se především o menší přísnost v požadavcích na dítě a nižší kontrolu ve výchově (Novák, 2013).

### **2.2.2 Klasifikace způsobů výchovy**

Koncepce celkového způsobu výchovy, která je také označována termínem *styly výchovy*, vyjadřuje typologické vyjádření rozdílů mezi lidmi a slouží k porozumění výchovného působení rodičů na děti v rodinném prostředí. Dostupná je celá řada přístupů k rozlišení stylů rodičovského chování a jednání (Gillernová, Kebza, & Rymeš, 2011).

Starším typologickým rozlišením stylů výchovy jsou tři typy výchovných stylů dle K. Lewina. Popisuje autokratický (dominantní, autoritativní), liberální (slabé vedení, styl *laissez-faire*) a integrační (kooperativní, demokratický) styl výchovy. Autokratický styl výchovy klade důraz na podřízení dítěte autoritě rodiče. Vychovatel prosazuje cíle prostřednictvím příkazů, hrozeb a trestů, zároveň příliš nezohledňuje individuální zvláštnosti a potřeby dítěte. Není zde poskytována dítěti větší příležitost pro iniciativní a samostatné jednání. Tento styl zvyšuje dráždivost dětí a jejich agresivitu. Projevuje se submisivitou, závislostí na druhých anebo naopak agresivním chováním vůči autoritě. Liberální styl ponechává dítěti co největší volnost bez omezování jeho aktivity. Vychovatel řídí dítě velmi málo anebo vůbec, nejsou na něj kladeny žádné požadavky, a pokud ano, jejich plnění není rodičem kontrolováno. Důsledkem takového výchovného stylu může být snížení výkonu práce, neorganizovanost a nejistota. Při integračním stylu vychovatel považuje za nejdůležitější respektovat dítě jako individualitu, které má právo samo rozhodovat vzhledem ke svému věku a následkům chování. Dítě zároveň musí poznat svou zodpovědnost k okolí. Vychovatel působí více příkladem než množstvím příkazů a zákazů. Vzájemně diskutují nad společně přijatelným řešením konfliktů. Integrační styl je pokládán za nejprůzračnější pro vývoj dítěte, jelikož ponechává určitou míru volnosti, ale zároveň klade potřebné hranice. Tento styl vytváří příznivou citovou atmosféru a důvěru mezi lidmi. Ačkoliv je Lewinova typologie používána, má omezenou hodnotu. Jednak není možné způsob výchovy v rodině jednoznačně vymezit do vyhraněného typu, jednak je zde poněkud opomíjený význam emočního vztahu rodičů s dítětem. Proto byla snaha o nalezení nových přístupů, které proměnou emočního vztahu považovaly za významnou (Čáp, 1990).

Jedním z vlivných přístupů týkajících se způsobů výchovy je model čtyř stylů výchovy, jehož autorkou je D. Baumbrindová. Zohledňuje projevy emočního stavu rodičů ve výchově, které označuje jako odmítající nebo akceptující a tyto projevy dává do vztahu se způsobem výchovného řízení, jež je charakterizované mírou nároků a požadavků na dítě a kontrolou jejich plnění (Gillernová, Kebza, & Rymeš, 2011). Dimenze emočního vztahu svědčí o vnímavosti a citlivosti rodičů k potřebám a požadavkům dítěte. Vypovídá o tom, jak rodič dítě přijímá, projevuje lásku a podporuje jeho individualitu. Úroveň odezvy může být pozorována prostřednictvím jejich vzájemné komunikace, recipacity a projevované náklonnosti. V rámci dimenze řízení je náročnost rodičů posuzována dle míry kontroly, stupněm prosazované disciplíny a úrovní konfrontace (Sarwar, 2016).



Tab. 2.2.1 Model čtyř stylů výchovy (Gillernová, Kebza, & Rymeš, 2011)

RODIČE	odmítající	akceptující
nároční a kontrolující	<b>autoritářský styl</b>	<b>autoritativně vzájemný styl</b>
nenároční a nekontrolující	<b>zanedbávající styl</b>	<b>shovívavý styl</b>

Autoritářský výchovný styl (*authoritarian*) je vyznačován přísným definováním pravidel, které musí dítě následovat a v případě jejich nedodržování je potrestáno. Nejvyšší prioritou je poslušnost dítěte. Rodiče jsou ve výchově velmi nároční, přísně kontrolují dítě a ve vztahu k dítěti jsou odmítaví bez respektu k potřebám a přáním dítěte. Při autoritativně vzájemném stylu (*authoritative*) rodiče působí také jako nároční a kontrolující, avšak respektují individualitu dítěte a jsou otevření ke vzájemné komunikaci. Ačkoli rodiče kladou nároky, zároveň poskytují dítěti emoční podporu. Zanedbávající styl výchovy (*neglecting*) se projevuje citovou chladností až odmítáním dítěte. Rodiče o dítě neprojevují zájem a nekladou žádné požadavky či nároky na dítě. Posledním ze čtyř výchovných stylů je shovívavý výchovný styl (*permissive*). Rodiče citlivě reagují na dítě, vyjadřují mu emoční podporu, ale zároveň vykazují nízkou úroveň náročnosti a minimální požadavky vůči dítěti, což se ve výchově projevuje absencí jasně vymezených hranic (Sarwar, 2016).

Model devíti polí způsobů výchovy dle J. Čápa je další významná klasifikace způsobů výchovy, jež se zaměřuje podrobněji na vzájemné působení emočního vztahu rodičů k dítěti a jejich výchovného řízení. Dimenze emočního vztahu obsahuje kladné a záporné komponenty. Rodiče v různé míře projevují kladné citové vztahy, ale i odstup až odmítání dítěte. Na základě jejich převažujících projevů k dítěti je vyvozena forma emočního vztahu (Čáp, 1996). Rozlišuje se extrémně kladný emoční vztah, kde výrazně převažují kladné projevy jako například oceňování dítěte. Obdobou je kladný emoční vztah, při kterém také převažují pozitivní projevy. Ve středním emočním vztahu jsou kladné a záporné projevy poměrně vyrovnané. Nabývá-li záporně-kladného vztahu, může se jednat o ambivalenci v projevení emočního vztahu vůči dítěti. Převažující záporné projevy jsou typické pro záporný emoční vztah, který se projevuje tím, že dítě nevnímá podporu ze strany rodičů (Gillernová, 2005).

V dimenzi výchovného řízení jsou obsaženy komponenty požadavků a volnosti. V rámci výchovy jsou na dítě kladeny určité požadavky, míra požadavků a stupeň kontroly či volnosti dítěte vytváří formu výchovného řízení. Výchovné řízení může být silné, tvořené

množstvím nároků a jejich důslednou kontrolou. Střední výchovné řízení se vyznačuje přiměřenou mírou požadavků a kontroly. Minimum požadavků a nedůsledná kontrola jsou typické pro slabé výchovné řízení. Rozporné výchovné řízení obsahuje mnoho požadavků, avšak je zde absence příslušné kontroly. Kladná a záporná komponenta v dimenzi emočního vztahu a komponenta požadavků a volnosti v dimenzi výchovného řízení vzájemně vytvářejí devět kombinací, které se odlišují znaky ve vývoji činností a osobnosti dětí i dospělých (Čáp, 1996).

Tab. 2.2.2 Model devíti polí způsobů výchovy (Čáp, 1996)

<b>Výchovné řízení</b>	<b>silné</b>	<b>střední</b>	<b>slabé</b>	<b>rozporné</b>
<b>Emoční vztah</b>				
<b>záporný</b>	1. autokratický styl výchovy		2. liberální styl výchovy	3. pesimální forma výchovy
<b>záporně-kladný</b>	9. výchova emočně rozporná, případně ambivalentní			
<b>kladný</b>	4. výchova přísná a přitom laskavá	5. optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6. laskavá výchova bez jasně vymezených požadavků a hranic	7. rozporné řízení, vyvážené kladným emočním vztahem
<b>extrémně kladný</b>			8. kamarádká výchova, převládá dobrovolné dodržování norem	

### 2.2.3 Problematické výchovné přístupy

Některé výchovné přístupy rodičů mohou být z hlediska správného vývoje dítěte nesprávné nebo přinejmenším problematické. Kromě negativního dopadu na vývoj dítěte se nevhodné výchovné přístupy mohou odrážet v průběhu celého života dítěte. Z. Matějček (1992) orientačně rozdělil nevhodné výchovné přístupy do dvou velkých skupin dle citového vztahu k dítěti. Výchova zavrhuující a zanedbávající jsou negativně laděné výchovné postoje a praktiky rodičů. Druhá skupina výchovných praktik a postojů se vyznačuje naopak nadměrnou mírou citového vztahu, mezi níž patří výchova rozmazlující, perfekcionista, protekční a hyperprotektivní.

Při výchově zavrhuující rodiče dávají svým chováním dítěti najevo častěji nepřímo své odmítavé postoje. Jejich zášť vůči dítěti je nejčastěji důsledkem toho, že dítě pro jednoho z rodičů nebo oba rodiče představuje nezdár, zklamání či jinou životní nepříjemnost. Dalším důvodem může být nenaplnění očekávání či rigidních ideálů rodičů vlivem tělesných nebo psychických nedostatků dítěte. Dítě je často trestané, omezované či utlačované ze strany rodičů, což vede ke vzdoru nebo pasivitě a rezignaci dítěte. Výchova zanedbávající má rozsah od lehkého a výběrového zanedbávání (týká se pouze některých vývojových potřeb dítěte) až po celkové zanedbávání. Představuje výrazné ohrožení vývoje dítěte. V současné době projevem zanedbávání je, že bývají děti ponechávány samy sobě a nevytváří se tak vědomí povinností (Matějček, 1992).

Výchova rozmazlující je charakteristická nezdravým citovým lpěním rodičů na dítě. Chtějí vědomě či nevědomě, aby dítě bylo na nich citově závislé, a zabraňují mu se postupně osamostatňovat, jelikož mají strach, aby se jim dítě neodcizilo. Vyhovují každému přání dítěte, nekladou na něj žádné nároky a zároveň se snaží mu odstraňovat z cesty veškeré překážky (Matějček, 1992). Perfekcionistická výchova se vyznačuje přepjatou snahou rodičů o dokonalost dítěte. Rodiče vyvíjí na dítě ustavičný tlak svými perfekcionistickými požadavky. Kladou důraz na výkon a dokonalost ve všem, popřípadě v oblasti, která má pro ně významnou hodnotu. V důsledku vidiny úspěchu nevidí realisticky hodnotu dítěte. Příčinou takového postoje rodičů může být, že dítě je nástrojem kompenzace jejich vlastních neúspěchů. Při protekční výchově se rodiče snaží, aby dítě dosáhlo hodnot, které pokládají za významné pro život, avšak nezáleží jim na způsobu, jakým jich dítě dosáhne. Nezáleží jim na dokonalosti dítěte, ale na dosaženém cíle. Svému dítěti se snaží odklízet překážky z cesty, zařizují a pracují za dítě. Výchova hyperprotektivní, neboli nadměrné ochraňující, je výchovný přístup, kdy rodiče příliš ochraňují dítě před každým rizikem ze strachu, aby si neublížilo (Helus, 1987). O hyperprotektivní výchově je podrobně pojednáno v samostatné kapitole.

### **2.3 Míra volnosti ve výchově v kontextu moderní doby**

Určitá míra volnosti ve výchově přináší dítěti možnost volby, konfrontuje dítě s různými zátěžovými situacemi a tím i s možnostmi osvojit si různé strategie vypořádání se s nimi. Výhodou pro dítě je umožnění nových zážitků a zkušenosti jako prostředek rozvoje, samostatnosti, sebevědomí a také psychické odolnosti. Volnost ve výchově je spojována se self-efficacy, jelikož pro self-efficacy dítěte je jedním z nejdůležitějších zdrojů informací

autentická zkušenost se zvládnutím úkolu. Větší volnost ve výchově se tak jeví jako výhoda pro rozvoj self-efficacy. V případě příliš autoritativní výchovy je dítěti ponecháno málo prostoru pro vlastní iniciativu a nezávislost, což může vést až k nedůvěře v sama sebe. Velmi úzkostná či hyperprotektivní výchova, jež je vyznačována nedostatkem volnosti, nemusí poskytovat dítěti dostatek možností pro získání zkušeností se zvládnutím určité situace. Naopak příliš velká volnost sice poskytuje dítěti zkušenosti, avšak jsou chaotické, neohraňené a chybí zde dospělý člověk, který by dítěti pomohl získané zkušenosti utřídit a vysvětlit (Berthótyová, 2009).

Hoskovcová (2006) pojímá míru volnosti ve výchově z hlediska zprostředkování zkušenosti se zvládnutím určité situace. V rámci výzkumu vnímané osobní účinnosti předškolních dětí vytvořila Test bezpečné vzdálenosti jako nástroj na zjištění, jaké zkušenosti rodiče svým dětem zprostředkovávají a jaké situace jim umožňují vyzkoušet. Konkrétně je zde míra volnosti vymezena vzdáleností rodiče od dítěte při potenciálně rizikových činnostech. Rodiče, kteří poskytují dítěti četné příležitosti pro získání zkušeností s danou situací, důvěřují svému dítěti a nejsou úzkostní při činnostech, které lze označit za rizikové. Toto pojetí míry volnosti se stalo východiskem pro koncepci praktické části této bakalářské práce.

### 2.3.1 Hyperprotektivita ve výchově

Hyperprotektivní výchovný přístup představuje sklon rodičů neustále ochraňovat dítě. „*Ve snaze chránit dítě před každým rizikem brání rodiče dítěti v postupném získávání dovedností, které jsou nezbytné právě pro účelné zvládnutí nevyhnutelných rizikových situací*“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 270). Pro tento výchovný přístup je také často v zahraniční literatuře používán termín *helicopter parent* (rodič-vrtulník), jelikož rodiče se podobně jako vrtulník vznášejí v blízkosti svého dítěte, aby byli připraveni včas zareagovat na jakýkoli podnět, a dítěti neponechávají žádnou volnost (Markham, 2015).

Výchova v moderní době se proměňuje a je stále diskutovaným tématem. Život v moderním světě s sebou přinášející obavy, čímž je kladen značný důraz na bezpečí jako na nepostradatelný aspekt. S tím souvisí i nadměrná opatrnost a ochrana dětí ze strany rodičů. Hyperprotektivita jde ruku v ruce s rodičovskou úzkostí. Rodiče přenáší na dítě představu nebezpečného světa plného nástrah, ve kterém se nemůže svobodně vyvíjet. Obavy jsou ze značné části utužovány médii, jež informují o různých rizicích, která se mohou vyskytovat. Rodiče dovolují více než dříve vystavit děti své vlastní úzkosti.

Pokroky v moderní době, jež přináší různé technické vymoženosti, této potřebě kontroly ze strany rodičů značně napomáhají. Při hyperprotektivní výchově často úroveň obav a ochrany dítěte není přiměřená úrovni reálného nebezpečí (Bacus-Lindroth, 2007).

Rodiče se nesnaží být cíleně hyperprotektivní, nedělají to vědomě, spouštěčem bývá vlastní strach rodičů. Hyperprotektivní rodič je přesvědčený, že zná dítě lépe než ono samo, směřuje dítě tam, kam uznává za vhodné a nedovoluje mu tím prosadit vlastní individualitu. Rodič považuje za svou prvořadou povinnost chránit své dítě před jakýmkoli nástrahami života. Ochranný postoj rodičů lze rozlišit na „ofenzivní protekcionismus rodičů“ a „spolupřípící protekcionismus“. Ofenzivní protekcionismus se projevuje tím, že jsou rodiče vůči okolí útoční. V případě problémů týkající se dítěte, které by mělo vyřešit samo, přejímá kontrolu rodič. Dítě tak ztrácí způsobilost vyrovnat se s těžkostmi a brát na sebe odpovědnost. Při spolupřípícím protekcionismu rodiče neprosazují aktivně navenek zájmy dítěte, avšak jeho trápení s ním solidarizují. Dávají mu najevo, jak hluboce s ním sdílí nespravedlnost světa, se kterou se nedá nic dělat (Helus, 1987).

Rodičovská hyperprotektivita má významný vztah se sociální úzkostí a vnějším místem kontroly. Jejich vzájemným pojátkem je kognitivní styl, v rámci kterého jedinec předpokládá, že výstupy jeho chování jsou určovány náhodou, jsou pod neustálou kontrolou druhých a zcela nepředvídatelné. Hyperprotektivní rodičovství přispívá k vytvoření kognitivního stylu, kdy je předpokládáno, že výsledky činnosti jsou ovlivňované vnějšími faktory. Kontrola rodičů přispívá k přesvědčení, že vlastní chování je kontrolované vnějšími silami, což vede ke zvyšování sociální úzkosti. Děti, které přijmou obavy rodičů a pasivně se podřídí, mohou trpět úzkostnými poruchami. Rodiče v důsledku neustálého řízení vychovávají děti spíše s externím locus of control, chybí jim motivace, zodpovědnost a odhodlanost zakusit výzvy. Opačnou reakcí dítěte na hyperprotektivitu rodičů může také být aktivní protest a snaha vyhledávat riskantní situace. Potřebují samy otestovat své limity a domácí omezování kompenzují zvýšenou aktivitou mimo dohled a dosah rodičů (Stupavská & Kolařík, 2014).

Hyperprotektivní výchova rodičů (*helicopter parenting*) představovala v rámci studie nepříznivý vliv na míru self-efficacy jejich dětí, které již navštěvovali vysokou školu. Studie probíhala u vysokoškolských studentů ve věku 16 až 28 let. Hyperprotektivní rodiče svou výchovou brání v osamostatnění svému dítěti. Úkolem by měla být podpora nezávislosti dítěte, avšak hyperprotektivní rodiče podporují spíše závislost. Důsledky jsou

takové, že dítě hyperprotektivních rodičů sama sebe vnímá jako nekompetentního ve zvládnání vlastního života. Je pro něj obtížné překonávat selhání, jelikož rodiče byli vždy ti, kteří řešili důsledky jeho špatných rozhodnutí. Hyperprotektivní rodič podrývá nejen jeho smysl pro nezávislost, ale také schopnost samostatně jednat. Byl prokázán významnější vztah mezi mírou self-efficacy vysokoškolských studentů a působením jejich hyperprotektivní matky než hyperprotektivního otce, což nasvědčuje tomu, že matky mohou v tomto ohledu sehrávat výraznější roli (van Ingen et al., 2015).

### 2.3.2 Uvolněné rodičovství

V západní společnosti je často pozorovatelný přístup příliš pečujících, kontrolujících a omezujících rodičů. Rodiče věnují veškerou svoji pozornost dítěti, neustále zasahují do jeho chování a řídí jej, svou přehnanou péčí stresují své děti i sebe. Objevuje se zde snaha rodičů vydat se jinou cestou ve výchově. Vznikají ve výchově hnutí jako například „líné rodičovství“ (*idle parenting*). Tento termín zpopularizoval T. Hodgkinson, který se snaží svou knihou „Líný rodič“ dodat rodičům odvalu ke změně jejich výchovného stylu. Rodiče přehnaně zasahují do života svých dětí a brání jim v rozvoji samostatnosti. Důležité je rozvíjet jejich nezávislost a ponechat jim dostatek volnosti, aby vyrostli v soběstačné a sebejisté děti (Hodgkinson, 2009).

V Česku se v obdobném smyslu hovoří o uvolněném rodičovství. Uvolněný rodič není nezodpovědný rodič, ale nezažívá tolik stresu a nepřenáší jej na dítě. Zároveň musí být dostatečně silný, aby dokázal unést tlak společnosti, jejíž norma je odlišná. Rodič, který chce poskytovat svému dítěti určitou volnost, nemůže vyloučit možná rizika. Své dítě musí dobře znát, umět odhadnout, co je dítě schopné zvládnout a být schopen unést určitou míru rizika. Život je riziková záležitost, ale záleží na tom, jak rodič dokáže se svou úzkostí pracovat, aby ji nepřenášel na své dítě. Pro některé rodiče je obtížné si přiznat svoji slabost a je pro ně snazší prohlašovat, že je svět nebezpečný. Na místě je otázka, zda uvolnění rodiče vystavují své dítě většímu riziku. Poskytováním větší volnosti dítěti tomu pravděpodobně tak je, avšak hrozí-li vážné nebezpečí, neriskují bezpečí dítěte. Cílem je, aby se dítě od malička učilo zodpovědnosti za sebe sama a dokázalo se vypořádat s obtížnými situacemi (Koucká, 2014).

## **II. Empirická část**

### **3 Výzkumný problém a cíl výzkumu**

Cílem výzkumné části práce je zjistit, jaká je souvislost mezi úrovní self-efficacy rodičů a mírou poskytované volnosti ve výchově jejich dítěti v předškolním věku. Zda rodiče, jejichž úroveň self-efficacy je vyšší, dokáží regulovat své emoce a unést určitou míru rizika ve prospěch poskytování příležitosti svému předškolnímu dítěti k získání autentické zkušenosti se zvládnutím úkolu.

Míra poskytované volnosti ve výchově je zjišťována jednak prostřednictvím hodnocení rodičů a také hodnocením míry poskytované volnosti ve výchově rodičů samotnými dětmi v předškolním věku. Dílčím cílem je zjistit, zda existuje rozdíl v úrovni self-efficacy či míře poskytované volnosti ve výchově mezi matkou a otcem.

Pro výzkum byly použity metody kvantitativního výzkumu. Důvodem pro výběr kvantitativního designu je snaha o pokud možno objektivní zobrazení reálného vztahu proměnných prostřednictvím kvantitativních dat. Výzkumný design má podobu korelačního výzkumu z důvodu zkoumání vzájemného vztahu proměnných. Dále je v rámci dílčího cíle zjišťován rozdíl mezi dvěma výzkumnými vzorky dle pohlaví prostřednictvím diferenčního přehledu.

#### **3.1 Výzkumné otázky a hypotézy**

H1: Existuje statisticky významný vztah mezi zjištěnou úrovní self-efficacy rodiče a mírou poskytované volnosti ve výchově předškolního dítěte hodnocenou rodičem.

H2: Existuje statisticky významný vztah mezi zjištěnou úrovní self-efficacy rodiče a mírou poskytované volnosti ve výchově hodnocenou předškolním dítětem.

H3: Existuje statisticky významný rozdíl v úrovni self-efficacy mezi matkou a otcem.

H4: Existuje statisticky významný rozdíl v míře poskytované volnosti ve výchově předškolního dítěte mezi matkou a otcem.

V rámci výzkumu je posuzována závislost dvou proměnných. Nezávisle proměnnou ve výzkumu představuje úroveň self-efficacy rodiče, jedná se o hodnotu self-efficacy rodiče dosaženou v Dotazníku obecné vlastní efektivity (DOVE) (Křivohlavý, Schwarzer & Jerusalem, 1997). Závisle proměnnou je míra poskytované volnosti ve výchově, která je

vyjádřena Indexem bezpečné vzdálenosti. Index bezpečné vzdálenosti je získán prostřednictvím Testu bezpečné vzdálenosti. Tento index je údajem o průměrné vzdálenosti rodiče od dítěte při rizikových činnostech (Hoskovcová, 2009). Použité testy ve výzkumu jsou podrobně popsány v kapitole č. 5 Metody a nástroje sběru dat. U dílčích výzkumných hypotéz je zjišťován genderový rozdíl rodičů v souvislosti s úrovní self-efficacy a také s mírou poskytované volnosti ve výchově.



## 4 Výzkumný soubor

Základní dva výzkumné soubory představují rodiče dětí předškolního věku a samotné děti v předškolním věku dotazovaných rodičů. Výběrový soubor byl vybrán na základě nenáhodného záměrného výběru. V závislosti na ochotě rodičů spolupracovat byli pro výzkum osloveni rodiče a jejich děti v předškolním věku ve dvou státních mateřských školách v Českých Budějovicích. Důvodem výběru dvou státních mateřských škol je předpoklad, že bude eliminováno riziko zkreslení dat prostřednictvím specifického výběru mateřské školy, jak by mohlo být předpokládáno například při sběru dat v soukromé mateřské škole.

Celkový počet dospělých respondentů čítá 92 osob, které vyplnili dotazníky. V rámci dvou vybraných státních mateřských škol bylo osloveno celkem 156 rodičů. V první mnou oslovené mateřské škole, jejíž třídy jsou věkově homogenní, vyplnilo dotazníky 19 rodičovských párů a 9 rodičů vychovávající dítě v předškolním věku samostatně. Ve druhé oslovené mateřské škole vyznačující se věkově smíšenými třídami vyplnilo dotazníky 20 rodičovských párů a 5 rodičů vychovávající dítě v předškolním věku samostatně.

Z celkové počtu dotazovaných respondentů ( $n = 92$ ), jež zastupují výzkumný soubor rodičů, je 52 žen a 40 mužů. Toto zastoupení je poměrně vyrovnané. Nejvíce zastoupenou věkovou kategorií ve výzkumném souboru jsou respondenti ve věku 31-40 let (69 respondentů). Největší počet respondentů dosáhlo vysokoškolského vzdělání (59 respondentů). Nejpočetněji zastoupenou kategorií ve výzkumném souboru, která se týká počtu respondentem vychovávaných dětí, představuje výchova dvou dětí (57 respondentů). Základní charakteristiky dotazovaných respondentů shrnuje tabulka uvedená níže.

Tab. 4.1 Základní demografické charakteristiky respondentů

		<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost [%]</b>
Počet respondentů		92	100
Pohlaví respondenta	Žena	52	56,52
	Muž	40	43,48
Věk respondenta	Do 30	5	5,43
	31-40	69	75,00
	41-50	16	17,39
	Nad 51	2	2,17
Vzdělání respondenta	Střední odborné	5	5,43
	Střední s maturitou	28	30,43
	Vysokoškolské	59	64,13
Počet respondentem vychovávaných dětí	1 dítě	22	23,91
	2 dětí	57	61,96
	3 a více dětí	13	14,13

V rámci realizace strukturovaného rozhovoru s dětmi oslovených rodičů z příslušných dvou státních mateřských škol bylo dotazováno celkem 53 dětí v předškolním věku. Rozhovory s dětmi byly uskutečněny v mateřské škole na základě podepsaného informovaného souhlasu od rodičů.

Zastoupení výzkumného souboru, který představují dotazované děti v předškolním věku ( $n = 53$ ), sčítá dle pohlaví 20 dívek a 33 chlapců. Složení výzkumného souboru dle pohlaví je nerovnoměrné. Ve výzkumném souboru jsou zastoupeny pouze dvě věkové kategorie vzhledem k výběru dětí v předškolním věku. Věková kategorie 5 let je zastoupena 38 respondenty a věkovou kategorií 6 let tvoří 15 respondentů.

## 5 Metoda a nástroje sběru dat

Práce je založena na kvantitativním designu. Sběr dat byl realizován formou dotazníkového šetření a prostřednictvím strukturovaných rozhovorů. Získané odpovědi ze strukturovaných rozhovorů byly převedeny na číselné hodnoty. Nástrojem sběru dat je Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE), Test bezpečné vzdálenosti a strukturovaný rozhovor nad sadou podnětových fotografií z Testu bezpečné vzdálenosti.

### 5.1 Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE)

Na základě konceptu self-efficacy Alberta Bandury byl vytvořen standardizovaný dotazník General Self-Efficacy Scale (GSES), jehož autory jsou M. Jerusalem a J. Schwarzer. Český překlad provedl J. Křivohlavý a v českém prostředí je označen jako Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE). Dotazník slouží pro orientační zjištění obecné vnímané osobní účinnosti jako generalizované vlastnosti (Křivohlavý, Schwarzer & Jerusalem, 1997).

Dotazník obsahuje deset položek, u kterých respondenti na škále od jedné do čtyř uvádí, do jaké míry je dané tvrzení vystihuje. Respondenti mohou odpovídat na škále: 1 = zcela nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = spíše souhlasím, 4 = zcela souhlasím. Součet bodů u jednotlivých odpovědí v dotazníku umožňuje zjistit úroveň self-efficacy. Maximální počet bodů dosažených v dotazníku je 40, minimální možný počet bodů je 10. Stanovenou průměrnou hodnotou pro úroveň self-efficacy je 29, 28 bodů. Tato stanovená průměrná hodnota byla zjištěna u německé populace (Schwarzer, 1993).

### 5.2 Test bezpečné vzdálenosti

Autorkou Testu bezpečné vzdálenosti je S. Hoskovcová. Cílem testu je zjistit, jaké zkušenosti, zážitky se zvládnutím úkolu, rodiče zprostředkovávají svému dítěti.

Test obsahuje dvě sady podnětových fotografií a odpovědi vztahující se k hodnocení vyobrazené situace na fotografii. Na šesti fotografiích je vyobrazen chlapec a na dalších šesti je dívka. Poslední fotografie je společná, na níž jsou vyobrazeni chlapec i dívka. Fotografie zachycují čtyřleté dítě při činnostech, které mohou být hodnoceny rodiči jako rizikové. Jedná se o činnosti, kdy dítě leze na žebřiny, velkou lopatou pomáhá na zahradě, kladivem zatlouká hřebík do špalku, krájí nožem jablko, míchá horký pudíng, chová kojence a bojuje s druhým dítětem proti sobě tyčí. Respondenti jsou u jednotlivých fotografií v testu dotazováni, zda dítě může danou činnost vykonávat a pokud ano, v jaké vzdálenosti by se

od dítěte nacházel. Dle Hoskovcové (2009) má respondent za úkol vybrat jednu z nabízených možností:

*0 = nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat*

*1 = vedl/a bych dítěti ruku či bych je držel/a*

*2 = dotýkal/a bych se ho tak, abych mohl/a rychle dítě usměrnit*

*3 = byl/a bych “na dosah“ (ve vzdálenosti asi 0,5 m), abych mohl/a kdykoliv zasáhnout*

*4 = byl/a bych na dohled od dítěte, abych viděl/a, jak si počíná a mohl/a případně zasáhnout*

*5 = byl/a bych na doslech od dítěte (ve vedlejší místnosti, zahradě), abych slyšel/a, kdyby mne volalo nebo se něco dělo*

*6 = dítě může činnost dělat bez dozoru – má přítomnost není nutná*

Odpovědi na vzdálenost od dítěte jsou převedeny na číselný údaj 0–6. Vypočítáním aritmetického průměru lze získat Index bezpečné vzdálenosti (IBV) jako údaj o průměrné vzdálenosti od dítěte při rizikových činnostech. Tento údaj poslouží k měření volnosti ve výchově, kterou rodiče poskytují svým dětem. Průměrnou hodnotou získanou v testu je 3,1 (Hoskovcová, 2006).

Údaj o bezpečné vzdálenosti signifikantně koreluje s celkovou úrovní self-efficacy dítěte. Zároveň bylo zjištěno, že index bezpečné vzdálenosti je vyšší s rostoucím počtem sourozenců a také s vyšším věkem dítěte (Hoskovcová, 2006).

### **5.3 Strukturovaný rozhovor**

V rámci kvantitativního výzkumu byly realizované strukturované rozhovory s dětmi ve dvou popsanych mateřských školách. Jednalo se o rozhovory nad sadou podnětových fotografií z Testu bezpečné vzdálenosti. Použití strukturovaného rozhovoru bylo nutné z toho důvodu, že dítě v předškolním věku nedokáže přečíst nabízené možnosti odpovědí vztahující se k fotografiím z Testu bezpečné vzdálenosti. Dítěti byla vždy předkládána pouze jedna sada fotografií z testu z možných dvou sad na základě jejich pohlaví z důvodu lepší identifikace s podnětovým materiálem. Dítěti bylo předloženo celkem 7 fotografií. K příslušným fotografiím jim byly pokládány otázky a jejich odpovědi byly převedeny na číselné údaje, které bylo možné poté statisticky zpracovat.

Byly sledovány odpovědi na tři oblasti otázek. První zjišťovanou oblastí při rozhovoru s dítětem bylo, do jaké míry je jeho zkušenost s danou činností srovnatelná s vyobrazenou činností na fotografii. Odpověď dítěte byla hodnocena na škále: 0 = činnost málo srovnatelná s činností na fotografii, 1 = činnost podobající se činnosti na fotografii, 2 = činnost zcela srovnatelná s činností na fotografii.

Druhá sledovaná oblast byla zaměřená na vědomí rodiče ohledně dítětem vykonávané činnosti. Odpověď dítěte byla hodnocena na škále: 0 = činnost vykonávaná bez vědomí rodiče, 1 = činnost vykonávaná s vědomím rodiče.

Tato sledovaná oblast je relevantní pro posouzení bezpečné vzdálenosti rodiče od dítěte při vykonávané činnosti. V případě získané informace, že činnosti byly vykonávané dítětem bez vědomí rodiče, nelze posuzovat bezpečnou vzdálenost rodiče od dítěte. Ve výzkumném souboru bylo v 99 % případů zodpovězeno, že dítě vykonávala danou činnost s vědomím rodiče. Na základě vysokého procentuálního zastoupení nebylo nutné vyřadit z výzkumného souboru respondenty, jejichž rodiče by si nebyli vědomi toho, že jejich dítě má s danou činností zkušenost.

Poslední sledovanou oblastí byla vzdálenost rodiče od dítěte při vykonávané činnosti. Dítě odpovídalo výběrem jedné ze sedmi možností vztahující se k fotografii stejně tak, jak tomu bylo při administraci testu rodiči, avšak varianty odpovědí byly formulované vzhledem k věku dítěte. Jednotlivé odpovědi na vzdálenost rodiče od dítěte byly vyjádřeny číselným údajem 0–6.

Prostřednictvím strukturovaného rozhovoru nad sadou podnětových fotografií z Testu bezpečné vzdálenosti bylo potřeba získat číselnou hodnotu, jež by korespondovala s Indexem bezpečné vzdálenosti, získaným na základě odpovědí rodičů. Z odpovědí dítěte k jednotlivým fotografiím z první oblasti otázek (míra srovnatelnosti zkušenosti dítěte s vyobrazenou činností na fotografii), jejichž hodnota se pohybovala na škále 0–2, byl vypočítán aritmetický průměr. Dle vypočítaného aritmetického průměru byli respondenti rozděleni do dvou skupin. Toto rozdělení bylo nutné provést z důvodu toho, že pro výzkum je zásadní, aby v odpovědích respondentů převažovaly zkušenosti s činnostmi, které jsou srovnatelné s činnostmi na fotografiích. Do první skupiny byli zařazeni respondenti, jejichž aritmetický průměr byl v rozmezí číselných hodnot 0 – 1,5. Tato skupina respondentů má nízkou průměrnou hodnotu, která vypovídá o malém počtu situací srovnatelných s činnostmi na fotografiích. Druhá skupina zahrnuje respondenty s aritmetickým průměrem 1,51 – 2.

Na základě vyšší průměrné hodnoty je předpokládán větší počet situací srovnatelných s činnostmi na fotografiích.

Na základě tohoto rozdělení respondentů do dvou skupin byly pro testování H2 použity hodnoty bezpečné vzdálenosti, které byly získané v rámci třetí dotazované oblasti (vzdálenost rodiče od dítěte při vykonávané činnosti), pouze od respondentů zařazených do druhé skupiny. U těchto respondentů se předpokládá větší počet situací srovnatelných s činnostmi na fotografii, se kterými má dítě zkušenost. Tudíž získané hodnoty bezpečné vzdálenosti jsou relevantní pro testování H2 pouze od skupiny respondentů zařazených do druhé skupiny v závislosti na hodnotě aritmetického průměru.

## 6 Analýza dat a interpretace výsledků

Pro výzkumný projekt je zvolen kvantitativní design. Výsledná data získaná prostřednictvím dotazníkového šetření a strukturovaných rozhovorů jsou vyhodnocena v programu Statistica. Deskriptivní statistika dat je provedena v programu MS Excel. Výsledná data jsou interpretována formou tabulek a grafů.

V rámci kvantitativního designu jsou využity statistické metody pro testování stanovených hypotéz. Na základě testování hypotézy H1 (Existuje statisticky významný vztah mezi zjištěnou úrovní self-efficacy rodiče a mírou poskytované volnosti ve výchově předškolního dítěte hodnocenou rodičem) a H2 (Existuje statisticky významný vztah mezi zjištěnou úrovní self-efficacy rodiče a mírou poskytované volnosti ve výchově hodnocenou předškolním dítětem) je proveden korelační výzkum pro zjištění vzájemného vztahu proměnných. Pro ověření hypotéz H1 a H2 jsou zvolené parametrické testy, jež předpokládají, že data pochází z normálního rozdělení. Normalita dat je ověřena Shapirovo – Wilksův testem normality dat. Použitou statistickou metodou pro zjištění vztahu proměnných je Test korelace – Jednoduchá lineární korelační analýza. Pro měření závislosti proměnných je použitý Pearsonův korelační koeficient.

Na základě testování hypotézy H3 (Existuje statisticky významný rozdíl v úrovni self-efficacy mezi matkou a otcem) a H4 (Existuje statisticky významný rozdíl v míře poskytované volnosti ve výchově předškolního dítěte mezi matkou a otcem) je zjišťován rozdíl mezi dvěma vzorky dle pohlaví prostřednictvím diferenčního přehledu. Pro testování hypotéz H3 a H4 jsou použité parametrické testy na základě ověření předpokladu normality dat Shapiro – Wilksův testem normality dat. Zvolenou statistickou metodou pro zjištění rozdílu je Test pro nezávislé vzorky – Studentův dvouvýběrový t-test z důvodu předpokladu nezávislosti obou skupin dat a normálního rozdělení dat.

## 6.1 Výsledky výzkumu

### 6.1.1 Výzkumné hypotézy

Ve výzkumu souvislosti mezi self-efficacy rodičů a mírou poskytované volnosti ve výchově dítěte v předškolním věku byly ověřovány hypotézy:

**H1: Existuje statisticky významný vztah mezi zjištěnou úrovní self-efficacy rodiče a mírou poskytované volnosti ve výchově předškolního dítěte hodnocenou rodičem.**

Celková průměrnou hodnotu self-efficacy rodičů ve výzkumném souboru činí 31,11 ( $\sigma = 4,40$ ) z možných 40 bodů. Výsledná průměrná hodnota zkoumaného vzorku převyšuje průměrnou hodnotou 29,28 vycházející ze vzorků veřejné populace (Schwarzer & Jerusalem, 1995, s. 35). Maximální dosažená hodnota self-efficacy je 40 a minimální je 12. Medián je 31 a nejčastěji vyskytující se hodnotou ve statistickém souboru činí 29.

Sledovaná celková průměrná hodnota Indexu bezpečné vzdálenosti (IBV) rodičů ve výzkumném souboru činí 2,90 ( $\sigma = 0,91$ ) z možných 6 bodů. Získaná průměrná hodnota se blíží stanovené průměrné hodnotě 3,1 (Hoskovcová, 2006, str. 101). Maximální dosažená hodnota indexu bezpečné vzdálenosti je 5,57 a minimální je 0,29. Medián a modus mají hodnotu 3.

Tab. 6.1.1 Znázornění dat self-efficacy rodičů a Indexu bezpečné vzdálenosti rodičů

Proměnné	N	Průměr	Medián	Modus	Min.	Max.	Směrodatná odchylka
Self-efficacy rodiče	92	31,11	31	29	12	40	4,40
IBV rodiče	92	2,90	3	3	0,29	5,57	0,91

V rámci ověření hypotézy H1 je testován vztah mezi proměnnými self-efficacy rodiče a Indexem bezpečné vzdálenosti (IBV) rodiče. Hodnota IBV ve výzkumu vyjadřuje míru poskytované volnosti ve výchově. Vztah mezi proměnnými je testován pomocí Testu korelace. Testování hypotézy H1 je provedeno na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ . Na základě ověření normálního rozdělení dat prostřednictvím Shapiro – Wilksův testem normality dat je použita parametrická statistická metoda – Jednoduchá lineární korelační analýza. Závislost proměnných je měřena za použití Pearsonova korelačního koeficientu z důvodu normálního rozdělení dat.



Na základě výpočtu korelace byla získána výsledná p-hodnota ( $p = 0,28$ ), jež je větší než  $\alpha = 0,05$ . Pearsonův korelační koeficient ( $r$ ) vyšel 0,11. Dle získaných výsledků se nulová hypotéza H1 nezamítá na hladině významnosti 0,05. **Ve výzkumném vzorku nebyl potvrzen statisticky významný vztah mezi zjištěnou úrovní self-efficacy rodiče a mírou poskytované volnosti ve výchově předškolního dítěte hodnocenou rodičem.**

Tab. 6.1.2 Vztah mezi self-efficacy rodiče a mírou poskytované volnosti ve výchově

		IBV rodiče
Self-efficacy rodiče	Pearsonův korelační koeficient ( $r$ )	0,11
	p-hodnota	0,28
	N	92

**H2: Existuje statisticky významný vztah mezi zjištěnou úrovní self-efficacy rodiče a mírou poskytované volnosti ve výchově hodnocenou předškolním dítětem.**

Celková průměrná hodnota Indexu bezpečné vzdálenosti (IBV) rodičů hodnoceného předškolním dítětem činí 2,25 ( $\sigma = 0,89$ ) z možných 6 bodů. Tato hodnota výzkumného souboru se pohybuje pod stanovenou průměrnou hodnotou 3,1 a zároveň je nižší oproti zjištěné celkové průměrné hodnotě indexu bezpečné vzdálenosti vyjádřeného rodiči (2,90). Maximální dosažená hodnota indexu bezpečné vzdálenosti je 4,29 a minimální činí 0,86. Medián je 2,43 a nejčastěji vyskytující se hodnota ve statistickém souboru je 2,57

Tab. 6.1.3 Znázornění dat Indexu bezpečné vzdálenosti rodičů hodnoceného předškolními dětmi

N	Průměr	Medián	Modus	Min.	Max.	Směrodatná odchylka
60	2,25	2,43	2,57	0,86	4,29	0,89

Hypotéza H2 je ověřena prostřednictvím testování vztahu mezi proměnnými self-efficacy rodiče a Indexem bezpečné vzdálenosti (IBV) rodiče hodnoceným předškolním dítětem. Hodnota Indexu bezpečné vzdálenosti rodiče ve výzkumu vyjadřuje míru poskytované volnosti ve výchově. Pro zjištění vztahu mezi proměnnými je použitý Test korelace. Hypotéza H2 je testována na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ . Předpoklad normálního rozdělení dat je ve výzkumu ověřen Shapiro – Wilksův testem normality dat. Na základě normálního rozdělení dat je použita parametrická statistická metoda – Jednoduchá

lineární korelační analýza. Pro měření závislosti proměnných je použitý Pearsonův korelační koeficient.

Výsledná p-hodnota ( $p = 0,60$ ) byla získána prostřednictvím výpočtu korelace a zjištěná p-hodnota je větší než  $\alpha = 0,05$ . Hodnota Pearsonova korelačního koeficientu ( $r$ ) je 0,07. Na základě obdrženého výsledku se nulová hypotéza  $H_2$  nezamítá na hladině významnosti 0,05. **Lze tedy konstatovat, že ve výzkumném vzorku nebyl potvrzen statisticky významný vztah mezi zjištěnou úrovní self-efficacy rodiče a mírou poskytované volnosti ve výchově hodnocenou předškolním dítětem.**

Tab. 6.1.4 Vztah mezi self-efficacy rodiče a mírou poskytované volnosti ve výchově hodnocenou předškolním dítětem

		IBV hodnocený dítětem
<b>Self-efficacy rodiče</b>	Pearsonův korelační koeficient ( $r$ )	0,07
	p-hodnota	0,60
	N	92

### **H3: Existuje statisticky významný rozdíl v úrovni self-efficacy mezi matkou a otcem.**

Ve výzkumném souboru dosahuje průměrná hodnota self-efficacy matek 30,06 ( $\sigma = 4,32$ ) a otců 32,48 ( $\sigma = 4,23$ ) z možných 40 bodů. Zjištěná průměrná hodnota u obou skupin převyšuje průměrnou hodnotu 29,28 ze vzorků běžné populace. Maximální dosažená hodnota self-efficacy matek je 38 a u otců 40. Minimální hodnota self-efficacy matek činí 12 a otců 25. U matek ve výzkumném vzorku je medián 29,5 a nejčastěji vyskytující se hodnota 29. Ve druhé skupině, již tvoří otcové, činí medián 32 a modus 30.

Tab. 6.1.5 Znázornění dat self-efficacy rodičů dle pohlaví

Pohlaví	N	Průměr	Medián	Modus	Min.	Max.	Směrodatná odchylka
Žena	52	30,06	29,5	29	12	38	4,32
Muž	40	32,48	32	30	25	40	4,23

Pro ověření hypotézy H3 je testován genderový rozdíl v úrovni self-efficacy matky a otce. Hypotéza H3 je testována na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ . Na základě ověření předpokladu normality dat Shapiro – Wilksův testem normality dat je zvolena parametrická statistická metoda. Vzhledem ke zjišťování rozdílu mezi dvěma nezávislými skupinami dat a normálnímu rozdělení dat je použit Test pro nezávislé vzorky – Studentův dvouvýběrový t-test.

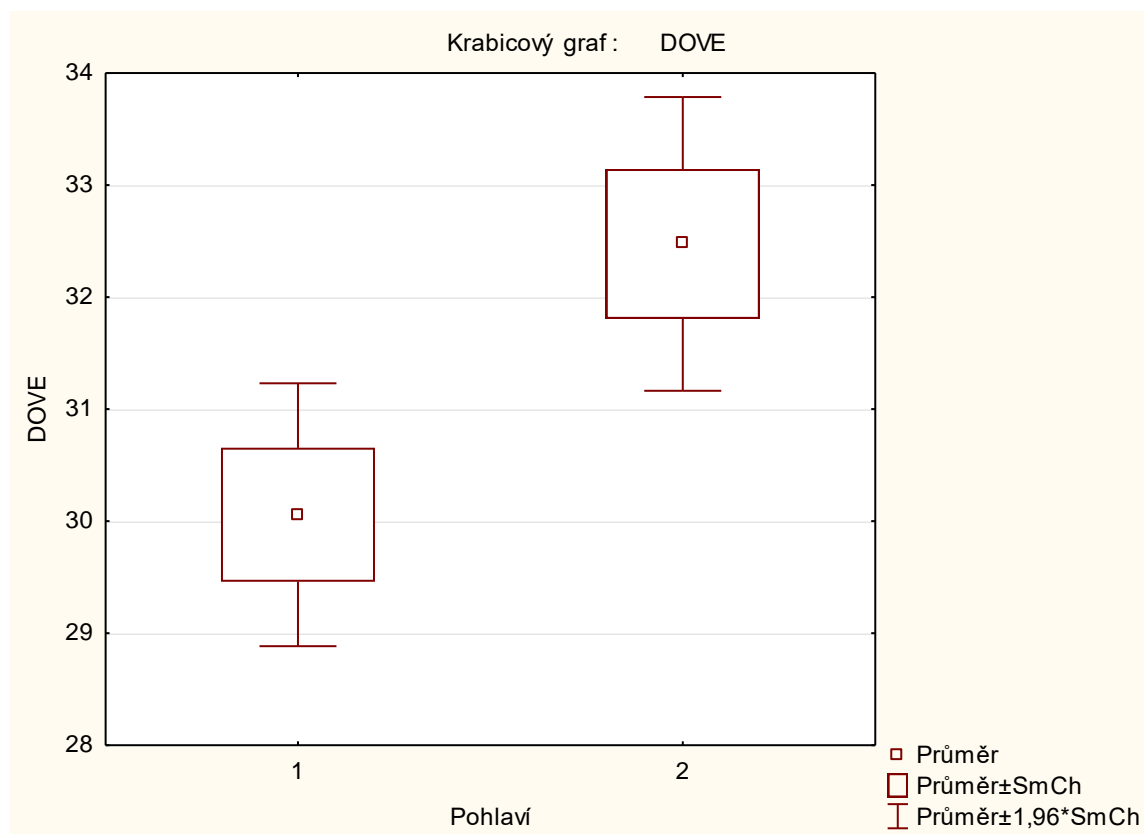
Na základě testování shody rozptylů je obdržena p-hodnota rozptylů ( $0,90 > \alpha = 0,05$ ), výsledná hodnota vyjadřuje, že na hladině významnosti 0,05 není zamítnuta hypotéza o shodě rozptylů. Testová statistika pro test shody středních hodnot je prezentována hodnotou  $t = -2,69$ , jež vyjadřuje rozdíl mezi dvěma zkoumanými proměnnými dle pohlaví. Vzhledem k bodovému rozpětí použitého testu pro zjištění self-efficacy rodičů, kdy minimální možný bodový zisk je 10 a maximální možný dosahuje 40 bodů, lze konstatovat, že ve výzkumném souboru je větší rozdíl mezi středními hodnotami self-efficacy dle pohlaví. Zjištěná p-hodnota (0,01) je menší než  $\alpha = 0,05$  a tudíž se zamítá hypotéza o shodě středních hodnot na hladině významnosti 0,05. Na základě zjištěných výsledků lze přijmout hypotézu H<sub>A</sub> na hladině významnosti 0,05. **Ve výzkumném vzorku byl prokázán statisticky významný rozdíl v úrovni self-efficacy mezi matkou a otcem.**

Tab. 6.1.6 Genderový rozdíl v úrovni self-efficacy

Proměnná	N	Průměr	t	p-hodnota	p-hodnota rozptylů
Self-efficacy žena	52	30,06	-2,69	0,01	0,90
Self-efficacy muž	40	32,48			

Tabulka s výsledky uvedená výše je doplněná krabicovými diagramy, jež graficky znázorňují zjištěné výsledky. Z grafu lze vidět odlišnou průměrnou hodnotu self-efficacy mezi ženami a muži. Celková průměrná hodnota žen (30,06) je menší než celková průměrná hodnota mužů (32,48) ve výzkumném vzorku.

Graf 6.1.1 Znázornění genderového rozdílu v úrovni self-efficacy



**H4: Existuje statisticky významný rozdíl v míře poskytované volnosti ve výchově předškolního dítěte mezi matkou a otcem.**

Celková průměrná hodnota Indexu bezpečné vzdálenosti (IBV) žen ve výzkumném vzorku činí 2,89 ( $\sigma = 0,81$ ) a celková průměrná hodnota mužů ve výzkumném vzorku dosahuje 2,90 ( $\sigma = 1,05$ ) z možných 6 bodů. Zjištěná průměrná hodnota indexu bezpečné vzdálenosti žen a mužů se pohybuje pod stanovenou průměrnou hodnotou 3,1. Maximální dosažená hodnota zjištěná u žen činí 4,86 a u mužů 5,57. Minimální hodnota indexu bezpečné vzdálenosti žen je 1,29 a mužů je 0,29. Medián u matek činí 2,93 a modus 2,43. Ve skupině, kterou zastupující muži je medián 3,00 a modus také 3,00.

Tab. 6.1.7 Znázornění dat míry poskytované volnosti ve výchově rodičů dle pohlaví

Pohlaví	N	Průměr	Medián	Modus	Minimum	Maximum	Směrodatná odchylka
Žena	52	2,89	2,93	2,43	1,29	4,86	0,81
Muž	40	2,90	3,00	3,00	0,29	5,57	1,05

Hypotéza H4 je ověřována prostřednictvím testování genderového rozdílu v míře poskytované volnosti ve výchově mezi matkou a otcem. Míra poskytované volnosti ve výchově rodičem je vyjádřena hodnotou Indexu bezpečné vzdálenosti (IBV). Hypotéza H4 je testována na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ . Pro testování rozdílu v míře poskytované volnosti ve výchově mezi matkou a otcem je použita parametrická statistická metoda na základě předpokladu normality dat, která byla ověřena Shapiro – Wilksův testem normality dat. V rámci testování hypotézy je zjišťován rozdíl mezi dvěma nezávislými skupinami dat. Na základě předpokladu nezávislosti dvou skupin dat a ověření normality dat je využitý Test pro nezávislé vzorky – Studentův dvouvýběrový t-test.

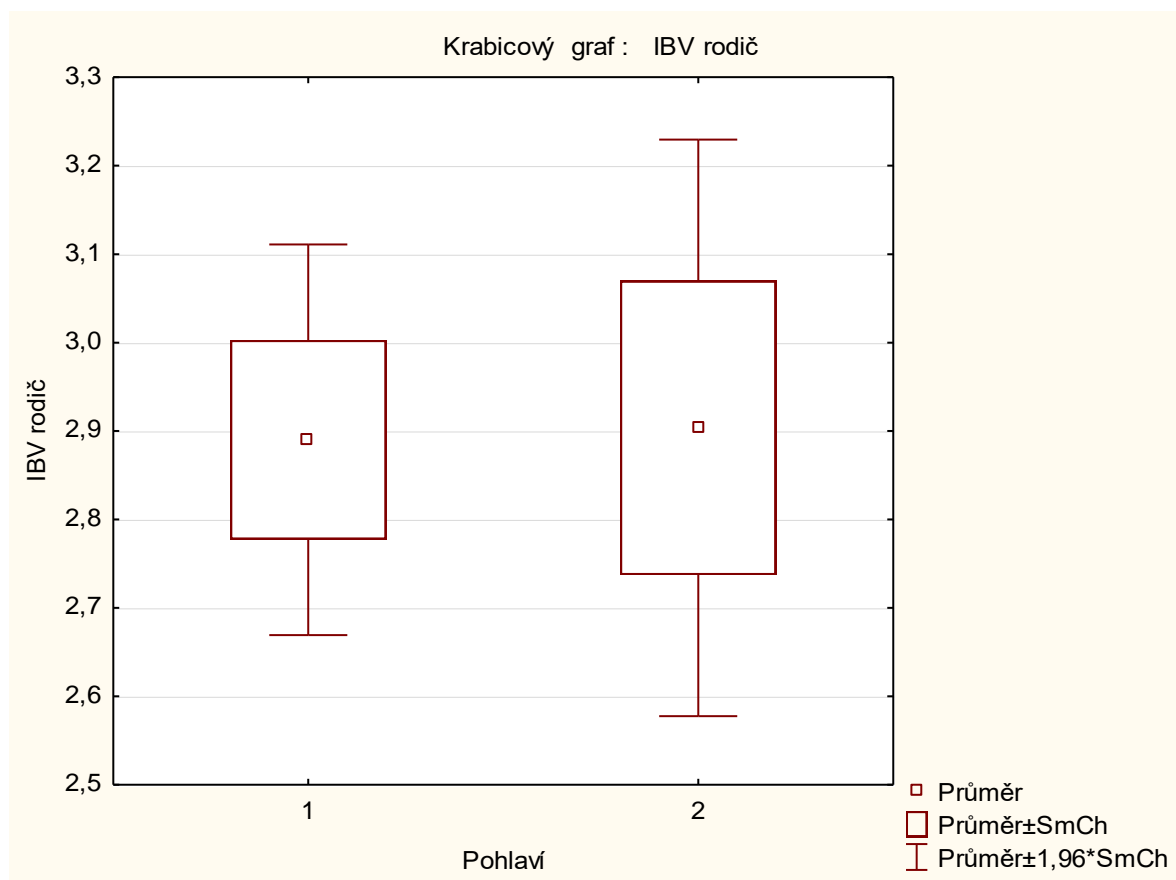
Testováním shody rozptylů je získána p-hodnota rozptylů ( $0,08 > \alpha = 0,05$ ). Dosažená hodnota potvrzuje, že na hladině významnosti se nezamítá hypotéza o shodě rozptylů. Testová statistika pro test shody středních hodnot je prezentována hodnotou  $t = -0,07$ . Zjištěná hodnota  $t$  představuje velmi malý rozdíl mezi středními hodnotami Indexu bezpečné vzdálenosti dle pohlaví. Pomocí statistického výpočtu byla zjištěna p-hodnota ( $p = 0,94$ ), která je větší než  $\alpha = 0,05$ . V závislosti na zjištěných výsledcích se hypotéza o shodě středních hodnot ( $H_0$ ) nezamítá na hladině významnosti 0,05. **Ve výzkumném vzorku nebyl potvrzen statisticky významný rozdíl v míře poskytované volnosti ve výchově předškolního dítěte mezi matkou a otcem.**

Tab. 6.1.8 Genderový rozdíl v míře poskytované volnosti ve výchově

Proměnná	N	Průměr	t	p-hodnota	p-hodnota rozptylů
IBV žena	52	2,89	-0,07	0,94	0,08
IBV muž	40	2,90			

Výše uvedená tabulka s výsledky je doplněna grafickým znázorněním prostřednictvím krabicových diagramů. Na krabicovém grafu je možné vidět, že průměrná hodnota indexu bezpečné vzdálenosti matky (2,89) je nižší zanedbatelně, než je průměrná hodnota indexu bezpečné vzdálenosti otce (2,90). Nicméně průměrná hodnota indexu bezpečné vzdálenosti matky má menší variabilitu oproti průměrné hodnotě otce.

Graf 6.1.2 Znázornění genderového rozdílu v míře poskytované volnosti ve výchově



### 6.1.2 Dodatečné výsledky

Na základě získaných statistických výsledků v rámci testování H1 je zjišťována souvislost mezi zjištěnou úrovní self-efficacy rodiče a Indexem bezpečné vzdálenosti od dítěte v jednotlivých situacích, které mohou být rodičem hodnocené jako rizikové.

V tabulce níže (Tab. 6.1.9) je prezentována celková průměrná hodnota Indexu bezpečné vzdálenosti (IBV) rodičů od dítěte v jednotlivých situacích, jež mohou být hodnocené jako rizikové. Získaná hodnota se může pohybovat v číselném rozpětí 0 (nenechal/a bych dítě tuto činnost dělat) až 6 (dítě může dělat činnost bez dozoru). Výsledky hodnocení jednotlivých situací jsou uváděny pro zjednodušení bez rozlišení pohlaví dětí.

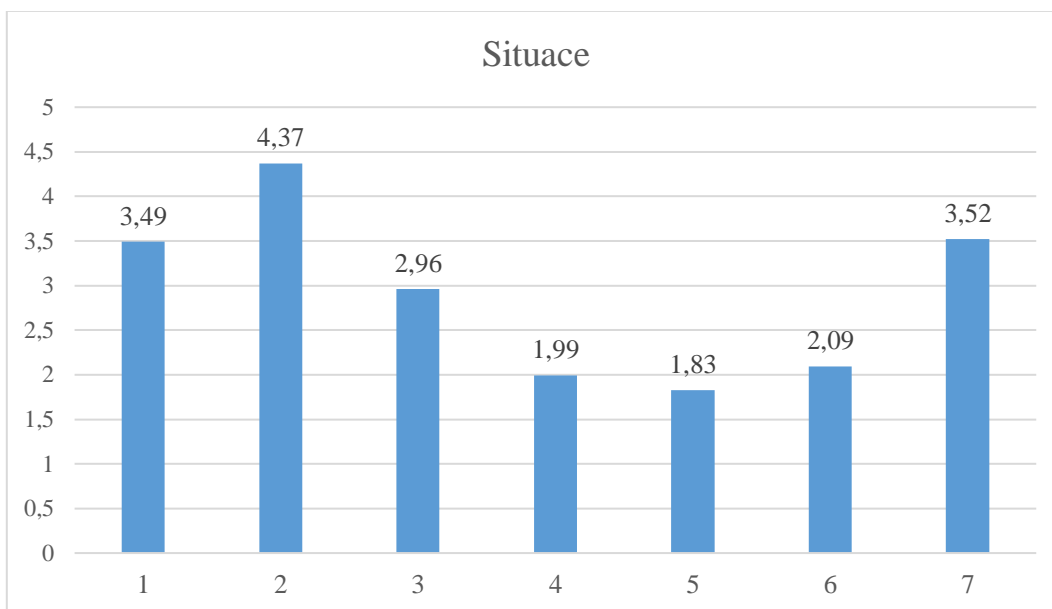
Nejvyšší průměrná hodnota IBV dosahuje 4,37 ( $\sigma = 1,35$ ) u situace, kdy dítě pomáhá na zahradě velkou lopatou. Nejnižší průměrná hodnota IBV 1,83 ( $\sigma = 1,33$ ) je u situace, kdy dítě míchá horký pudink. Průměrná hodnota u situace vztahující se k lezení dítěte na žebřiny činí 3,49 ( $\sigma = 1,03$ ), v situaci zatloukání hřebíku do špalku kladivem je průměrná hodnota

IBV 2,96 ( $\sigma = 1,60$ ), v případě krájení jablka ostrým nožem je průměrná hodnota IBV 1,99 ( $\sigma = 1,35$ ). Průměrná hodnota IBV, kdy dítě chová kojence, činí 2,09 ( $\sigma = 1,00$ ) a při hře dítěte na rytíře s dřevěnou tyčí je průměrná hodnota IBV 3,52 ( $\sigma = 1,72$ ).

Tab. 6.1.9 Znárodnění dat indexu bezpečné vzdálenosti rodičů v jednotlivých situacích

Situace	Průměr	Směrodatná odchylka
1 – Leze na žebřiny	3,49	1,03
2 – Velkou lopatou pomáhá na zahradě	4,37	1,35
3 – Kladivem zatlouká hřebík do špalku	2,96	1,60
4 – Ostrým nožem krájí jablko	1,99	1,35
5 – Míchá horký pudíng	1,83	1,33
6 – Chová kojence	2,09	1,00
7 – Hrají si na rytíře	3,52	1,72

Graf 6.1.3 Zobrazení průměrné hodnoty indexu bezpečné vzdálenosti rodičů v jednotlivých situacích



Vztah mezi self-efficacy rodičů a indexem bezpečné vzdálenosti (IBV) v jednotlivých situacích byl testován na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  pomocí Testu korelace. Na základě ověření normálního rozdělení dat Shapiro – Wilksův testem normality dat je použita parametrická statistická metoda – Jednoduchá lineární korelační analýza. Pro měření závislosti proměnných je použitý Pearsonův korelační koeficient.

Na základě statistického výpočtu byla zjištěna p-hodnota odpovídající jednotlivým zkoumaným situacím. Ve výzkumném vzorku byl prokázán statisticky signifikantní vztah pouze v jednom případě a to mezi self-efficacy rodičů a IBV v situaci č. 7, jelikož p-hodnota ( $p = 0,04$ ) je menší než  $\alpha = 0,05$ . Pearsonův korelační koeficient  $r$  je 0,21. Tato hodnota vypovídá o nízké korelaci mezi self-efficacy rodiče a IBV v situaci č. 7. Ve zbylých situacích (č. 1–6) nebyl prokázán statisticky signifikantní vztah mezi self-efficacy rodičů a IBV. P-hodnota v těchto případech výzkumného souboru je vždy větší než  $\alpha = 0,05$ . Podle zjištěných výsledků lze konstatovat, že ve výzkumném souboru byl prokázán statisticky významný vztah mezi úrovní self-efficacy rodičů a indexem bezpečné vzdálenosti v situaci č. 7. Dále ve výzkumném souboru nebyl prokázán statisticky významný vztah mezi úrovní self-efficacy rodičů a indexem bezpečné vzdálenosti v situacích č. 1–6.

Tab. 6.1.10 Vztah mezi self-efficacy rodiče a indexem bezpečné vzdálenosti v jednotlivých situacích

		<b>Self-efficacy rodiče</b>
<b>Situace č. 1</b>	Pearsonův korelační koeficient (r)	0,09
	p-hodnota	0,39
<b>Situace č. 2</b>	Pearsonův korelační koeficient (r)	0,20
	p-hodnota	0,05
<b>Situace č. 3</b>	Pearsonův korelační koeficient (r)	0,09
	p-hodnota	0,42
<b>Situace č. 4</b>	Pearsonův korelační koeficient (r)	-0,09
	p-hodnota	0,42
<b>Situace č. 5</b>	Pearsonův korelační koeficient (r)	-0,07
	p-hodnota	0,53
<b>Situace č. 6</b>	Pearsonův korelační koeficient (r)	0,05
	p-hodnota	0,62
<b>Situace č. 7</b>	Pearsonův korelační koeficient (r)	0,21
	p-hodnota	0,04



## 6.2 Souhrn výsledků výzkumu

V této kapitole jsou shrnuté zjištěné výsledky výzkumu, jež byly získané pomocí statistické analýzy dat a vztahují se k testovaným hypotézám. V rámci testování hypotézy H1 (Existuje statisticky významný vztah mezi zjištěnou úrovní self-efficacy rodiče a mírou poskytované volnosti ve výchově hodnocenou rodičem) nebyl ve výzkumném souboru prokázán statisticky významný vztah mezi zjištěnou úrovní self-efficacy rodiče a mírou poskytované volnosti ve výchově předškolního dítěte.

Testováním hypotéza H2 (Existuje statisticky významný vztah mezi zjištěnou úrovní self-efficacy rodiče a mírou poskytované volnosti ve výchově hodnocenou předškolním dítětem) nebyl ve výzkumném souboru prokázán statisticky významný vztah mezi zjištěnou úrovní self-efficacy rodiče a mírou poskytované volnosti ve výchově hodnocenou předškolním dítětem.

Hypotéza H3 (Existuje statisticky významný rozdíl v úrovni self-efficacy mezi matkou a otcem) předpokládala genderový rozdíl v úrovni self-efficacy, který byl ve výzkumu potvrzen. Ve výzkumném souboru byl prokázán statisticky významný rozdíl v úrovni self-efficacy mezi matkou a otcem. Zjištěná úroveň self-efficacy žen byla ve výzkumném vzorku nižší než self-efficacy mužů.

Na základě testování hypotézy H4 (Existuje statisticky významný rozdíl v míře poskytované volnosti ve výchově předškolního dítěte mezi matkou a otcem) nebyl ve výzkumném souboru prokázán statisticky významný rozdíl v míře poskytované volnosti ve výchově mezi matkou a otcem.

## 7 Diskuze

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je souvislost mezi self-efficacy rodičů a mírou poskytované volnosti ve výchově předškolních dětí. Stanovené dílčí cíle byly zaměřené na genderový rozdíl v úrovni self-efficacy a rozdíl poskytované míry volnosti ve výchově mezi otcem a matkou.

Je důležité zdůraznit, že použití Testu bezpečné vzdálenosti ve výzkumu, jakožto nástroje pro zjištění míry volnosti ve výchově, zužuje obsah pojmu „volnost ve výchově“ na bezpečnou vzdálenost rodiče od dítěte při rizikových situacích. Avšak v souvislosti s teoretickým předpokladem práce bylo použití tohoto testu vhodné.

Výzkumný soubor není reprezentativní, jelikož vyplnění dotazníků respondenty bylo podmíněné jejich ochotou odpovídat. Tudíž výsledky výzkumu mohou být ovlivněny samovýběrem osob. Nejpočetnější skupina respondentů ve výzkumném souboru, která byla ochotná vyplnit dotazníky, má dosažené vysokoškolské vzdělání, což může výsledky výzkumu do určité míry omezovat. Soubor je také omezen demograficky, jelikož výzkumné šetření bylo realizované pouze ve dvou mateřských školách v krajském městě České Budějovice.

Ve výzkumném souboru není prokázán předpokládaný statisticky významný vztah mezi zjištěnou úrovní self-efficacy rodiče a mírou poskytované volnosti ve výchově předškolního dítěte. Předpokladem výzkumu bylo, že rodiče s vyšší mírou self-efficacy dokáží zvládat své emocionální stavy, interpretovat obtížné úkoly jako výzvy a v souvislosti s tím poskytují svému dítěti větší míru volnosti ve výchově.

Dle výzkumu Hoskovcové (2006) bylo zjištěno, že rodiče, jejichž bezpečná vzdálenost od dítěte při posuzovaných činnostech byla větší, byli méně úzkostní a lépe regulovali své emoce ve prospěch poskytování dítěti zkušenosti se zvládnutím úkolu. Schopnost rodičů lépe regulovat emoce je charakteristická pro vyšší míru self-efficacy. Dále je doložena souvislost regulace emocí jako copingové strategie se self-efficacy respondentů prostřednictvím výzkumu Salanové, Grau a Martíneze (2005).

Možným důvodem rozdílnosti výsledku výzkumu oproti výše popsaným zjištěním ve výzkumech a neprokázaného vztahu mezi úrovní self-efficacy a mírou poskytované volnosti ve výchově může být menší velikost výzkumného souboru.

Ve výzkumu je prokázán statisticky významný rozdíl v úrovni self-efficacy mezi ženou a mužem. Zjištěná úroveň self-efficacy žen byla ve výzkumném vzorku nižší než self-efficacy mužů. Výsledek zjištěný ve výzkumu koresponduje s výzkumem genderového rozdílu self-efficacy (Oakley, 2000).

Dle Oakley (2000) ženy na rozdíl od mužů nedokáží reálně zhodnotit úroveň svých schopností a mají větší obavy z neúspěchu, s nímž se obtížněji vyrovnávají. Ženy se častěji podhodnocují ve svých schopnostech a vyhýbají se ohrožujícím situacím. Gilligan (2001) na základě výzkumu zjistit, že kolem věku 10 let prudce klesá sebevědomí dívek a kolem 15 let věku dívky vykazují nejistotu a pochybování o svých schopnostech.

Ve výzkumném souboru není prokázán statisticky významný rozdíl v poskytované míře volnosti ve výchově mezi matkou a otcem. Za předpoklad nerozlišení výchovného přístupu rodičů může být považovaná proměna role matky a otce v rodině vlivem změn sociálních podmínek spolu s působením emancipačního procesu. Nerudová (1990) uvádí, že dochází k větší angažovanosti otců jako pečovatelů ve výchově dítěte, přičemž je tato úloha především spojována s matkami.

Výzkum byl zaměřen na rodiče a jejich děti ze dvou státních mateřských škol. V souvislosti s poskytovanou mírou volnosti ve výchově by mohlo být zajímavé se zaměřit také na rodiče, jejichž děti navštěvují alternativní mateřské školy. Vzhledem k tomu, že tito rodiče zvolili jinou variantu výchovného působení v mateřské škole, mohl by být zde předpoklad, že jejich preference výchovných praktik v souvislosti s volností ve výchově by se mohla lišit oproti rodičům, jejichž děti navštěvují státní mateřské školy.

## Závěr

Bakalářská práce je zaměřena na self-efficacy rodičů a míru volnosti ve výchově, jež poskytují svým dětem v předškolním věku. Cílem práce bylo zjistit, jaká je souvislost mezi self-efficacy rodičů a poskytovanou mírou volnosti ve výchově jejich předškolního dítěte.

Teoretická část bakalářské práce je zaměřena na dvě hlavní oblasti: koncept self-efficacy a výchovu v rodině. Pro uvedení do problematiky je nejprve popsán koncept self-efficacy Alberta Bandury v rámci sociálně kognitivní teorie. Samotný koncept self-efficacy bylo nutné vymezit vůči konstruktům vztahující se ke vnímání sebe sama, s nimiž by mohl být tento koncept zaměňován. Úroveň self-efficacy má vliv na fungování jedince a jsou zde popsány rozdíly mezi jedinci na základě úrovně self-efficacy. Self-efficacy je utvářeno a posilováno prostřednictvím zdrojů, o nichž je pojednáno v samostatné kapitole. Pozitivní zkušenost se zvládnutím situace je důležitým zdrojem pro vytváření self-efficacy a do značné míry souvisí s výchovným působením rodičů a to tak, zda poskytují svému dítěti příležitosti pro zážitek se zvládnutím dané situace.

Druhým tématem, které tvoří teoretický rámec práce, je výchova v rodině. Pozornost je zde věnována především způsobu výchovy a faktorům, které jej determinují. Způsob výchovného působení rodičů nelze považovat za záležitost vědomé volby ani za náhodný jev. Dostupná je celá řada přístupů klasifikující styly výchovy, jež jsou v práci popsány. Významným předmětem zájmu práce je míra volnosti ve výchově. Výchovný přístup rodičů může mít vliv na vývoj self-efficacy dítěte, jelikož určitou mírou volnosti ve výchově rodiče zprostředkovávají zkušenosti se zvládnutím obtížné situace, jakožto zdroje utváření self-efficacy. Míra volnosti ve výchově je zároveň v práci dávána do kontextu moderní doby a jejími aspekty vztahujícími se k potřebě rodičů klást důraz na bezpečí dětí.

Předmětem kvantitativního výzkumu v empirické části bakalářské práce bylo self-efficacy rodičů a poskytovaná míra volnosti ve výchově předškolních dětí. Předpokladem výzkumu bylo, že rodiče, jejichž úroveň self-efficacy je vyšší, dokáží zvládat své emocionální stavy, interpretovat obtížné úkoly jako výzvy a v souvislosti s tím poskytují svému předškolnímu dítěti větší míru volnosti ve výchově. Zároveň bylo předpokládáno, že nízká míra self-efficacy rodiče, jež se vyznačuje nedůvěrou v sebe sama ohledně zvládnutí potenciálních hrozeb a prožíváním úzkosti plynoucí z vnímání svého okolí jako nebezpečného, se bude odrážet v poskytování menší míry volnosti ve výchově předškolního dítěte.

Výsledky získané prostřednictvím výzkumu souvislosti mezi self-efficacy rodičů a poskytované míry volnosti ve výchově předškolních dětí neprokázaly u výzkumného souboru předpokládanou souvislost. Získané výsledky v rámci výzkumného souboru vyjadřují, že volba výchovného přístupu rodiče ve smyslu míry poskytované volnosti ve výchově nemusí nutně souviset s jeho přesvědčením o vlastní účinnosti (self-efficacy). Dalším získaným výsledkem prostřednictvím výzkumu byl zjištěný rozdíl v úrovni self-efficacy rodičů, jež se liší dle pohlaví rodičů. Konkrétně ve výzkumném souboru vykazovali muži větší úroveň self-efficacy než ženy. Neméně zajímavým výsledkem ve výzkumu je, že v rámci poskytované volnosti ve výchově nebyl prokázán rozdíl mezi matkou a otcem. Vzhledem k povaze výzkumu je nutné zdůraznit uvědomování si toho, že výsledky výzkumu nelze zobecňovat a vztahují se pouze k výzkumnému souboru práce.

## Seznam použitých zdrojů a literatury

1. Bacus-Lindroth, A. (2007). *Mé dítě si věří*. Praha: Portál.
2. Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
3. Bandura, A. (1989). *Human agency in social cognitive theory*. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
4. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman (Eds.), *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
5. Bandura, A. (1996). *Social cognitive theory of human development*. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 5513-5518) Oxford: Pergamon Press.
6. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman and Co.
7. Berthótyová, J. (2009). Vliv volnosti ve výchově na psychickou odolnost předškolních. *E-Psychologie*, 3(3), 17-33.
8. Buss, A. H., & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley.
9. Čáp, J. (1990). *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha: Státní Pedagogické Nakl.
10. Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
11. Grady, J. S., & Karraker, K. (2017). Mother and child temperament as interacting correlates of parenting sense of competence in toddlerhood. *Infant And Child Development*, 26(4), e1997.
12. Gillernová, I. (2005). Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. In Heller, D., Procházková, J., Sobotková, I., (Eds.) *Sborník z konference Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

13. Gillernová, I., Kebza, V., & Rymeš, M. (2011). *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada.
14. Gilligan, C. (2001). *Jiným hlasem: o rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál.
15. Helus, Z. (1987). *Vyznat se v dětech*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
16. Hodgkinson, T. (2009). *Líný rodič: lenošením a nečinností k lepšímu rodičovství: zaručený návod, jak být pohodovým rodičem*. Brno: Jota.
17. Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada
18. Hoskovcová, S. Test bezpečné vzdálenosti. *Self-efficacy. Vnímaná osobní účinnost předškolních dětí* [online]. Praha, 2009 [cit. 2018-04-26]. Dostupné z: <https://self-efficacy.webnode.cz/test/>
19. van Ingen, D. J., Freiheit, S. R., Steinfeldt, J. A., Moore, L. L., Wimer, D. J., Knutt, A. D., et al. (2015). Helicopter Parenting: The Effect of an Overbearing Caregiving Style on Peer Attachment and Self-Efficacy. *Journal Of College Counseling*, 18(1), 7-20.
20. Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá Psychologie*, 36(5), 385-398.
21. Janoušek, J. (2005). *Aspirační úroveň, výkonový motiv a vnímané sebeuplatnění jako psychologické faktory výkonnosti ve společenských podmínkách*. Praha: Fakulta sociálních věd UK. Pražské sociálně vědní studie. Psychologická řada, PSY-005.
22. Koucká, P. (2014). *Zdravý rozum ve výchově: uvolněné rodičovství v hektické době*. Praha: Portál.
23. Křivohlavý, J., Schwarzer, R. & Jerusalem, M. Dotazník obecné vlastní efektivity. *Czech Adaptation of the General Self-Efficacy Scale* [online]. 1997 [cit. 2018-04-26]. Dostupné z: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/czec.htm>
24. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd.). Praha: Grada.
25. Markham, L. (2015). *Aha! Rodičovství: jak přestat křičet a začít žít s dětmi v harmonii*. V Praze: Tady a teď.
26. Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN.

27. Novák, T. (2013). *Jak vychovat sebevědomé dítě*. Praha: Grada.
28. Oakley, A. (2000). *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál.
29. Pajares, F., & Urdan, T. C. (2006). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Conn.: IAP - Information Age Pub.
30. Pastorelli, C., Caprara G.V., Barbaranelli C., Bandura, A. a kol. (2001). *The Structure of Children's Perceived Self-Efficacy: A Cross-National Study*. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97.
31. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6., aktualiz. a rozš. vyd.). Praha: Portál.
32. Salanova, M., Grau, R. M., & Martínez, I. M. (2005). Job demands and coping behaviour: The moderating role of professional self-efficacy. *Psicothema*, 17(3), 390– 395.
33. Sarwar, S. (2016). Influence of Parenting Style on Children's Behaviour. *Journal Of Education And Educational Development*, 3(2), 222.
34. Schwarzer, R. (1993). *Measurement of Perceived Self-Efficacy: Psychometric Scales for Cross-Cultural Research*. Berlin: Freie Universität.
35. Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, England: NFER-NELSON.
36. Stupavská, E., & Kolařík, M. (2014). Hyperprotektivita v rodině. In M. Kolařík (Ed.), *Sborník příspěvků z XII. národní konference o manželském, partnerském a rodinném poradenství: Současné podoby partnerského a rodinného soužití* (s. 171-182). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
37. Weiser, D. A., & Weigel, D. J. (2016). Self-efficacy in romantic relationships: direct and indirect effects on relationship maintenance and satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 89, 152-156.
38. Wiegerová, A. a kol. (2012). *Self efficacy: Osobne vnímaná zdatnosť v edukačných súvislostiach*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo - Mladé letá.



39. Zimmerman, B. J., Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In Pajares F., Urdan, T. (Eds.) *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing, s. 45-69.

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Dotazník obecné vlastní efektivity

Příloha č. 2 – Hodnotící fotografie Testu bezpečné vzdálenosti

Příloha 1: Dotazník obecné vlastní efektivity

**Dotazník obecné vlastní efektivity**

(J. Křivohlavý, R. Schwarzer, M. Jerusalem)

V následujícím textu naleznete řadu výpovědí, kterými byste mohli popsat sami sebe. Přečtěte si pozorně každou výpověď a **posuďte prosím, do jaké míry Vás vystihuje a zda s ní souhlasíte**. Vaši odpověď zaznamenejte zakroužkováním příslušné odpovědi.

Vaše pohlaví: <input type="checkbox"/> Žena <input type="checkbox"/> Muž	Zcela nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Zcela souhlasím
1. Když se o to opravdu usilovně snažím, pak mohu vždy zvládnout i nesnadné problémy.	1	2	3	4
2. Když se proti mně někdo postaví, mohu nalézt způsob, jak stejně dosáhnout toho, čeho chci dosáhnout.	1	2	3	4
3. Je pro mě poměrně snadné držet se svých předsevzetí a dosáhnout cílů, které si vytyčím.	1	2	3	4
4. Díky svým zkušenostem a možnostem vím, jak zvládat neočekávané situace.	1	2	3	4
5. Plně si důvěřuji, že mohu efektivně zvládat i neočekávané situace.	1	2	3	4
6. Vynaložím-li na to potřebné úsilí, pak mohu nalézt řešení pro téměř každý problém.	1	2	3	4
7. Když se dostanu do obtíží, umím zůstat klidný, protože se mohu plně spolehnout na svou schopnost zvládat těžkosti.	1	2	3	4
8. Když stojím před určitým problémem, napadá mě hned několik způsobů, jak se s ním vypořádat.	1	2	3	4
9. Když se dostanu do tísnivé situace, podaří se mi obvykle vymyslet něco, co by se dalo dělat.	1	2	3	4
10. Bez ohledu na to, co se děje, jsem obvykle schopen se s tím vypořádat.	1	2	3	4

Příloha 2: Hodnotící fotografie Testu bezpečné vzdálenosti



1–dívka: Leze na žebříny



2–dívka: Velkou lopatou (uhelkou) pomáhá na zahradě



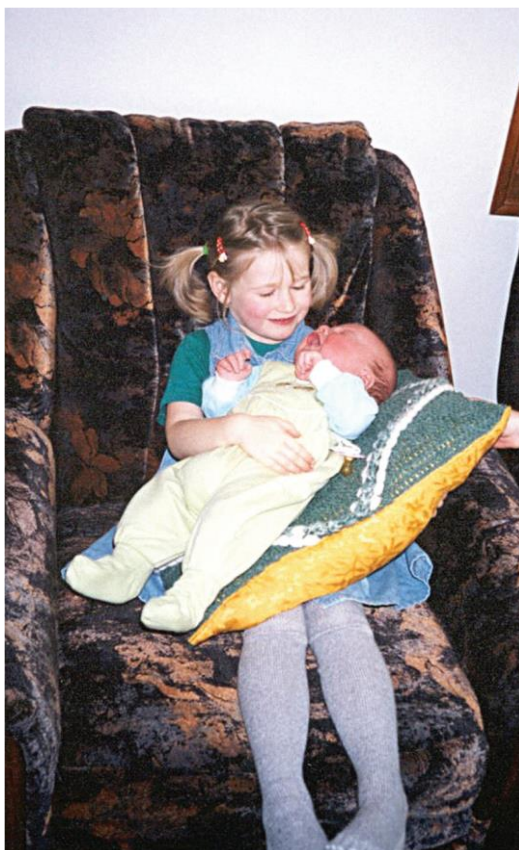
3–dívka: Kladivem zatlouká hřebík do špalku



4–dívka: Malým, ostrým nožem krájí jablko



5–dívka: Míchá horký puding



6–dívka: Chová kojence



1–chlapec: Leze na žebřiny



2–chlapec: Velkou lopatou (uhelkou)  
pomáhá na zahradě



3–chlapec: Kladivem zatlouká hřebík do špalku

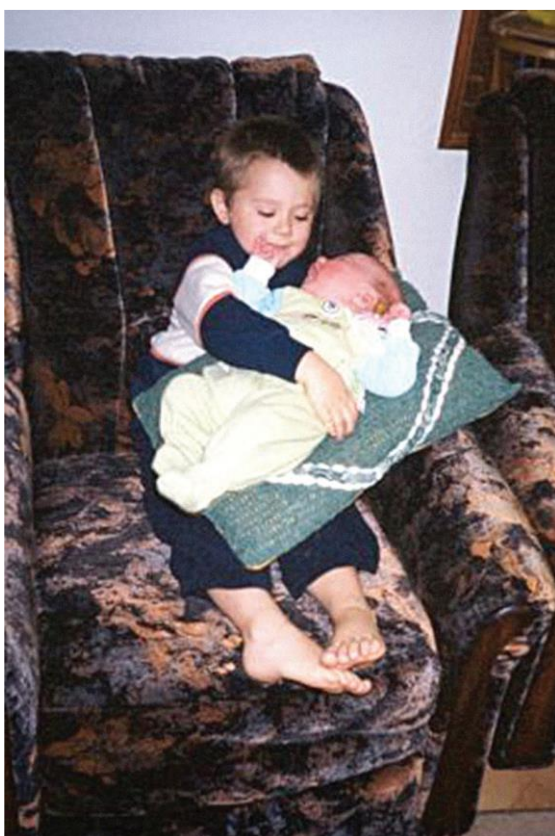


4–chlapec: Malým, ostrým nožem krájí jablko





5–chlapec: Míchá horký puding



6–chlapec: Chová kojence



7–chlapec a dívka:  
Hrají si na rytíře