

# Vliv výchovného stylu v rodině na sebehodnocení dítěte

Bc. Hana Frydrychová

---

Diplomová práce  
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Hana Frydrychová**

Osobní číslo: **H15982**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Vliv výchovného stylu v rodině na sebehodnocení dítěte**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti stylů výchovy, hodnocení dítěte rodiči a faktorů sebehodnocení dítěte.**

**Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.**

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

NOVÁK, Tomáš. Jak vychovat sebevědomé dítě. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4522-0.

ŘÍČAN, Pavel. S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0343-8.

SIEGEL, Daniel J. a Tina Payne BRYSON. Klidná výchova k disciplíně. V Praze: Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-848-1.

SILBERT, Linda Bress a Alvin J. SILBERT. Proč chytré děti dostávají špatné známky. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0166-1.

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**14. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce:

**20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 14. listopadu 2016

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 13.4.2017

..... Fryš

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zaměřuje na vliv způsobu výchovy na sebehodnocení dětí. První část se věnuje vymezení rodiny, jejich druhů a funkcí. Také výchovou a různým pohledům na užívané způsoby výchovy. Ústřední je teoretické vymezení sebehodnocení, souvisejících pojmů a charakteristika sebehodnocení v období pubescence. V rámci praktické části práce byly zjišťovány převládající výchovné styly a míra sebehodnocení. Byla hledána zejména souvislost mezi výchovou a sebehodnocením dětí v období pubescence. Cílem práce je zjistit, zda existují rozdíly v míře sebehodnocení pubescentů v závislosti na výchovném způsobu.

Klíčová slova: rodina, výchova, výchovný styl, sebehodnocení, pubescence

## **ABSTRACT**

This thesis focused on the influence of parenting styles on a child's self-valuation. The first part deals with the definition of the family, their types and functions. Also, upbringing and different views on ways used of upbringing. The main part is defined self-valuation, related concepts and characteristics of self-valuation during pubescence. In the practical part of the thesis, we looked the prevailing parenting styles and measure of self-valuation. We were looking for mainly the link between upbringing and child's self-valuation during pubescence. The aim of research is to find out differences in the self-valuation of pubescent depending on parenting style.

Keywords: family, upbringing, parenting style, self-valuation, pubescence

Děkuji Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D. za podněty a doporučení, které mi během psaní diplomové práce poskytl.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 RODINA V DNEŠNÍ SPOLEČNOSTI</b> .....	<b>11</b>
1.1 FUNKCE RODINY .....	12
1.2 TYPY RODIN .....	14
1.3 VÝCHOVA V RODINĚ .....	15
1.3.1 Výchovný proces.....	17
1.3.2 Výchovné principy .....	18
<b>2 ZPŮSOB VÝCHOVY V RODINĚ</b> .....	<b>20</b>
2.1 MODEL DEVÍTI POLÍ ZPŮSOBU VÝCHOVY .....	23
2.2 PROBLEMATICKÉ VÝCHOVNÉ STYLKY .....	25
2.3 VOLBA VÝCHOVNÉHO STYLU .....	28
<b>3 SEBEHODNOCENÍ</b> .....	<b>30</b>
3.1 DRUHY SEBEHODNOCENÍ.....	32
3.2 SEBEHODNOCENÍ A SOUVISEJÍCÍ POJMY .....	34
3.3 ZDROJE SEBEHODNOCENÍ .....	37
3.4 SEBEHODNOCENÍ V OBDOBÍ PUBESCENCE.....	38
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>41</b>
<b>4 DESIGN VÝZKUMU</b> .....	<b>42</b>
4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	42
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE A FORMULACE HYPOTÉZ.....	43
4.3 POJETÍ VÝZKUMU .....	45
<b>5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ</b> .....	<b>46</b>
<b>6 VÝZKUMNÝ SOUBOR</b> .....	<b>54</b>
<b>7 ANALÝZA DAT</b> .....	<b>57</b>
<b>8 ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ</b> .....	<b>59</b>
<b>9 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE</b> .....	<b>69</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>75</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>77</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>83</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>84</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>85</b>



## ÚVOD

Sebehodnocení, sebepojetí i sebevědomí dětí i dospělých je diskutovaným tématem v dnešní společnosti. S těmito pojmy se lze setkávat buď obecně, vzhledem k životu jedince, či ve spojitosti se školním prostředím a úspěšností. Schopnost přiměřeně hodnotit nejen své okolí, ale také sebe sama je jednou z důležitých dovedností, kterou by se měl naučit každý jedinec. „Sebehodnocení je vědomé prožívání vlastní sociální pozice, podmíněno mimo jiné vztahy v nukleární rodině.“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 514) Sebehodnocení je důležitým faktorem pro celkový náhled na život. Lidé s pozitivním sebehodnocením mají sklony být šťastní, produktivní a úspěšní. Negativní sebeobraz naopak může vyvolávat sklony k depresivitě, pesimismu a selhávání. (Kassin, 2007, s. 556)

Období dospívání je pro jedince velmi náročné. Na počátku tohoto stádia, tedy v období pubescence, nastávají velké změny i v oblasti sebehodnocení a sebepojetí jedince. Úzce souvisí s otázkami vlastní totožnosti a identity. Sebehodnocení začíná prudce klesat. Pohled jedince na sebe sama ovlivňuje řada faktorů, a jedním z nich může být také vztah okolí. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 161) V této práci se zaměřujeme na vliv rodičovského výchovného stylu. „Způsob výchovy patří k zvlášť důležitým podmínkám ve vývoji dítěte.“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 310) S výchovným stylem souvisí mnoho aspektů. Určuje, jaké výchovné prostředky jsou ve výchově užívány, jak fungují pravidla v rodině i celkovou atmosféru a vztahy v ní.

Cílem práce je zjistit, jak jednotlivé druhy výchovných stylů v rodině ovlivňují sebehodnocení dítěte v období pubescence. Zaměřujeme se na jednotlivé složky sebehodnocení. Sami autoři dotazníku způsobu výchovy dokládají fakt, že významně ovlivňuje osobnost vychovávaného a mimo jiné také sebehodnocení.

Teoretická část práce se věnuje třem hlavním oblastem. Rodině, jakožto primární socializační skupině a její výchovné funkci, vzhledem k dítěti. Dále blíže rozpracovává výchovné styly a jejich jednotlivé druhy. Popisuje, co ovlivňuje rodiče při volbě výchovného stylu. Poslední oblastí je sebehodnocení dítěte a s tím související pojmy, jako jsou sebepojetí či sebevědomí. Obsahem je i specifikace sebehodnocení pro období pubescence.

Na základě práce bychom chtěli poukázat na fakt, že sebehodnocení si jedinec utváří od dětství. Narušený sebeobraz pak může působit problémy jedinci v mnoha oblastech života,

což prokazuje mnoho výzkumů. Často se dává do spojitosti s rizikovým chováním či se posuzuje u žáků se specifickými potřebami. Dopad výchovy na dítě není tedy pouze bezprostřední, jako v případě odměn a trestů, ale dlouhodobý (Lašek, 2005, s. 52).

Vidíme zde také prostor pro další výzkumy, které by ověřovali působení dalších faktorů na sebehodnocení dětí, dospívajících i dospělých.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 RODINA V DNEŠNÍ SPOLEČNOSTI

Rodina je významnou sociální skupinou, která má velký vliv na každého jejího člena. Lze ji považovat za nejstarší společenskou instituci i formu začlenění jedince do společnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 202).

„Rodina je forma dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti.“ (Jandourek, 2001, s. 206) Z lidského páru se stává rodina až v okamžiku narození dítěte (Možný, 2006, s. 18). Z toho vyplývá, že základní podmínkou, aby se skupina mohla označit za rodinu, je existence alespoň jednoho dítěte.

Rodina jako celek má být prostorem pravdivosti, upřímnosti, otevřenosti a vzájemnosti. Odborným výrazem pro tento fakt je mutalita, tedy vzájemnost. Podstatným znakem mutality je rodinná koheze. Rodina sdílí vzájemně radosti a strasti. (Říčan, 2013, s. 60 – 61)

Rodina prošla mnohými změnami, je ale stále nenahraditelnou institucí. Je nejvýznamnějším socializačním činitelem a velmi důležitá je v předávání hodnot mezi jednotlivými generacemi. Od počátku rozvoje osobnosti dítěte má možnost ji ve velké míře ovlivnit. (Kraus, 2008, s. 79)

Rodinou se zabývá mnoho vědních oborů, jako je demografie, sociologie rodiny, sociální psychologie, rodinná pedagogika, rodinné právo nebo také sociální pedagogika. Na základě výzkumů a statistik lze říci, že v rodině se proměňují např. její funkce, hodnoty nebo struktura. Ve vyspělých evropských zemích jsou pro rodiny typické následující trendy:

- pokles sňatečnosti a natality
- zvyšování věku při vstupu do prvního manželství
- rostoucí počet rodin, ve kterých je pouze jeden pečující rodič
- vyšší počet domácností, ve kterých žije pouze jedna osoba
- více partnerských vztahů s dětmi bez oficiálního sňatku
- vyšší počet osob žijících bez dětí v nesezdaném soužití
- stále stoupající počet rozvedených párů
- klesající počet osob, které po rozvodu vstoupí do dalšího manželství (Střelec, 2005, s. 109)

Nenastávají však změny pouze v souvislosti se strukturou rodiny, ale celkově se mění její postavení a vztahy v ní. Nastává větší **demokratizace uvnitř rodiny**, tedy stírají se hranice mezi tím, co je výhradně mužská nebo ženská role. Navíc se děti do rodinného fungo-

vání více zapojují a vztah mezi nimi a rodiči je spíše partnerský. Typická je také **izolovanost rodiny** před vnější společností, s čímž souvisí úpadek významu sousedských vztahů i generačního setkávání. Další významnou charakteristikou je **dezintegrace**. Členové rodiny se společně schází čím dál méně, ubývá komunikace a každý si žije svůj vlastní život. Dále můžeme mluvit o **přetížení rodiny**, respektive rodičů pracovními aktivitami. Následkem je vyčerpání, málo času na odpočinek i úbytek společných chvil rodičů s dětmi. S touto záležitostí souvisí také velké množství **dvoukariérových rodin**, spojenou s emancipací žen. Zvyšuje se **socioekonomická diference** rodin. Mnoho, zejména mladých rodin, se pohybuje v nízkých příjmových pásmech, což často vede k jejich zadlužení. (Kraus, 2008, s. 83 - 86) Dále je pro rodinu typické **plánované rodičovství**, které souvisí s rozvojem antikoncepčních metod. S prodlužující délkou života se **oddaluje odchod dětí** ze společné domácnosti. Bývá uváděno, že **množství funkcí**, které původně rodina plnila, v dnešní době **přebírají jiné sociální instituce**. V této souvislosti se často hovoří o krizi rodiny. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 83) Poslední fakt začíná být v posledních letech opět vyvrácen, jelikož se neustále zdůrazňuje nezastupitelnost rodiny v rámci plnění funkcí směrem k dítěti.

Vymezit lze pět základních znaků současné rodiny. Prvním z nich je fakt, že rodina je pouze **nukleární**, tedy jádro tvoří partnerské či manželské dvojice a jejich děti. Hovoříme tedy o rodině **partnerské**. Z výše uvedeného vyplývá, že rodina je **dvougenerační**. Rodinu můžeme označit jako **intimně vztahovou**. Funguje jako soukromý prostor, založený na úzkých vztazích a citové blízkosti manželů i jejich dětí. Posledním znakem je **privátní individualizace**, která souvisí se svébytností jednotlivých členů. Rodina se vymaňuje z tradic, zvyků, závazků a předurčení. Následkem je možnost volby a nutnost rozhodovat se a nést za rozhodnutí zodpovědnost. Paralelně s individualizací narůstá také sociální kontrola, v podobě zákonů popisující povinnou péči o děti apod. (de Singly, 1999 cit. podle Helus, 2015, s. 202 – 204)

## 1.1 Funkce rodiny

Rodina má plnit řadu funkcí. I přes fakt, že se jednotlivé funkce mění, základní princip rodiny, který je vyjádřen v následující definici, zůstává neměnný. „Rodina je subsystémem, jehož smyslem, účelem a náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí.“ (Plaňava, 1994 cit. podle Kraus, 2008, s. 80)

Na rodinu jsou kladeny velké nároky. Vzhledem k jedinci by měla být místem bezpečí, jistoty a místem emocionálního zázemí. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 79) V minulosti se objevovala snaha o přebrání určitých funkcí rodiny státem. Zejména se hovořilo o funkci výchovné a vzdělávací nebo vše týkající se volného času. V posledních letech se však ukazuje, že toto by nebylo příliš vhodné, jelikož rodina je tak stavěna na okraj a je popírána její nezastupitelná odpovědnost. Je prokázán největší vliv rodiny na emocionální a kognitivní vývoj dítěte. Nejeftivněji působí rodina v předškolním věku. Později se vliv připisuje také vrstevníkům, médiím nebo škole, ale vliv rodiny je stále nejvýraznější. Je nutné posilovat a zdůrazňovat postavení rodiny, a také spolupráci rodiny při školním vzdělávání dětí. (Mertin, 2013a)

Vyomezit můžeme několik základních funkcí rodiny. Jedná se o funkci **biologickou a reprodukční**. Rodina zabezpečuje rozvoj společnosti, tedy je reprodukční základnou. S touto funkcí souvisí také uspokojování biologických a sexuálních potřeb. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 79)

Někteří z autorů přiřazují k této funkci také funkci **ochrannou**, taktéž mimořádně důležitou zejména vzhledem k dítěti, kdy rodina je prostorem jistoty.

Další úlohou rodiny, jejíž význam neustále roste, je **emocionální zázemí** a tvorba domova. (Havlík, Kořa, 2011, s. 68 - 70) Cílem je uspokojení všech členů rodiny po stránce emoční a psychické (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 183-184).

**Sociálně ekonomická funkce** pojímá mnoho aspektů, souvisejících zejména s ekonomickým systémem společnosti. Na jedné straně je rodina důležitým spotřebitelem, na druhou je v rámci výkonu povolání zapojena do výrobní i nevýrobní sféry. (Kraus, 2008, s. 81)

Další ze základních funkcí je **socializační a výchovná**, jejímž hlavním úkolem je příprava dětí na praktický život. Rodina je první sociální skupinou, ve které se dítě učí základním návykům a způsobům chování v dané společnosti.

Rodina by měla také zajišťovat **relaxaci, regeneraci** a zábavu, s čímž výrazně souvisí množství společně tráveného volného času jednotlivých členů (Kraus, 2008, s. 82 - 83). Všechny tyto funkce jsou vzájemně propojeny a ovlivňují se (Malach, 2010, s. 102).

Na plnění základních funkcí rodiny závisí její celková pohoda a odolnost. Rodiny plní své funkce odlišně, a to co do míry i formy. Buď uspokojují, nebo naopak frustrují nejrůznější potřeby svých členů. Poruchy funkcí rodiny nemusí být zřetelné na první pohled. I na venek vypadající spořádaná rodina může v jedinci budovat frustraci nebo utrpení. (Čáp, Mareš, 2007, s. 61)

## 1.2 Typy rodin

Složení, neboli struktura rodiny, vypovídá o tom, jací lidé do rodiny patří. S tím pak úzce souvisí její stabilita a vztahy, které mezi jejími členy panují. Jádrová, **nukleární rodina** je složena pouze z rodičů a jejich dětí. Rodiče se o děti starají, živí je, chrání a učí základní návykům. Vzájemná práva a povinnosti jsou určena zákonem. Dále máme **rodinu rozšířenou**, která zahrnuje i další příbuzné. (Říčan, 2013, s. 61) V této souvislosti je potřeba také zmínit tzv. **vícegenerační soužití**. Vícegenerační rodina je složena z více generací. Nejčastějším modelem vícegeneračního soužití je spoužití manželů a jejich dětí společně s prarodiči. Většinou se jedná pouze o rodiče jednoho z manželů. (Kolář a kol., 2012, s. 118)

A nejen oni, ale právě i zbytek rodiny mají na výchovu dítěte velký vliv, jelikož tvoří základní vztahovou síť. Do té bychom pak následně mohli zařadit také blízké přátele. V této sociální síti se neustále něco děje, a to ovlivňuje chod rodiny. (Říčan, 2013, s. 62)

Výše jsme již zmínili první typy rodin. Můžeme rozlišovat také **rodinu orientační**, ve které jedinec vyrůstá jako dítě a oproti tomu **rodinu prokreační**, kterou si jedinec následně sám zakládá (Kraus, 2008, s. 80).

Dále se setkáváme s rodinnou úplnou, neúplnou, popřípadě doplněnou. **Úplnou rodinou** rozumíme takovou, kde oba vlastní rodiče žijí s dětmi v jedné domácnosti. V **neúplné rodině** žije pouze jeden vlastní rodič s dítětem, či dětmi. (Dunovský, 1986, s. 114) Proces, prostřednictvím kterého se z rodiny úplné stává rodina neúplná, nazýváme rozvod. Je to právní úkon, kterým zaniká manželský svazek. (Janiš, Čížková, 2007, s. 46) Rozvod je pro všechny členy rodiny bezesporu velmi náročná situace, a to i přesto, že je to v mnoha případech vlastně vysvobozením, jelikož ukončuje tíživou situaci, která v rodině trvala (Mertin, 2015, s. 136). **Doplněná rodina** je složena z jednoho vlastního rodiče, nového partnera a dětí. Specifickou formou je pak rodina družská, kde vlastní rodiče žijí bez uzavření manželství a rodina náhradní, kdy dítě žije s adoptivními rodiči či pěstouny. (Dunovský, 1986, s. 114)

Další typologií je rozlišení dle stability rodiny. **Stabilní rodina** je charakteristická stejnými vlastnostmi dlouhodobě, a to ať už kladnými nebo zápornými. Oproti **tomu nestabilní rodina** vykazuje velké výkyvy a proměny. (Malach, 2010, s. 101)

Hodnotit lze rodinu také z hlediska její funkčnosti. Dunovský (1999, s. 28) vytvořil čtyři pásma funkčnosti. Ve **funkční rodině** je zajištěn dobrý vývoj dítěte, rozvíjeno je správným směrem. V rámci **problémové rodiny** jsou narušeny některé z jejich funkcí, ale vývoj dítěte není ohrožen. Rodina je schopna problémy řešit svépomocí. **Dysfunkční rodina** vykazuje

vážnější poruchy funkcí, které už ohrožují přímo vývoj dítěte. Je nutná pomoc někoho jiného, jelikož rodina není schopna sama sjednat nápravu. **Afunkční rodina** neplní své funkce vůbec. Nejen, že je ohrožen vývoj dítěte, ale v některých případech přímo jeho život. Rodina ztrácí svůj smysl. Do těchto pásem autor zařazoval rodinu na základě diagnostiky pomocí dotazníku funkčnosti. Na fungování rodiny a na rodinné prostředí má vliv řada faktorů. Jedná se o složení a stabilitu rodiny, sociálně ekonomickou situaci, osobnost rodičů, sourozenci, osobnost samotného dítěte, zájem a péče o dítě (Dunovský, 1986, s. 114 – 119). Z hlediska složení, jak jsem již vymezili výše, hodnotíme rodinu jako úplnou, neúplnou, doplněnou nevlastním rodičem, družskou a náhradní. Stabilita rodiny je pevná, narušená nebo rozvrácená. Sociálně – ekonomická situace je posuzována na základě věku rodičů, jejich vzdělání a zaměstnání, rodinného stavu, čistého příjmu na jednoho člena domácnosti, podle bydlení atd. Situace může být velmi dobrá, dobrá, uspokojivá, špatná nebo velmi špatná. Osobnost rodičů může být vyrovnaná s dobrou společenskou adaptací, nevyrovnaná s problémy nebo patologická. V případě sourozenců je rozlišován počet sourozenců, zda jsou to jedinci s postižením nebo žijí mimo rodinu. Posuzuje se také, zda zdravotní stav a vývoj dítěte odpovídá normě nebo je vážněji či těžce narušený. Zájem rodičů může být skutečný, formální, nedostatečný, nezájem nebo se může objevit až nenávistný vztah. Péči rodičů hodnotíme jako velmi dobrou, uspokojivou, dostatečnou, špatnou, nedostatečnou či traumatizující. (Matoušek, Pazlarová, 2014, s. 17)

### 1.3 Výchova v rodině

Rodina je první místo, kde na dítě působí výchova, a to již od prenatálního období. Rodiče mají právo, ale i povinnost vychovávat své dítě. Nutné je vždy akceptovat osobnost dítěte, jelikož vztah rodič dítě by měl být založený na vzájemném respektu. (Grecmanová, 1998, s. 12 – 13) Samotné vymezení pojmu výchova je velice složité. Nelze najít jednotnou definici, jelikož každý z autorů výchovu chápe jinak.

Vychovávat někoho, znamená dle řeckého překladu, vést ho. Rodič je ten, kdo provází dítě životem. (Prokešová, 2013, s. 13)

Pedagogický slovník (2013, s. 345) definuje výchovu jako „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“ Jedná se o záměrné, cílevědomé, působení, které směřuje k určitému cíli. Je to snaha rozvinout v dítěti vymezené vlastnosti, názory, postoje nebo hodnoty, pomocí výchovných prostředků a metod. (Čáp, Mareš, 2007, s. 247) Zmíněný typ výchovy lze označit jako **intencionální výchovu**.



Pod intencionální výchovu řadíme výchovu záměrnou, soustavnou, organizovanou a dlouhodobou. Slovo intence znamená záměr. Používány bývají také pojmy výchova v užším smyslu, přímá nebo záměrná výchova. Výchovu v užším smyslu popisuje např. Lindner, jako snahu dospělých učinit děti podobné dospělým. V dnešní době se výchovou v užším smyslu rozumí snaha o výchovu v oblasti mravní, světonázorové, estetické, tělesné, pracovní a právní. Zejména zde jde o to odlišit výchovu od vzdělávání, které se zaměřuje na výchovu kognitivní, znalostní a vědomostní. (Bendl, 2015, s. 90 – 92) Přímá výchova znamená přímý vliv vychovatele na osobnost vychovávaného, který je přímo řízen (Kraus, 2008, s. 77). Cílem záměrného působení je utváření vztahu člověka ke světu. Nejedná se pouze o adaptaci na prostředí, ale o aktivitu člověka vůči světu. (Bendl, 2015, s. 92)

Druhým typem je **výchova funkcionální**. V rámci funkcionální výchovy můžeme zařadit nevědomé a bezúčelné vlivy vychovavací, což znamená přizpůsobování se životním podmínkám, jako jsou vnější okolnosti, poměry a vlivy, které vychází od vychovatele nebo od událostí, v nichž se ocitáme. Dále obsahuje neuvědomované důsledky vychovatelova působení, které obsahují nezamýšlené důsledky intencionálního působení vychovatele, které mohou být jak kladné, tak záporné. Nakonec do funkcionálního působení řadíme nepřímou výchovu, což je pedagogizace prostředí. Zde vychovávající do situací nevstupuje, ale ovlivňuje prostředí, respektive jeho podmínky, které na vychovávaného působí. (Bendl, 2015, s. 92 – 98) Pedagogizace prostředí je jednou z důležitých metod sociální pedagogiky.

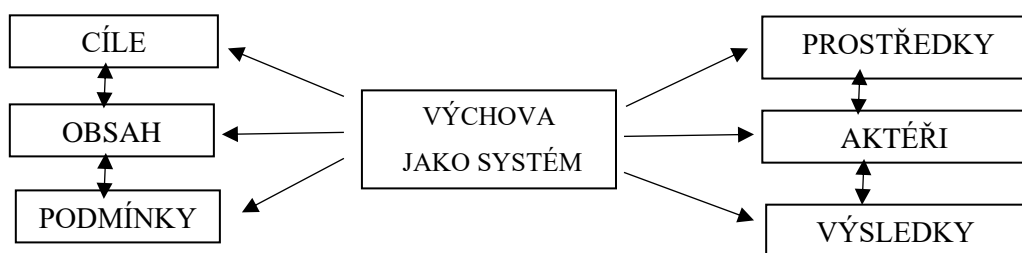
Za adekvátní se považuje studovat výchovu jako vzájemné působení, interakci, mezi vychovávajícím a vychovávaným, včetně jejich komunikace. Dokládá to také fakt, že značný vliv mají také děti na rodiče, nejen naopak. Děti je ovlivňují svým, svými zvláštnostmi a strastmi. (Čáp, Mareš, 2007, s. 248) Mnoho autorů není ztotožněno s názorem, že výchova je pouze záměrné působení. Výchova probíhá po celou dobu, kterou v rodině dítě tráví spolu s ostatními jejími členy. Na dítě silně působí fakt, jak rodiče dokáží řešit a jak prožívají důležité situace, které v rodině nastanou. Jedná se o nejrůznější situace, u kterých má dítě pocit, že mají pro rodinu velký význam, např. úraz, ztráta zaměstnání, krize mezi manželi nebo šikana dítěte ve škole. Výchova i potom, co skončí, je jedním z nejdůležitějších faktorů pro celoživotní vztah mezi rodiči a dítětem. (Říčan, 2013, s. 11) Ne rodiče, ale život v rodině je to, co vychovává (Říčan, 2013, s. 61).

Obecným cílem výchovy je kompetentní osoba, a to jak personálně, tak prakticky. Je to osoba zdatná, tvořivá, přizpůsobená a mnohostranně rozvinutá. Tento cíl by měl postupně přecházet i do sebevýchovy jedince, která zejména v období dospívání na výchovu navazuje.

V jedincích by se měl podporovat zájem o sebevzdělávání, sebepoznání, sebezdokonalování a sebeovládání. (Kohoutek, 2002, s. 387)

### 1.3.1 Výchovný proces

V rámci výchovného procesu dochází ke vzájemnému vztahu subjektu a objektu výchovy, tedy vztahu vychovatele a vychovávaného, dále pak podmínek, cílů, prostředků a výsledků výchovy. (Čábalová, 2011, s. 42)



Graf 1 *Systémové pojetí výchovy* (Čábalová, 2011, s. 42)

Smyslem výchovného procesu je rozvoj jedince. Plní dvě základní funkce. Díky individuální funkci má být zdůrazňovaná individualita každého jedince, jeho kvality a má být rozvíjen jako samostatná svébytná bytost. Tento přístup by měl být aplikován nejen v rodinách, ale také ve školství. Sociální funkce výchovy zabezpečuje přípravu jedince na život ve společnosti a také jeho odpovědnost vůči ní. Výchova tedy formuje charakter společnosti. (Kantorová, Grecmanová, 2008, s. 79) Výchova není izolovaný proces, ale je realizována za podmínek biologických (biologická výbava osobnosti, zdravotní stav aj.), psychických (stav a kvalita psychických procesů a vlastností osobnosti) a sociálních (vliv a vztahy v nejbližším okolí, prostředí obecné i konkrétní). (Kolář a kol., 2012, s. 100; Čábalová 2011, s. 47)

**Cíl výchovy**, jeden z prvků výchovného procesu, vytyčuje směr výchovného působení. V obecné rovině je to vytyčení předpokládaných vlastností, které by měl jedinec získat výchovou. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 34) Cíle jsou vyvozovány na základě analýzy společenských poměrů, aktuálních potřeb člověka, analýzy lidského poznání a kultury aj. (Kolář a kol., 2012, s. 23) Každý z cílů musí splňovat určitá kritéria. Jedná se o konkrétní formulaci, obsahuje požadovanou změnu osobnosti, má kontrolovatelné výstupy, konzistentnost vzhledem k vyššímu cíli, reálná splnitelnost, přiměřenost a stimuluje charakter, tedy podněcuje k rozvoji. Členit je lze z různých hledisek např. podle posloupnosti na obecné a

specifické, nebo podle struktury osobnosti na kognitivní, afektivní a psychomotorické. (Čábalová, 2011, s. 44) Cíle mají mnoho funkcí, jako je např. funkci motivační, syntetizující, regulační, diagnostickou, kontrolní, prognostickou nebo determinující výchovné prostředky (Kolář a kol., 2012, s. 23).

**Prostředky výchovy** lze chápat jako všechny výchovně – vzdělávací metody a organizační formy výuky, které napomáhají k dosažení stanoveného cíle (Čábalová, 2011, s. 48). V širším pojetí prostředky pojímají všechny jevy, situace, děje, činnosti a předměty, které záměrně pozitivně působí na rozvoj jedince k dosažení výchovného cíle. Jedná se o obsah, metody, organizační formy, vytvořené situace aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2012, s. 165)

**Aktéři výchovného procesu** jsou subjekt a objekt výchovy. „Subjekt výchovy je tvůrce, nositel a tvořivý realizátor výchovných záměrů.“ (Čábalová, 2011, s. 52) Subjektem je tedy vychovávatel. Oproti tomu objektem výchovy je jedinec, který je vychováván a je závislý na vlivu a působení subjektu (Kolář a kol., 2012, s. 165).

**Výsledkem výchovného procesu** není pouze fakt, zda byl splněn výchovný cíl, ale podstatná je také celková efektivita, kterou tvoří soubor kvalit, vlastností a hodnot jedince, které umožňují určitou činnost. Kvalitami máme na mysli např. soustavu vědomostí a dovedností ve vztahu ke zkušenostem, úroveň poznávacích schopností, přesvědčení člověka založeném na zkušenosti nebo vědeckém poznání, obsah a intenzita citového prožívání, hodnotová orientace, soustava potřeb člověka aj. (Čábalová, 2011, s. 49 – 50)

### 1.3.2 Výchovné principy

V rámci výchovy můžeme vymezit základní zásady, které významně přispívají k dosahování výchovných cílů a prostupují všemi etapami výchovného procesu. Jsou důležité nejen ve směřování směrem k dítěti, ale také ono samo by se je mělo naučit uplatňovat v životě ve svůj prospěch. První zásadou je **přiměřenost**, tedy vyhýbání se extrémům a nalézání tzv. zlaté střední cesty. Je to jedna z nejdůležitějších zásad, na kterou je nutné pamatovat. Přiměřenost se týká různých oblastí, např. vzhledem k věku, k situaci, k podmínkám nebo také přiměřenost kritiky aj. Dále lze zmínit **důslednost**, což je dodržování dohodnutých pravidel za každé situace. Dítě tak má jasné hranice a ví, co má očekávat. Dává mu to pocit jistoty. **Posloupnost**, logická a přirozená návaznost kroků, znamená postup od nejjednoduššího ke složitějšímu nebo od snadného k náročnějšímu. Je propojena s přiměřeností. Co se týče **názornosti**, souvisí s nápodobou a vzory. Děti se lépe učí to, co vidí. Těžko dokáží pochopit, že se mají učit něco, co např. rodiče dělají jinak. V rámci výchovného procesu rodiče nesmí

zapomínat na **trpělivost**. Ne vše, se daří hned od začátku. Týká se to jak nových věcí, na které nejsou děti zvyklí, tak také dlouhodobého dosahování výchovných cílů. Dále je důležité si uvědomit, že výchova je proces, který je soustavný, nepřerušovaný a nekončící. Rodiče by si měli být vědomi **soustavnosti**. Na dítě působí stále. Základním pilířem výchovy je **důvěra**. V případě, že dítě rodičům důvěřuje, a to samé cítí z jejich strany, dokáže mnohem lépe přijmout jejich požadavky, podněty i hodnoty. Důvěra by měla být vždy oboustranná. Specifickými zásadami jsou **pestrost a specializace**. Vychází z posloupnosti, kdy do období mladšího školního věku je dobré v dítěti rozvíjet komplexně všechny důležité oblasti, a později je dobré se již specificky zaměřovat na oblast zájmu, úspěchu nebo nadání. Důležité je toto dobře sladit s vývojovým obdobím a potřebami dítěte. (Hubatka, 2014, s. 90 – 128)

Jmenovat lze i jiné základní výchovné zásady. Jedná se o cílevědomost, individuální přístup, důraz na vše dobré v osobnosti, důraz na spolupráci, sejetí výchovy se životem a praxí, jednota výchovného působení, zachování pocitu lidské důstojnosti vychovávaného, úcta a respekt k osobnosti vychovávaného. (Prokešová, 2013, s. 17)

## 2 ZPŮSOB VÝCHOVY V RODINĚ

„Výchovný styl je souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 347) Způsob výchovy jsou konkrétní výchovné postoje v přístupu rodičů, či jiné výchovatelské autority k dítěti (Kohoutek, 2001, s. 115). Klíčové momenty jsou emoční vztah dospělého k dítěti, způsob komunikace, míra požadavků na dítě, způsob jejich kladení i kontroly. Projevuje se také zvolenými výchovnými prostředky nebo způsobem reagování na dítě. (Čáp, Mareš, 2007, s. 303) Je to jeden z aspektů, který významně ovlivňuje osobnost dítěte. Rodič si výchovný styl nemůže naplánot dopředu ani ho nelze odhadnout. Přímo se projeví až po narození dítěte. Je nutné sladit několik faktorů, jako je zkušenosti z rodiny, vlastní a partnerovy představy, a to vše s ohledem na individuální zvláštnosti dítěte. Respektovat individualitu je velmi důležité, jelikož výchovné prostředky a způsob výchovy, které lze s úspěchem používat u jednoho dítěte, druhému může naopak ublížit. (Jungwirthová, 2009, s. 87)

V rámci psychologie lze nalézt návody, jak porozumět užívanému výchovnému stylu. Cílem není stanovení nejlepších výchovných postupů, jelikož každý ze způsobů výchovy má své přednosti, ale i rizika a vede k rozličným cílům. Z tohoto důvodu je dobré ujasnit si, co rodič od dítěte očekává a jaká je jeho představa, jaký by měl být v dospělosti. Dle tohoto vymezení by se měl snažit sladit cíle a očekávání s aplikovaným výchovným stylem a prostředky výchovy. (Mertin, 2011, s. 60)

Tradiční klasifikace výchovných stylů zahrnuje výchovný styl autoritativní neboli autokratický, demokratický a liberální (anarchie). Uvedené modely se dají popsat pomocí tří kritérií týkající se norem a pravidel. Jedná se o druh norem, které se v rodině vyskytují, kdo normy vytváří a také pro koho jsou závazná. V případě **autoritativního stylu** nejsou vytvářena pravidla, ale spíše jen zákazy, příkazy a povinnosti. Určují je pouze ti, kteří mají moc, tedy autority. Naopak platí pouze pro ty, kteří moc nemají.

V rámci **liberálního stylu** nejsou jasná pravidla ani normy, vznikají pouze nahodile, jelikož je nikdo přímo nevytváří. Pro nikoho nejsou přímo závazná. Nikdo jejich dodržování nekontroluje.

Vytvoření smysluplných norem a pravidel, které respektují základní lidské potřeby a odráží také potřeby sociální skupiny, je typické pro **demokratický styl** výchovy. Na vytváření participují všichni členové rodiny a jsou výsledkem dohody. Závazná jsou taktéž pro všechny členy. Základním rysem demokratické výchovy je spoluúčast dětí, a to zejména na věcech,

které se ho přímo dotýkají. (Kopřiva a kol., 2008, s. 259 – 260) Tento typ výchovného způsobu má několik označení. Nazývá se také jako styl sociálně integrační nebo styl výchovného rodičovství. Podstatou je jeden společný prvek, a to svoboda, ale v rámci hranic. Rodiče v rámci tohoto stylu jsou autoritou, jsou stabilní, vyrovnaní, laskaví a také zdravě sebejistí. (Mikulková, 2015, s. 84)

Tradiční výchovné styly shrnuje následující tabulka:

	Autokratická výchova	Demokratická výchova	Liberální výchova
Druhy normy a pravidla	příkazy, zákazy, povinnosti	smysluplné normy a pravidla (dle potřeb, respektování pravidel soužití)	nejasná pravidla
Tvůrce normy a pravidla	ten, kdo má moc	podílí se všichni členové společenství	není jasné, kdo je určuje, vznikají nahodile
Příjemce normy a pravidla	pro ty, co nemají moc	platí pro všechny	nejsou závazná

Tabulka 1 *Zobrazení způsobů výchovy* (Čábalová, 2011, s. 54)

V rámci posunu doby se proměňují i způsoby rodinné výchovy. Na základě výzkumů a praxe je prokázáno, že po roce 1989 je prosazováno spíše slabší vedení ze strany rodičů. Děti dostávají podstatně méně požadavků a také mají méně nastavené hranice. Nelze vyhodnotit všechny přímé dopady této změny, nicméně je důležité rozvíjet emoční vztahy, neustupovat lehce z požadavků, ale také dávat dítěti dostatečný prostor, aby se naučilo zodpovídat samo za sebe. Zůstává na rodičích, aby si vyhodnotili přednosti jejich přístupu ve výchově. (Martin, 2013b, s. 50)

Rodičovskou péči v dětství lze rozčlenit také na základě dimenzí. První z nich vychází z kontrastu péče vyžadující/ovládající a nevyžadující/neovládající. V druhé dimenzi proti sobě stojí péče přijímající/reagující/na dítě orientovanou a péči odmítající/nereagující/orientovanou na rodiče. Z těchto dvou dimenzí lze vytvořit čtyři typy péče o dítě. Demokratický klade důraz na rozumnost a samostatnost dětí. Autoritářský je ovládání ze strany rodičů bez komunikace a vřelosti. Shovívavý styl neklade na dítě žádné nároky. Zanedbávající vyjadřuje nezúčastněnost rodičů v životě dítěte. Kombinace lze vidět v následující tabulce. (Fontana, 2003, s. 23)

	Přijímající Reagující Orientovaný na dítě	Odmítající Nereagující Orientace na rodiče
Vyžadující/ovládající	Autoritativní	Autoritářský
Nevyžadující/neovládající	Shovívavý	Zanedbávající

Tabulka 2 *Styly péče o děti* (Fontana, 2013, s. 24)

Novou typologii výchovných stylů vymezenou v rámci sociální pedagogiky lze nalézt u Mikulkové (2015, s. 86 – 111). Vymezila 12 výchovných způsobů, které se vztahují k aktuálnímu fungování naší společnosti. **Výkonově orientovaný výchovný přístup** souvisí s přeorganizovaností času dětí. Tyto děti fungují zejména na výroky *pospěš si, snaž se nebo dělej*. Umí se vyhecovat k velkým výkonům, kladou si vysoké cíle a pracují rychle a přesně. Jedenec má pocit, že je cenný pouze v případě, kdy je aktivní a výkonný. Dokáže se radovat pouze v závislosti na úspěchu. **Znevýhodňující výchova** se objevuje v rodinách přetíženejších, zejména pracovními povinnostmi. V dnešní době je to jeden z nejčastějších přístupů, kdy na rodinu není mnoho času. Největším negativem je pocit méněcennosti dítěte a snížená sebehodnota. Na druhou stranu se ale děti učí s touto situací nějak vypořádat, proto jsou více samostatné, trpělivé, cílevědomé a učí se nevzdávat. V rámci **přetěžujícího přístupu** je předčasně dítě zatěžováno problémy dospělých a přichází tak o své bezstarostné dětství. Nakonec se stává škola místem, kde si dítě chodí od rodiny a jejich problémů odpočinout. Nicméně dítě se naučí vidět svět realisticky a je připraveno na fakt, že bude muset řešit problémy. **Převrácený způsob výchovy** souvisí s tzv. parentifikací, tedy zrodičovštění dítěte. Dítě na sebe bere zodpovědnost za pohodu a bezpečí rodiče. Toto často nastává v některé z krizových životních situací, např. v případě rozvodu. Děti bývají citlivé a ochotné pomoci. Jejich vlastní problémy jsou ale odsouvány bokem a ani si je sami nedokáží přiznat. **Manipulativní výchova** je založena na potřebě rodiče mít vše pod kontrolou. Z tohoto důvodu všechny jeho názory a plány musí být akceptovány, jelikož jsou brány jako nejlepší možnost. Jednají však v nejlepším úmyslu. Děti těchto rodičů nejednají dle své vlastní vůle a neohlíží se na vlastní potřeby, city a cíle. **Nátlakový výchovný přístup** znamená, že správné je to, co považuje za správné rodič. Jedná se o kombinaci dvou dalších stylů, manipulativního a autoritářského. V tomto případě je v dětech vzbuzována potřeba budování nej-různějších strategií, bohužel ve většině případů pouze únikových. **Autoritářská výchova** již byla popisována. Základním motivem pro takový způsob výchovy je strach rodiče ze ztráty moci. V **dětském výchovném přístupu** se vytrácí zodpovědnost rodičů, což souvisí s ne-

dostatečnými rodičovskými kompetencemi. Zpočátku přináší pro dítě pocit volnosti a svobody, ale později v nich vyvolává pocit zmatku a chaosu. Chybí zde vzory a obsahy rolí. **Podřídivý výchovný způsob** znamená, že rodič, nejčastěji matka, hledá jakékoli cesty, jak ve všem dítěti vyhovět. To je doprovázeno strachem, že dítě bude nespokojené. Dítě však postrádá pocit bezpečí, postrádá hranice. Je také neschopné empatie a není schopno dosáhnout jakýchkoli výsledků vlastním přičiněním. Pozitivní jsou dlouhodobé úzké vztahy mezi rodičem a dítětem. **Ochranitelský výchovný přístup** vychovává tzv. skleníkové děti, kdy je dítětem poskytována nepřiměřená ochrana. Děti v rodinném kruhu zažívají pocit bezpečí. Dítě je však nadměrně opatrné a svět vnímá jako nebezpečné místo. Dítě nepocituje následky svých rozhodnutí a činů. Hlavními znaky **nepředvídatelné výchovy** jsou chaos, nejednoznačnost a nepředvídatelnost. Dítě se tedy nemá o co opřít a nedochází tak k ustálení potřebných vzorců chování. Dítě je neustále ve střehu, jelikož netuší, co přijde. Dítě ztrácí důvěru v rodiče a postrádá jakoukoli jistotu. Posledním typem výchovy je **demokratická výchova** neboli výchova důsledná a partnerská, která již byla také zmiňována. Pro uplatňování tohoto způsobu musí být rodič nutně zdravě sebejistý.

V žádné z rodin se nevyskytuje pouze jeden výchovný styl. Nicméně vždy nalezneme některý, který převažuje. Ve specifických situacích může být uplatňovaný jiný styl, o němž můžeme hovořit jako o výchovném způsobu situačním.

## 2.1 Model devíti polí způsobu výchovy

Na model devíti polí způsobu výchovy, jehož autorem je Čáp, se blíže zaměříme, jelikož je pro nás podstatný vzhledem k praktické části práce. Tradiční styly výchovy slouží v současné době spíše k připomenutí podstatných odlišností v jednotlivých stylech. Za vhodnější, se při porozumění způsobu výchovy, pokládá kombinovat dva atributy výchovy, emoční vztah a míra požadavků na dítě. Kombinací těchto komponentů získáváme více možností, jak výchovu popsat. Zároveň je také možné zkoumat souvislosti mezi výchovným stylem a jednotlivými osobnostními charakteristikami dítěte. Postihnout složitost rodičovského působení je velmi složité. (Mertin, 2013b, s. 50)

Emoční vztah je klíčovým momentem způsobu výchovy. Kladný emoční vztah se projevuje mnoha aspekty, např. očním kontaktem, laskavým tónem řeči, dotyky, nasloucháním dítěti, spoluprožíváním emocí, kladným hodnocením nebo pohodovou atmosférou. Opakem je záporný emoční vztah rodiče k dítěti charakterizovaný následovně: nezájem o dítě a jeho problémy, lhostejnost k úspěchům dítěte, téměř bez pochval, neustále připomínání nedostatků



a prohřešků, časté tresty, ponižování a posmívání. Extrémním případem je otevřená nenávisť vůči dítěti. (Mertin, 2011, s. 62)

V případě výchovného řízení lze vidět nejen slabé nebo silné řízení, ale také rozporné, které bývá velmi problematické. Jednotlivé způsoby řízení se střídají a dítě tedy nedokáže odhadnout, jak rodič zareaguje. Zda bude striktní a přísný, nebo naopak mírný a povolný. Podstatným znakem je nepředvídatelnost. Je přirozené, že každý z rodičů má trochu odlišné reakce, nicméně problém je v případě, kdy jeden z rodičů znevažuje, popírá nebo zesměšňuje rozhodnutí toho druhého. (Mertin, 2011, s. 62 - 63)

Kombinací zmíněných atributů získáme devět různých polí výchovy.

Emoční vztah	Řízení			
	silné	střední	slabé	rozporné
<b>Záporný</b>	1 výchova autokratická, tradiční, patriarchální		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem
<b>Záporněkladný</b>	9 výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
<b>Kladný</b>	4 výchova přísná a přitom laskavá	5 optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6 laskavá výchova bez požadavků a hranic	8 rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
<b>Extrémně kladný</b>			7 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

Tabulka 3 Model devíti polí způsobu výchovy (Čáp a Mareš, 2007, s. 306)

**První pole** je charakteristické záporným emočním vztahem minimálně jednoho rodiče ve spojitosti se silným komponentem požadavků alespoň jednoho z rodičů. Vyskytují se zde projevy autokratičnosti, jako jsou afekty hněvu rodiče, trestání a agresivita. V rámci výchovy mohou být na dítě kladeny přehnané požadavky nebo může být podceňováno.

**Druhé pole** vyjadřuje záporný emoční vztah v souvislosti se slabým řízením. Rodiče mají k dítěti lhostejný vztah, nezajímají se o ně, nesnaží se mu být nápomocni. V krajním případě se může jednat také o zanedbávání dítěte.

V rámci **třetího pole** lze spatřit záporný emoční vztah k dítěti a zároveň rozporné řízení rodičů. Tato výchova bývá zdrojem nesvědomitosti u dítěte a také jeho labilnosti. Toto se často zjišťuje u dětí s rizikovým chováním. Dochází k nepříznivému vývoji, jelikož je dezorganizováno prožívání i chování dítěte. Ne ve všech případech je však vývoj nepříznivý, jelikož se dítě snaží zmírnit zátěž, kterou na ni klade tento způsob výchovy. Jednou z variant je

vytvoření koalice s rodičem, který projevuje slabé řízení, další pak únik od rodiny, např. do okruhu vrstevníků.

**Čtvrté pole** je charakteristické kladným až extrémně kladným emočním vztahem, ale zároveň silným řízením. Děti bývají takoví rodiče charakterizováni jako přísní a důslední, ale přitom laskaví. I přesto, že požadavky a zákazy jsou časté, vzhledem k pozitivnímu vztahu k rodičům, jsou akceptovány.

Pro **páté pole** je typický kladný nebo extrémně kladný emoční vztah a střední výchovné řízení. Vztahy v rodině jsou přátelské a partnerské, fungující na základě demokracie. Typické je dobré klima v rodině. Nevyužívá se přísných trestů, jelikož dítě přijímá požadavky a povinnosti, jako samozřejmost.

**Šesté pole** znamená, že je v rodině kladný až extrémně kladný emoční vztah se slabým řízením. Rodiče s dětmi mají vztah plný porozumění, nicméně v důsledku nízkých požadavků se v dítěti nemusí dostatečně rozvíjet svědomitost. Dítě odvádí svědomitě pouze to, k čemu je silně motivováno. (Čáp, 1996, s. 250 – 254)

Charakteristikou **sedmého pole** je kladný emoční vztah a rozporné řízení. Emoční vztah v rodině bývá popisován velmi kladně. Toto pole je obtížně vymežitelné. Není zde vyhraněný a jednotný obraz výchovy. Někdy je tento způsob výchovy dětmi charakterizován jako laskavá přísnost, jindy naopak jako laskavá volnost. (Čáp, Boschek, 1994, s. 32)

**Osmé pole** je typické extrémně kladným emočním vztahem a slabým řízením. Příznačný je kamarádský vztah s rodiči. Povinnosti, jak ve škole, tak doma, jsou plněny bez nutnosti kontroly. V některých případech mohou děti hůře zvládat zvýšené požadavky. (Čáp, 1996, s. 254)

Pro **deváté pole** je typická rozporuplnost rodičů. Jeden je extrémně kladný, druhý je záporný. Kombinují se zde znaky jak z kladného emočního vztahu, tak ze záporného. V různých situacích převažuje buď jedno, nebo druhé. Toto pole mívá ve většině případů malé zastoupení. Z tohoto důvodu také není rozlišován způsob řízení. (Čáp, Boschek, 1994, s. 35)

## 2.2 Problematické výchovné styly

Problematické výchovné styly lze vymezit z pohledu školní psychologie. Prvním typem je **nedostatečná výchova**, objevující se zejména v rodinách, kde na dítě nemají rodiče dostatek

času. Na tento fakt reaguje každé dítě jiným způsobem, může mít snahu zavděčit se rodičům a s tím souvisí přehnané nároky na sebe samo. Následkem mohou být špatné vztahy v sociálním prostředí, zejména mezi vrstevníky.

**Lhostejná výchova** se vyznačuje nezájmem o dítě, o to, co dělá nebo jak se cítí. Děti nebývají ani chváleny ani trestány. Chybí zde podstatná zpětná vazba. Z výzkumu vyplynulo, že děti z rodin, kde byl využíván tento výchovný styl, se špatně orientují v sociálním prostředí a jejich vztahy mají tendence k rozpadu.

V rámci **pedocentrické výchovy** je středem zájmu pouze dítě. Vše se mu podřizuje, vše si samo vybírá. Často u něho dochází ke konfliktům s ostatními dospělými a s vrstevníky, jelikož se nikdy nedokáže podříditi ani tolerovat druhé.

**Hypersenzitivní výchova** se vyznačuje absolutním a nekritickým přijímáním dítěte, které je rozmazlováno a ochraňováno. Dítě se nemá možnost naučit překonávat překážky a veškeré problémy řeší tak, že je vzdá.

V případech, kdy je v rodině dítě s postižením, popřípadě dítě, které z jakéhokoli důvodu neplní očekávání rodiny, může být uplatňována **repulzivní výchova**. Dítě je členy rodiny zavrhováno a odháněno. V dítěti tento fakt vzbuzuje pocity nejistoty, méněcennosti apod.

V případě **deklasující výchovy** rodiče podceňují schopnosti dítěte, zesměšňují ho a snižují jeho sebevědomí. Dítě nemá touhu zkoušet nové věci, nevěří si. Na jednu stranu může být nadměrně pasivní, na druhou stranu přehnaně agresivní.

**Merkantilní výchova** znemožňuje dítěti vytvářet si představy o hodnotách. Souviset to může např. s přílišným odměňováním dětí, které jsou pak sobecké a lakomé. Také zde mohou získat pocit, že své vrstevníky si lze koupit různými dary.

Ambiciózní rodiče si často volí **výchovu perfekcionistickou**, kdy se snaží vlastní nenaplněné ambice přenést na dítě, které může být, ale tímto přetěžováno. Dítě si vytváří určité obranné reakce, mezi něž můžeme zařadit somatické, popřípadě fyzické potíže.

V rodinách, kde jsou uplatňovány neúměrné tělesné tresty a dítě je fyzicky i psychicky týráno, hovoříme o **brutální výchově**. Následky mohou být velice vážné, zejména se jedná o duševní i psychické poškození dítěte.

V rodinách s více dětmi se může **objevit preferující výchova**, kdy je jedno z dětí vyzdvižováno na základě pohlaví, pořadí, vzhledu nebo nadání. Vztahy rodiny jsou významně narušené.

Specifickou formou, která se nedá přímo zařadit jako problematická forma výchovy, je **náhradní výchova**, která je poskytována dítěti, jehož původní rodina zanikla, popřípadě neplnila své funkce. Děti mohou být umístěny v dětských domovech, v pěstounské péči nebo mohou být osvojeny. Následky této výchovy mohou mít na děti dopad v rámci citového i rozumového vývoje.

Poslední **netradiční model výchovy** je v rámci tzv. alternativní rodiny, která může zahrnovat např. dvě ženy nebo dva muže či tři partnery. Takto žijících rodin v současné době přibývá. Dítě bývá v centru pozornosti a z daných vztahů může být značně zmatené. (Braun, Marková, Nováčková, 2014, s. 171 – 172) Zmíněné problematické výchovné styly bychom mohli rozdělit jako negativně laděné, nebo naopak příliš pozitivně laděné výchovné postoje (Prokešová, 2013, s. 51).

Nelze nalézt žádný návod, na úspěšnou výchovu. Lze však vidět dva extrémy, kterým je dobré se vyhnout. Jedná se o **ochranitelský typ rodičů**, kteří své dítě chrání před vším, tedy i před jejich vlastní zkušeností. Život rodičů se točí pouze okolo dětí. O vše se dítěti postarají, kdykoliv mu přijdou na pomoc. Z počátku se může zdát, že mu usnadňují život, nicméně až po jeho odchodu z domu se samo učí orientovat v životě a zažívá první zklamání. Tyto děti nejsou připraveny na život. I přesto však v očích okolí mohou ochranitelští rodiče vypadat jako příkladní rodiče. Vše je z jejich strany vykonáváno v nejlepším úmyslu.

Druhým typem jsou **rodiče extrémně autoritářsky zaměřeni**. Děti neustále slyší, co mají dělat a je jim zdůrazňován pocit podřazenosti. Dítě není zvyklé se rozhodovat samo, proto to ani neumí. Na rodičích jsou tedy závislí stejně, jako děti v případě ochranitelských rodičů. To rodič je ten, který dítěti říká, co zvládne, na co má.

Nevhodný, nebo problematicky výchovný přístup má negativní vliv na psychický vývoj dítěte a jeho chování. Jednání dítěte může vykazovat projevy poruch osobnosti i přesto, že v organismu dítěte se žádná porucha nevyskytuje. Dítě se pouze přizpůsobuje výchovnému působení a reaguje na něho. Objevit se mohou projevy následujících osobnostních poruch: paranoidní, schizoidní, schizotypní, asociální, afektovaná, emočně instabilní, sebestředná, perfekcionistická, závislá, úzkostná nebo pasivně agresivní. Pokud je nevhodný typ výchovy, který na dítě negativně působí, včas identifikován a popsán, lze ho omezit a umožnit tak dítěti zdravý psychický vývoj. (Svoboda, Němcová, 2015, s. 95)

Rodič by pro dítě měl být zejména poradcem. V tomto způsobu je uplatňována jak láska, tak také logika. Toto funguje v každém vývojovém období, včetně dospívání. Rodič by měl dítěti umožnit, aby se učilo také z přirozených důsledků reálného života. Učí ho to samostatnosti i rozhodování. Rodič je ten, který navádí, dává otázky a možnosti. (Cline, Fay, 2014, s. 17 – 21)

### 2.3 Volba výchovného stylu

Na volbu výchovného stylu působí řada aspektů, které se vzájemně prolínají. Vymezit lze pět základních oblastí:

- vlastnosti a zkušenosti vychovávajících
- vzájemné vztahy a interakce mezi vychovávajícími a vychovávanými
- vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí
- události a změny v podmínkách v nejbližším prostředí dítěte
- širší sociokulturní prostředí (Čáp, Mareš, 2007, s. 313)

Nepříznivý výchovný styl volí zejména rodiče nezralí, labilní, s nepřiměřeným sebehodnocením, nespokojení se svou rolí rodiče, agresivní nebo také nesamostatní, závislí a pasivní. Do určité míry je způsob výchovy ovlivněn i dědičností, jelikož souvisí s rysy osobnosti rodičů, včetně temperamentu. Což jsou faktory dědičně podmíněné. Velký vliv při výběru má vlastní zkušenost z dětství, respektive z výchovy v orientační rodině. Rodič v mnoha případech považuje za vhodnou takovou výchovu, ve které vyrůstal. Toto napodobování může být jak bezděčné, nevědomé, tak také záměrné. V opačném případě jedinec nechce opakovat to, co bylo v jeho výchově špatné, orientační rodinu bere jako negativní model, snaží se vychovávat opačným způsobem. Tento fakt může být jak pozitivní, v případě že více zohledňuje potřeby dítěte a buduje kladný emoční vztah vůči němu, ale také může vést k extrémní touze po změně. To se může projevat zejména jako změna výchovného řízení z extrémně silného k přehnaně liberálnímu. (Čáp, Mareš, 2007, s. 314 – 315)

Dítě samotné výchovný proces ovlivňuje, jelikož není pasivní objektem. Na chování vychovatele reagují, což ovlivní další chování rodičů a s tím související způsob výchovy. (Čáp, Mareš, 2007, s. 314 – 315)

Někteří rodiče uplatňují stále stejný výchovný postup na dítě v jakémkoli věku. Neuvědomují si, že jejich dítě je už téměř dospělé a snaží se aplikovat stejné postupy, které fungovaly

např. v rámci předškolního nebo mladšího školního věku. Nicméně způsob rodičovské výchovy nemusí být stejný po celý život dítěte. Existuje několik variant. Jednou z nich je, že rodič má pocit, že v předškolním věku by měl dítěti vše povolovat a požadavky a přísnost přichází až s nástupem do školy, aby se dítě více učilo povinností. Opakem je, když se rodiče dítě snaží nejvíce ovlivňovat v mladším věku, dokud se dobře formuje. Snaží se na něho působit co nejvíce až do doby, kdy sami uznají, že je čas zvolnit a dítěti je lepší pouze různé varianty nabízet. Není nutné ho již přímo vést. (Mertin, 2011, s. 61) I v případě volby výchovného stylu by měl být aplikovaný již zmiňovaný přístup přiměřenosti. Zohledňovat by se měl jak věk dítěte, tak také aktuální vývoj jeho osobnosti.

Dalším aspektem, který také ovlivňuje výběr stylu je i věk rodičů. Na jednu stranu to může být věk, ve kterém se rozhodnout mít děti, na druhou stranu máme na mysli i přibývající roky. Postupně získávají nové zkušenosti a s tím úzce souvisí měnící se postoje k různým oblastem života. Také měnící se zájmy se promítají do výchovy. Jednou se změn může být např. přístup rodičů k otázce, týkající se vzdělání, jelikož v rámci života mohli pocítit jeho význam, který si dříve nemuseli uvědomovat. (Mertin, 2011, s. 62)

V rámci pedagogické praxe je pro zjišťování způsobu výchovy využíváno metod pedagogické diagnostiky, jako např. rozhovor, pozorování, projektivní metody nebo dotazníky (Čábalová, 2011, s. 54). Školní psycholog se zabývá rodinnou anamnézou, jejíž součástí je také zjištění převládajícího výchovného stylu, což mu může výrazně pomoci při hledání optimálního řešení problému dítěte. Na rodinné zázemí může nazírat více komplexně. (Braun, Marková, Nováčková, 2014, s. 172) Studium a výzkumy z oblasti způsobů výchovy dokazují, že existuje souvislost mezi způsobem rodičovské péče a výchovy a chováním a prožíváním dítěte (Fontana, 2003, s. 23). Existence souvislosti mezi výchovným způsobem a různými jevy týkající se osobnosti jedince lze vidět v řadě výzkumů. V případě této práce se zaměříme na vliv na sebehodnocení dítěte.

### 3 SEBEHODNOCENÍ

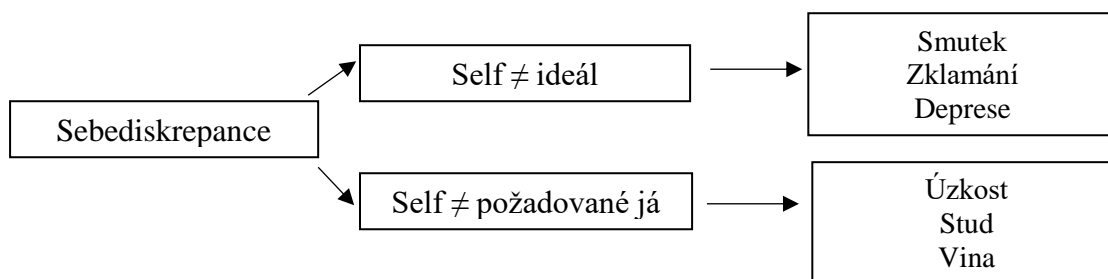
Sebehodnocení, jinak nazýváno jako postoj k sobě, se „formuje podle průběhu a výsledků činností a podle hodnocení významnými druhými, v závislosti na emočním vztahu a klimatu, na způsobu sociální komunikace a společné činnosti.“ (Čáp, 1996, s. 115)

Sebehodnocení je „hodnocení sebe sama, svého chování, činností, jednání, postupů a postojů. Jedna z potřebných kvalit a schopností člověka. Schopnost kritického pohledu na sebe, nepodlehnutí přeceňování nebo naopak podceňování svých možností a schopností.“ (Kolář a kol., 2012, s. 121) Může být přiměřené i nepřiměřené dané skutečnosti, vysoké, průměrné i nízké. Podstatným znakem je jeho značná stabilita. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 258) Schopnost sebehodnocení je východiskem pro zkvalitňování sebe sama (Kolář a kol., 2012, s. 122). W. James, který je považován ze jednoho z prvních, který se sebehodnocením začal pracovat, vytvořil rovnici sebehodnocení: sebehodnocení = úspěchy/nároky. Nicméně tato rovnice je velmi zjednodušená. Bylo prokázáno, že do sebehodnocení vstupuje řada dalších faktorů a je daleko složitější. (Nakonečný, 2013, s. 53 – 54)

Mnoho autorů se v rámci různých teorií věnuje problematice jáství. Fenomenologická teorie Carla Rogerse, zabývající se subjektivní zkušeností jedince se světem, rozebírá pojmy organismus, já a soulad. Organismus je „celý člověk, včetně jeho základních vrozených potřeb, jeho emoce a city, jeho city a jeho sociální potřeby, z nichž nejdůležitější je tzv. kladné přijetí“. (Fontana, 2003, s. 248) Kladné přijetí ze strany druhých je základní potřebou, se kterou se dítě narodí a je velmi důležité pro socializaci. Pokud dítě není kladně přijímáno okolím, nemůže si vytvořit kladné přijetí vůči sobě samému. Jestliže je tato potřeba uspokojena, vytváří se v dítěti já, které je s ním v souladu. Oproti tomu nesoulad pak může vést až k duševním onemocněním. (Fontana, 2003, s. 248)

Přímo se sebehodnocením souvisí tzv. sebediskrepanční teorie (Higgins, 1989), která propojuje emoční stavy se sebereflexí. Pracuje se s pojmy skutečné já, ideální já a požadované já. V rámci ideálního já jsou zahrnuta naše přání, naděje a aspirace. Požadované já vyjadřuje ty charakteristiky, o kterých si myslíme, že bychom jimi měli disponovat. Souvisí s našimi požadavky a závazky. Drobné rozpory, mezi těmito druhy já, zažívá každý člověk. V případě, že ale tyto rozpory jsou velké, dochází k intenzivním negativním pocitům. V rozporu mezi aktuálním a ideálním já, prožíváme pocity zklamání, frustrace a nenaplnění. Pokud nenaplnujeme přání druhých lidí, zažíváme často depresivní pocity, které pramení ze strachu ze ztráty náklonnosti. Nesoulad mezi požadovaným a aktuálním já vyvolává úzkostné pocity.

Jestliže nenaplníme požadavky ze strany druhých osob, pocítujeme stud a zahanbení. (Výrost, Slaměnik, 2008, s. 99)



Graf 2 *Sebediskrepanční teorie* (Kassin, 2007, s. 557)

Další související teorie pochází od George Kellyho, který staví na předpokladu, že dítě je přirozeně zvědavé, díky čemuž se snaží porozumět okolnímu světu i sobě samému, na základě zkoumání, experimentů, předvídání, vytváření strategií a postupů apod. Je zde uváděn pojem osobní konstrukty, které si vytváří každý jedinec a jsou to „prostředky, jimiž definujeme a chápeme existenci“. (Fontana, 2003, s. 251) Konstrukty vytváříme pro jakoukoli událost i oblast života. Na tomto základě si pak vykládáme skutečnost a reagujeme na ni. Děti si utvářejí také konstrukty týkající se jich samotných, např. jejich schopností a dovedností. Konstrukty si jedinec přináší do dalších situací, kdy v případě, že jsou negativní, druzí lidé v okolí by se měli snažit o změnu tohoto negativního konstruktů. Čím více je vytvořeno pozitivních konstruktů, tím lépe dítě reaguje, je motivováno i přistupuje k sobě samému. (Fontana, 2003, s. 252)

Je prokázáno, že ve vývoji dítěte i v celém jeho dalším životě, záleží na tom, jaký má názor na sebe sama (sebepoznání, sebepojetí), jak emočně hodnotí sebe sama (kladné či záporné sebehodnocení, vysoké, nízké či kolísavé) a také to, jak se podle toho chová a jedná (jisté či nejisté vystupování, kladení si vysokých či nízkých cílů aj.) (Čáp, 1996, s. 114 – 115). Kvalitní sebepoznání, sebehodnocení a schopnost systematické sebevýchovy jsou základním předpokladem pro úspěšný rozvoj osobnosti (Kohoutek, 2002, s. 386).

Nepříznivě působí na oblast sebehodnocení následující faktory:

- Chladný až záporný emoční vztah rodičů k dítěti
- Nedostatek příležitostí k činnostem, ke hrám, k učení, zájmovým činnostem
- Absence společných činností, které probíhají v příznivém emočním klimatu
- Posměch dítěti, ironizování, nedůvěra v možnosti dítěte



- Nepřiměřené požadavky na dítě – buď příliš vysoké, nebo je zde absence jakýchkoli požadavků a kontroly
- Výchova striktně omezující nebo naopak příliš volná či rozporná (Čáp, Mareš, 2007, s. 331)

Naopak lze vymezit faktory, které mohou pomoci, podporovat v dítěti pozitivní sebehodnocení. Dítě si musí být vědomo faktu, že jeho vlastní rodina, respektive zejména rodiče, ho považují za skvělé a jedinečné dítě. Rodiči musí být podporováno, respektováno a přijímáno. Naopak i od něj musí být vyžadován respekt vůči nim. Musí se cítit jako součást rodiny, popřípadě i školy nebo jakékoli jiné sociální skupiny, pro něho důležité. Rodina by měla být bezpečným prostředím, ve kterém žije. Dítě musí mít jasně dané hranice, které budou srozumitelné. Důležitým aspektem je také sebehodnocení rodičů. Aby mohli v dítěti budovat kladné sebehodnocení, sami k sobě musí mít kladný vztah. (Silbert, Silbert, 2013, s. 23)

Utváření sebe sama, sebepoznání a sebehodnocení nutně nemusí mít zcela uvědomělou, intelektualizovanou a verbalizovanou podobu. Může mít charakter sebecitu, což je emoční komponent postoje jedince k sobě samému. Sebecita je doplňován také mírou pocitu vlastní důležitosti, sebeúcty a sebejistoty v chování. (Kohoutek, 1998, s. 141) Zdravé a přiměřené sebehodnocení není pouze vrozené, ale je nutné ho učit v jedinci budovat tak, aby dokázal přiměřeně akceptovat sám sebe. Zejména důležitá je zde výchova v rodině, již od raného dětství. Zdravá akceptace jedince není důležitá pouze pro něho samotného a jeho život, ale obecně, pro celou společnost, respektive fungování mladé generace. Člověk se zdravým sebevědomím se vnímá přiměřeně, správně se hodnotí, zná svou hodnotu, včetně slabých i silných stránek. Nerozhodí ho jeho dočasné neúspěchy a neovlivní ho okamžité úspěchy a ocenění. (Kohoutek, 1998, s. 136 – 137) Na sebehodnocení lze nahlížet různě a s tím souvisí také jeho kategorizace.

### 3.1 Druhy sebehodnocení

Nejvhodnějším druhem sebehodnocení je **sebehodnocení „normální“**, které je zdravé a přiměřené. Překrývá se s reálnými kvalitami jedince. Toto sebehodnocení je většinou spjato s dobrou inteligencí, přiměřenou mírou asertivity, ale také s pravým smyslem pro humor. Je dobrým předpokladem pro rozvoj skutečných schopností člověka. Díky tomu, že jedinec dokáže realisticky a objektivně hodnotit sám sebe, dokáže to lépe i u druhých lidí. Lépe se dokáže vcítit do myšlení, cítění a jednání druhých. (Kohoutek, 2002, s. 80)

V populaci se objevují jedinci s deformovaným sebehodnocením, což znamená, že jejich sebehodnocení neodpovídá jejich skutečné hodnotě ani se nekryje s hodnocením ze strany okolí. Toto má velký vliv na sociální přizpůsobivost jedince. V rámci deformací může nastat buď sebedocenení, nebo sebezpřecenění.

**Snížené sebehodnocení** může mít vliv na řadu aspektů, jako je snížená kreativita a tvořivost nebo problémy v rámci neuróz. K tomu se váže také zvýšená míra úzkosti, depresivní stavy, neklid, vnitřní napětí, labilita aj. Jedinci často vyrůstají v negativní atmosféře, kdy je neustále kritizováno vše, co dělají. Pro tyto lidi bývá často typický pocit nebo komplex méněcennosti, který rozpracoval Alfred Adler. V rozporu může být ideální a požadované já, což vede k frustraci, studu, pocitům nenaplnění aj. Jedná se o narušení rovnováhy osobnosti. Typický problém pro tyto lidi je uplatnění ve společenském kontaktu a komunikaci. V této oblasti se málo prosazují. Řešením této situace je vhodné sociální prostředí. V dětství sebehodnocení značně ovlivňovali vrstevníci, správný způsob výchovy a kolektiv školy. Později pak kromě přátel má velkou váhu pracovní kolektiv. V tomto případě může přispět jak k adekvátnímu sebehodnocení jedince nebo také k řešení pocitů méněcennosti. (Kohoutek, 2002, s. 401 - 403)

V rámci zvýšeného sebehodnocení, lze rozlišit několik typů. Jedná se o **sebehodnocení narcistické**, kdy člověk má v sobě takové zalíbení, že není schopen vidět hodnotu v něčem jiném. Tito lidé bývají často marniví, ješitní, rádi hovoří o sobě a jen o svých vlastních zkušenostech a zážitcích. O ostatní lidi mají mnohem menší zájem, jelikož jejich záležitosti pro něj nejsou dost důležité. Mají sklon přehlížet názory a rady ostatních, jelikož jsou si sami sebou jistí a věří, že jejich rozhodnutí jsou dobrá. Ocenění ze strany druhých lidí ovšem slyší rádi. Toto je typické zejména pro ženy. (Kohoutek, 2002, s. 403) **Sebehodnocení demoničké** se opírá o představu jedince, že byl osudem vybrán, jako významný a důležitý pro druhé. Typické je pro dominantní a vůdcovské povahy, pro politiky nebo také pro určité typy poruch osobnosti. (Kohoutek, 1998, s. 133) Dalším typem je **sebehodnocení neosobní**, které vyplývá z faktu, že si je jedinec vědom, že slouží důležité věci, z čehož čerpá vědomí vlastní hodnoty. Tyto osoby bývají také úspěšné v dosahování vlastních vytyčených cílů a nejsou příliš konformní, jelikož se nedají příliš ovlivnit odlišným názorem okolí. V rodinách osob s vyšší mírou sebedůvěry bývá nejčastěji uplatňována demokratická výchova. Zvýšené **sebehodnocení nekritické** neboli mentorské je znak nedostatku zkušeností, malého množství hodnot, nedostatku představitosti a soudnosti v oblasti hodnot. Vyskytuje se u osob, které mají sklony k agresivitě a k mentorování. Specifickou formou zvýšeného sebehodnocení je

**sebehodnocení furiantské**, tzv. nepravé. Jedinci svým chováním často zakrývají pocit méněcennosti v různých oblastech. Ve své podstatě jsou tito jedinci zvýšeně citliví, zranitelní a urážliví. Nejsou přirození, jelikož jsou stále ve střehu, aby jejich chování bylo důvěryhodné a mělo efekt. (Kohoutek, 2002, s. 403 – 404) Osoby, které vykazují **kolísavé sebehodnocení**, které je závislé na denních zážitcích, jsou velmi citliví ke chvále, ale také ke kritice. (Kassin, 2007, 556) Toto kolísavé sebehodnocení se dá vyjádřit jako stavové sebehodnocení neboli state self-esteem. Podstatou je závislost na situaci. (Blatný, 2010, s. 125)

Potřeba sebehodnocení a její uspokojení, je velmi důležitá při pohledu na život. Lidé vykazující **pozitivní sebehodnocení** mají sklony být šťastní, zdraví, produktivní a také úspěšní. Tyto osoby jsou více sebevědomé, jsou motivované k zvládnutí nových úkolů, lépe v noci spí, méně trpí nemocemi, např. vředy. Lidé s **nízkým sebehodnocením** mají tendence být více depresivní, pesimističtí v otázkách budoucnosti a také mají sklony více selhávat. Již dopředu předpokládají, že v nových úkolech zklamou. Jsou úzkostní a v úkolech vyvíjejí menší úsilí. Lidé s nízkým sebehodnocením při selhání vždy obviňují sami sebe. (Kassin, 2007, 556) Negativní nebo nízké sebehodnocení má velký vliv na osobnost jedince, může vést k neakceptaci sama sebe. Jedinec se snaží negativnímu sebehodnocení uniknout redukcí pozornosti vůči sobě, popřípadě i redukcí vědomí, ve formě úniku pomocí alkoholu či drog. V nejkrajnějším případě může vést až k sebevraždě, jelikož jak bylo zmíněno, způsobuje deprese. (Nakonečný, 2011, s. 497) Dále lze rozdělit sebehodnocení na obecné, sociální a sebehodnocení výkonnosti. **Obecné sebehodnocení** se vztahuje k faktu, zda jedinec akceptuje sám sebe, jaký má k sobě samému postoj nebo jaký si myslí, že je člověk. **Sociální sebehodnocení** se vztahuje k sociálnímu prostředí. Jedná se o fakt, jak k jedinci přistupují druzí lidé, jak je oblíbený apod. **Sebehodnocení výkonnosti** se vztahuje k práci a úkolům, které vykonává. (Schützová, 2005, cit. podle Nakonečný, 2013, s. 54) Sebehodnocení není jasně vymezený ani izolovaný pojem. Souvisí s ním řada pojmů, které je potřeba si vymežit.

### 3.2 Sebehodnocení a související pojmy

Sebehodnocení spadá do oblasti tzv. self-schémat, které lze definovat jako „specifické názory o sobě, které ovlivňují způsob, jakým interpretujeme self-relevantní informace čili ty, které se nás týkají.“ (Kassin, 2007, s. 555) Je nutné uvědomit si provázanost tzv. self – pojmů. Nelze je postihnout izolovaně. Jednotlivé složky, které budeme níže zmiňovat, jsou součástí systému osobnosti a jsou vzájemně propojené. (Pravdová, 2014, s. 17)

Se sebehodnocením souvisí řada pojmů, jako je sebepojetí, sebeúcta, sebevědomí a další. Co se týče **sebepojetí**, lze ho vymezit jako jaký si obraz o sobě, který si vytváří každý člověk a je to vyjádření toho, co si o sobě myslí. Má zejména kognitivní charakter, ale je i podbarvený emocemi. Tvoří ho několik aspektů. Jedná se o sebevědomí, sebeuvědomění, sebeúctu a sebehodnocení. Vyvíjí se ve vztahu ke svému okolí, kterým je také ovlivněné. (Kolář a kol., 2012, s. 122)

V rámci sociálně-kognitivního náhledu na sebepojetí, lze vymezit tři jeho složky. Kognitivní aspekt sebepojetí zahrnuje jeho obsah a strukturu. Obsah se vyvíjí na základě získávání informací o sobě, buď na základě zpětné vazby z okolí, nebo na základě vlastního úsudku. Proces extenze, tedy narůstání sebepojetí, je divergentní a realizuje se různými směry. Struktura zahrnuje vnitřní organizaci a strukturaci sebepojetí. V rámci literatury se lze setkat s velkým množstvím koncepcí vymezující Já systém. (Blatný, 2010, s. 118 – 120) Jednu z teorií vytvořil Rogers (1981 cit. podle Blatný, 2010, s. 120). Jedná se o teorii Já jako hierarchické kategoriální struktury. Já představuje kognitivní kategorii s vnitřní hierarchickou organizací, která je tvořena prvky, které umožňují popis Já. Jedná se o rysy, hodnoty, specifické vzorce chování a minulé události. Tyto prvky jsou uspořádány od specifických prvků, až po obecné.

Z hlediska této práce je nejdůležitější druhá složka sebepojetí, což je složka emoční, která zahrnuje sebehodnocení. Lze ho vymezit jako „mentální reprezentaci emočního vztahu k sobě“. Jedná se o představu o sobě, z pohledu vlastní hodnoty a kompetence v různých oblastech života, např. sociální, morální nebo výkonová.

Poslední, konativní aspekt sebepojetí, je oblast motivační, která zahrnuje seberegulaci. V rámci seberegulace hrají důležitou roli tzv. osobní standardy, které si jedinec utváří. Jedná se o vymezování norem, cílů a aspirací, které jsou hlavními měřítky sebehodnocení a také motivy chování. V rámci utváření standardů hraje důležitou roli motivační prvek. (Blatný, 2010, s. 124 – 129)

V rámci vymezení sebepojetí autoři nejsou jednotní. Neshodují se ani na vztahu sebepojetí k sebehodnocení. V rámci sociální psychologie bývají tyto pojmy dávány na stejnou rovinu. Nadřazený pojem je již zmíněné self-schema neboli sebesystém. Tento systém tvoří složka kognitivní neboli sebepojetí, složka emocionální neboli sebehodnocení a složka konativní neboli seberegulace. (Výrost, Slaměník, 2008, s. 96 - 103)

Vymezit lze aspekty, které jsou v interakci se strukturou osobnosti. V rámci poznávací složky uvádí sebeuvědomování, tedy to, jaký jedinec je a sebepoznávání, které je závislé

na interakci s okolím. Ve velké míře souvisí s porovnáním. V případě povahových schopností je využíváno sebepopisu, nebo dlouhodobé sebereflexe. Na sebepoznání je závislá sebekontrola, sebeovládání i seberealizace. V případě emocionální složky můžeme hovořit o sebepojetí, tedy o tom, jaký se jedinec chce jevit a sebehodnocení, kterým je vyjádřeno to, zač sám dle jeho názoru stojí. Poslední, konativní složka, se skládá ze dvou komponentů. Seberozvíjení vyjadřuje to, co chci umět a seberealizace, kým chci být. (Vacínová, Trpišovská, Farková, 2010, s. 49 – 50)

Erikson vymezil typické úspěšné sebepojetí v jednotlivých vývojových obdobích. Pro batolecí věk: Jsem to, co mohu svobodně dělat. Pro předškolní věk: Jsem to, co dělám. Pro školní věk: Jsem to, co umím. Pro dospívající: Jsem to, čemu věřím. Pro mladou dospělost: Jsem to, co mám rád. Pro střední věk: Jsem to, co poskytuji. A pro zralý věk: Jsem to, co pro mě zůstane. Vymezení začíná až od 3 roku života, jelikož v tomto období už dítě dokáže jasně rozlišit pojmy já a ty. Přechod mezi jednotlivými stádii není vždy plynulý a nemusí být ani zdařilý. (Novák, 2013, s. 33)

Dalším důležitým pojmem je **sebevědomí**, které lze definovat jako „celkové sebehodnocení osoby nebo pocit vlastní hodnoty.“ (Mayers, 2016, s. 50) Jedná se o představu jedince o vlastním Já. Vyvíjí se na základě kontaktu s okolím, tedy s rodiči, vrstevníky, sourozenci, učiteli apod. (Kolář a kol., 2012, s. 122) Je propojeno s vírou v sebe a s úspěšností budoucích výkonů. Zdravé sebevědomí je podstatou životní rovnováhy. (Hartl, Hartlová, 2010, s. 516) Je považováno za jednu ze základních podmínek štěstí, výkonnosti a duševního zdraví. Sebevědomí dítěte je nutné podporovat také v rámci výchovy. (Říčan, 2010, s. 189)

**Sebereflexi** lze vymezit zobecňování poznatků o sobě, založené na subjektivním pohledu. Jedná se o promýšlení své vlastní činnosti, chování, myšlenek, názorů, postojů apod. Účelem sebereflexe je případná úprava jednání, vzhledem k možným variantám do budoucna. (Kolář a kol., 2012, s. 122)

**Seberealizace**, jinak také nazývaná jako sebeuskutečnění nebo sebeaktualizace, je „sklon potvrzovat si a rozvíjet své schopnosti, rozšiřovat své poznání, uplatňovat se a zdokonalovat.“ Tento pojem v rámci humanitní psychologie zavedl Maslow a Rogers, kteří ho vnímali jako tendenci člověka k rozvoji sama sebe. Sebeaktualizace je tedy motivem. (Maříková, 1996, s. 972)

**Sebekontrolu** lze definovat jako dobrovolnou kontrolu pozornosti, chování a emocionálních podnětů, vzhledem k osobně ceněným cílům, zájmům a normám (Sokol, Frederick, Müller, 2013, s. 209).

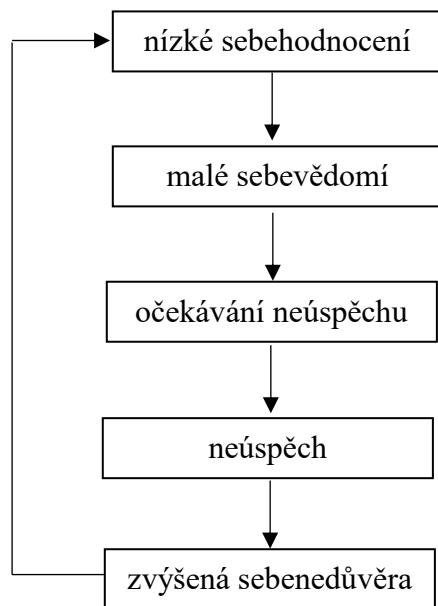
Všechny výše zmíněné pojmy se sebehodnocením úzce souvisí. Je velmi náročné je vymezit, jelikož co se týče nadřazenosti jednotlivých pojmů, synonym atd., neexistuje shoda. Se sebehodnocením souvisí veškeré self-pojmy, což znamená, že zmínit bychom mohli dále také sebevýchovu, sebevzdělávání, sebeuvědomění apod.

### 3.3 Zdroje sebehodnocení

Sebehodnocení, chápáno jako jedna ze složek sebepojetí, je výsledkem sociálního srovnání a sebeuposuzování vlastní činnosti. Při vytváření podkladů pro sebehodnocení, což jsou sebehodnotící kritéria, je nejdůležitější zejména prostředí, respektive lidé pro nás významní, což mohou být z hlediska zaměření této práce také rodiče.

Základy kritérií jsou dány od dětství. Jsou utvářeny rodiči nebo jinými významnými členy rodiny, popřípadě jinými osobami, které mají zabezpečit výchovné funkce. Je prokázáno, že rodiče, respektive rodičovská opora, je jeden z nejsilnějších prediktorů sebehodnocení až do období adolescence. Tento vliv neklesá ani pak, nicméně se do prediktorů začínají dostávat již z velké míry i vrstevníci. Velká změna nastává až v období dospělosti, zejména při vstupu do zaměstnání, kdy se stává dalším významným prediktorem sebehodnocení okruh spolupracovníků. Dále pak do sebehodnocení vstupují důvěryhodní přátelé, popřípadě vlastní děti. (Blatný, 2010, s. 126)

Obecně můžeme říci, že mezi hlavní zdroje sebehodnocení lze zařadit sebepozorování, sebereflexi, sociální srovnání nebo zpětnou vazbu ze sociální interakce (Nakonečný, 2013, s. 54). Někteří autoři uvádí také jako zdroj sebehodnocení genetické faktory (Konečná, 2010, s. 53). Zdrojem pozitivního sebehodnocení jsou projevy uznání, obdivu nebo také úspěchy ve veřejném vystupování (Nakonečný, 2013, s. 54). V rámci sebehodnocení jsou pro každého jedince důležité rozličné faktory. Vymezení je proto pouze orientační. Co se týče negativního sebehodnocení výkonu, je vytvořen negativní koloběh důsledků, který lze vidět níže. (Nakonečný, 2013, s. 54)



Graf 3 *Kruhová sekvence důsledků* (Nakonečný, 2013, s. 54)

Lze vymezit také mnoho faktorů, které sebepojetí a sebehodnocení ovlivňují. Jedná se např. o role, které hrajeme, sociální identity, jak se porovnáváme s ostatními, jak nás posuzují druzí nebo jaká kultura nás obklopuje. (Myers, 2016, s. 39)

### 3.4 Sebehodnocení v období pubescence

Období dospívání lze charakterizovat jako přechodnou dobu mezi dětstvím a dospělostí. Věkově ho vymezujeme zhruba od 10 do 20 let. Věkové ohraničení se liší dle jednotlivých autorů. Konkrétně období pubescence neboli raná adolescence, nastává ve věku 11 – 15 let. S tímto obdobím je spojena řada změn. Nejvíce viditelnou změnou jsou změny v oblasti tělesné. Jedná se zejména o pohlavní dozrávání, s čímž souvisí také celková změna zevnějšku jedince. (Vágnerová, 2012, s. 367 - 368) V rámci rozumového vývoje dospívá jedinec k formální logice, dokáže myslet abstraktně, tedy nezávisle na obsahu. V dalším vývoji se myšlení pouze zrychluje, ale žádná zásadní změna již nenastává. (Říčan, 2009, s. 279) Změny nastávají také v emoční oblasti, respektive v citovém prožívání. Typické projevy jsou kolísavé emoční ladění, vyšší míra lability, dráždivost, přecitlivělost a emoční zmatek. Emoční reakce pubescentů jsou často nepřiměřené. Citové prožitky jsou velmi intenzivní, ale přesto

bývají relativně krátkodobé a proměnlivé. (Vágnerová, 2012, s. 390) Typickou změnou v sociální oblasti je vzpoura proti autoritám, zejména proti rodičům. Naopak se zvyšuje vliv vrstevníků, se kterými jedinec obvykle tráví mnoho času.

Rodiče s dětmi mezi 13. a 20. rokem se musí vyrovnávat s nároky dítěte na svobodu. Naopak od dětí je vyžadována odpovědnost za jejich jednání. V období, kdy se dítě osamostatňuje, je kladen důraz v rodině opět na pracovní kariéru dospělých. (Matoušek, Pazlarová, 2014, s. 39)

V rámci pubescence jedinec musí zvládnout rozvojové úkoly, které jsou charakteristické pro dané období. Prvním úkolem je přijetí vlastního těla. Vzhledem k probíhajícím změnám v tělesné oblasti je nutné prohlubovat zkušenosti se svým tělem, seznámit se s jeho fungováním a možnostmi jeho vývoje, také vzniká potřeba naučit se o své tělo starat. Výsledkem by měla být **akceptace těla a vnímání ho jako hodnoty**. Druhý rozvojový úkol souvisí s **pojetím a akceptací vlastní mužské či ženské role**. Velmi důležité jsou zde vzory, které má jedinec aktuálně k dispozici. Úkolem není jen akceptace vlastní osoby, ale také osob druhého pohlaví. Dalším úkolem, který je třeba zvládnout je **akceptace sebe samého ve vrstevnické skupině**, respektive svého postavení. Aktuální pozice v kolektivu je jednou z nejdůležitějších hodnot, což je doprovázeno řadou otázek, jako např. otázky konfliktů, spolupráce nebo soupeření. Pubescent si začíná také vytyčovat cíle a plány, tedy **vyjasňuje si vlastní budoucnost**. Jeho plány vychází ale spíše ze stávajícího rozpoložení, než z promyšleného jednání a vůli v budoucnu něčeho dosáhnout. Jedinec však cítí potřebu nenechat čas jen tak plynout, ale mít určitou perspektivu. Posledním cílem je **uchování, či spíše obnova významu rodinného zázemí**, které má být opět místem porozumění a jistoty. (Helus, 2004, s. 210 – 213)

Hlavním vývojovým úkolem je nalezení vlastní identity. (Říčan, 2009, s. 279) Při hledání identity nejde pouze o sebepoznání, ale také o aktivní sebeutváření jedince, který se snaží být sám sebou, přiblížit se co nejvíce ideálu a podle toho formuje své jednání a projevy (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 162). Erikson vymezuje toto období jako Identitu proti zmatení rolí. V tomto období jsou propojeny všechny představy jedince o sobě samém. Člověk by měl získat důvěru ve fakt, že jeho sebepojetí odpovídá tomu, jak ho vnímají lidé z okolí. (Drapela, 2011, s. 70) Pubescenci, respektive celkově dospívání lze charakterizovat jako období, kdy jedinec objevuje a zkoumá sám sebe, aby zjistil, kým je a jak zapadá do světa okolo sebe (Steinberg, Morris, 2001, s. 91).



Sebepojetí a sebeakceptace jsou závislé také na konkrétních vývojových etapách, ve kterých se jedinec nachází. Větší zájem o sebevýchovu a s tím související sebepoznání, sebehodnocení a sebeovládání se začíná projevovat až na začátku období dospívání. Sebevýchova se uplatňuje již dříve, nicméně pro toto období je typická cílevědomá snaha o sebepoznání, sebehodnocení a napodobování životních vzorů. Jedinec se snaží odlišovat od předepsaných vzorů a má snahu jít vlastní cestou, dosáhnout cílů, pro které se sám rozhodl. Je nutné, aby se naučil všimnout nejen světa kolem sebe, ale sebe samého a svých vlastních vnitřních sil tak, aby se stal lepším člověkem. (Kohoutek, 2002, s. 398) Toto je jeden z charakteristických znaků pubescence, že pozornost je obrácena i k sobě samému. Souvisí to s introverzní osobností jedince, kdy je zaměřený na vnitřní prožívání, což je podnětem pro sebepozorování a sebehodnocení. Výsledkem sebehodnocení je sebeúcta a sebevědomí. Významně souvisí také s hodnocením ze strany druhých lidí v dětství. Jedná se např. o rodiče, ostatní členy rodiny, vrstevníky nebo učitele. Sebehodnocení ovlivňuje řada faktorů. Jedním z nich je vliv nadměrně vysokých nebo nadměrně nízkých požadavků, nebo v rozporuplnosti požadavků rodičů a jiných činitelů. Názor jedince na sebe sama neovlivňuje jen názor druhých, ale i to, jak si myslí pubescent, že ho druzí vnímají. (Končecová, 2014, s. 183 – 185)

Úroveň sebehodnocení na počátku dospívání, tedy v období pubescence, často klesá. Souvisí to s již zmíněným hledáním vlastní identity. Sebehodnocení je závislé na kognitivních schopnostech a na formálních operacích. Kritický pohled na sebe sama je velmi důležitý, jelikož je to podmínka pro vyjasnění si vlastních charakteristik i společenské role. Sebehodnocení je v tomto období ale také jedním z důvodů trápení a ujišťování se o vlastní hodnotě. V tomto směru je důležité dosáhnout dvou základních pilířů, psychické diferenciaci a nezávislosti. Psychickou diferenciací máme na mysli schopnost jedince vnímat se jako odlišného od ostatních dospělých i svých vrstevníků, přijímání zodpovědnosti sám za sebe i akceptaci chyb ostatních. Psychická nezávislost vyjadřuje vnímání sama sebe, jako samostatně jednáající bytosti, nezávisle na druhých a jejich mínění. Jednání není doprovázeno nepřiměřenými pocity úzkosti nebo výčitkami svědomí. (Langmeier, Krejčířová, 2007 s. 161)

V tomto období se vytváří návyky pravidelné sebekontroly, sebeanalýzy a zájem o zpětnou vazbu o vlastní psychice a osobnosti ze strany okolí. (Kohoutek, 2002, s. 398) Lze tedy říci, že charakteristika sebe sama je více abstraktní, a zároveň více organizovaná a lépe diferencovaná. Dospívající se začíná postupně více vidět na základě vlastního přesvědčení a norem. U aktuálního sebehodnocení je důležitý také kontext. Jinak se pubescent vidí s vrstevníky a jinak v rámci rodiny. (Steinberg, Morris, 2001, s. 91).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 DESIGN VÝZKUMU

Práce se zaměřuje na způsob výchovy v rodině a sebehodnocení dětí. Výzkumným problémem je vliv způsobu výchovy rodičů na sebehodnocení dětí v období pubescence. Při zjišťování způsobu výchovy je pro nás směrodatný model způsobu výchovy devítiti polí (Čáp, Boschek, 1994). V rámci sebehodnocení se pak zaměříme na 7 složek sebehodnocení, které vymezili Matějček a Vágnerová (1992) a jsou blíže popsány v rámci výzkumného nástroje.

Sebehodnocení je odraz mnoha faktorů. Významně souvisí s rodinným prostředím a s rodiči dítěte. Velký vliv má způsob výchovy, který se v rodině vyskytuje i to, jak dokáží rodiče v dítěti sebevědomí a sebehodnocení rozvíjet. Interakce rodičů s dítětem a výchova v rodině je jedním z faktorů, které významně ovlivňují osobnost jedince. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 376, 331) Samotní autoři dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy odkazují na výzkumy, které dokazují fakt, že způsob výchovy silně působí na osobnost dítěte, jeho chování i prožívání. Konkrétní aspekty, které ovlivňuje, jsou např. motivace, emoce, úzkost, stabilita, kreativita, samostatnost, psychosociální zralost, sociální komunikace, charakter nebo již zmíněné sebehodnocení. (Čáp, Boschek, 1994, s. 15)

### 4.1 Výzkumné otázky

**Výzkumná otázka č. 1:** Jaká je míra sebehodnocení dětí v období pubescence?

- 1.1 Jaká je míra hostility a agresivity dětí v období pubescence?
- 1.2 Jaká je míra závislosti dětí v období pubescence?
- 1.3 Jaká je míra negativního sebeocenění v období pubescence?
- 1.4 Jaká je míra negativního hodnocení vlastních schopností dětí v období pubescence?
- 1.5 Jaká je míra inhibice citových projevů dětí v období pubescencí?
- 1.6 Jaká je míra emoční lability dětí v období pubescence?
- 1.7 Jaká je míra pesimismu dětí v období pubescence?

**Výzkumná otázka č. 2:** Jaké jsou převažující způsoby výchovy v rodinách pubescentů v současnosti?

**Výzkumná otázka č. 3:** Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení dítěte v období pubescence v závislosti na způsobu výchovy?

**Výzkumná otázka č. 4:** Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení v jednotlivých oblastech (hostilita a agresivita, závislost, negativní sebeocenění, negativní hodnocení vlastních schopností, inhibice citových projevů, emoční lability a pesimismu) v závislosti na emočním vztahu rodičů k dítěti?

**Výzkumná otázka č. 5:** Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení v jednotlivých oblastech (hostilita a agresivita, závislost, negativní sebeocenění, negativní hodnocení vlastních schopností, inhibice citových projevů, emoční lability a pesimismu) v závislosti na výchovném řízení rodičů?

**Výzkumná otázka č. 6:** Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení v jednotlivých oblastech (hostilita a agresivita, závislost, negativní sebeocenění, negativní hodnocení vlastních schopností, inhibice citových projevů, emoční lability a pesimismu) v závislosti na pohlaví?

## 4.2 Výzkumné cíle a formulace hypotéz

V rámci praktické části práce se zaměřujeme na vztah mezi způsobem výchovy rodičů a sebehodnocením dítěte v období pubescence. Mezi cíle práce řadíme zjistit samotné převládající způsoby výchovy v rodinách v současné společnosti. Zjistit míru sebehodnocení dětí pubescentů jako celku i v jednotlivých popisovaných oblastech. Zjistit rozdíly v míře sebehodnocení v závislosti na výchovném způsobu a také míře požadavků rodičů a jejich emočním vztahu. Zmapovat chceme dále rozdíly, které jsou v rámci jednotlivých složek sebehodnocení, v závislosti na způsobu výchovy, respektive druhu emočního vztahu a vyžadované míře požadavků rodičů. Zaměřujeme se také na rozdíly v oblastech sebehodnocení v závislosti na pohlaví respondentů.

V rámci výzkumu jsme vymezili následující hypotézy:

H1: Celková míra sebehodnocení dítěte se liší vzhledem k poli výchovy.

H2: Míra sebehodnocení dítěte se liší vzhledem k míře požadavků rodičů.

H3: Míra sebehodnocení dítěte se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.

H4: Míra hostility a agresivity dítěte v období pubescence se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.

- H5: Míra závislosti dítěte v období pubescence se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.
- H6: Míra negativního sebeocení dítěte v období pubescence se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.
- H7: Míra negativního hodnocení vlastních schopností se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.
- H8: Míra inhibice citových projevů dítěte v období pubescence se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.
- H9: Míra emoční lability dítěte v období pubescence se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.
- H10: Míra pesimismu dítěte v období pubescence se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.
- H11: Míra hostility a agresivity dítěte v období pubescence se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.
- H12: Míra závislosti dítěte v období pubescence se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.
- H13: Míra negativního sebeocení dítěte v období pubescence se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.
- H14: Míra negativního hodnocení vlastních schopností se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.
- H15: Míra inhibice citových projevů dítěte v období pubescence se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.
- H16: Míra emoční lability dítěte v období pubescence se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.
- H17: Míra pesimismu dítěte v období pubescence se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.
- H18: Míra hostility a agresivity dítěte v období pubescence se liší vzhledem k pohlaví.
- H19: Míra závislosti dítěte v období pubescence se liší vzhledem k pohlaví.
- H20: Míra negativního sebeocení dítěte v období pubescence se liší vzhledem k pohlaví.
- H21: Míra negativního hodnocení vlastních schopností se liší vzhledem k pohlaví.

H22: Míra inhibice citových projevů dítěte v období pubescence se liší vzhledem k pohlaví.

H23: Míra emoční lability dítěte v období pubescence se liší vzhledem k pohlaví.

H24: Míra pesimismu dítěte v období pubescence se liší vzhledem k pohlaví.

### **4.3 Pojetí výzkumu**

Vzhledem k faktu, že v rámci výzkumného šetření ověřujeme rozdíly mezi dvěma jevy, způsobu výchovy v rodině a sebehodnocením dítěte, zvolili jsme kvantitativní pojetí výzkumu. Zároveň mapujeme nejčastěji využívaný způsob výchovy v rodině a také míru sebehodnocení dětí v období pubescence.

## 5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ

V rámci tohoto výzkumu byla pro sběr dat zvolena metoda dotazníku. Výzkumnými nástroji jsou dva dotazníky, z nichž jeden se zaměřuje na zjišťování způsobu výchovy v rodině a druhý zjišťuje sebehodnocení dětí. V rámci výzkumu se také ptáme na základní sociodemografické údaje, kterými jsou pohlaví a věk respondentů. Tyto údaje budou složité, jak k popisu výzkumného souboru, tak také při vyhodnocování.

Využíváme dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp, Boschek, 1994). Dotazník je využíván pro pedagogickopsychologické poradny, ve výchovně-vzdělávací praxi, ale též pro psychodiagnostiku ve zdravotnictví apod. Pro nás je směřodáté, že dotazník lze používat ve výchovně vzdělávací praxi. Mezi základní kompetence sociálního pedagoga řadíme kompetenci výchovy a vzdělání, kde tedy uvedený dotazník lze použít. (Bakošová, 2008, s. 193)

Tvořen je celkem 40 položkami, které obsahují čtyři komponenty výchovy. Jedná se o komponent kladný, záporný a komponent požadavků a volnosti. Počet otázek je rovnoměrně rozložen, každému komponentu se věnuje tedy 10 položek. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, s. 331) Komponentu kladného emočního vztahu se věnují otázky č. 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33 a 37. Záporný emoční vztah zjišťují otázky č. 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34 a 38. Komponent požadavků vyjadřují otázky č. 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35 a 39. Poslednímu komponentu, volnosti, se věnují otázky č. 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36 a 40.

	OTÁZKA
Komponent kladný	1. Měl(a) opravdový zájem o to, co dělám.
	5. Jednal(a) se mnou přátelsky.
	9. Považoval(a) za důležité vše, co mne zajímalo a co jsem měl(a) rád(a).
	13. Bral(a) vážně mé názory a přání.
	17. Často jsme se spolu zasmáli a měli dobrou náladu.
	21. Když se mi něco nepovedlo, snažil(a) se mě povzbudit a pomoci mi.
	25. Bylo pro mě příjemné dělat s ním (s ní) společně nějakou práci.
	29. Když se u nás doma uvažovalo o tom, co dělat v neděli nebo o dovolené, nebo co koupit, bral(a) ohled na moje návrhy a přání.
	33. Důvěřoval(a) mi.
	37. Když ve volném čase něco podnikal(a) společně se mnou, působilo mu (jí) to radost.

Komponent záporný	2. Vyčítal(a) mi, že jsem ho (ji) zklamal(a).
	6. Přál(a) si, abych mu (jí) dal pokoj se svými problémy.
	10. Říkal(a) mi, že jsem nevděčný syn (nevděčná dcera).
	14. Říkal(a) často o některém dítěti nebo o mém sourozenci, že je lepší než já.
	18. Choval(a) se ke mně chladně, málo přátelsky.
	22. Připomínal(a) mi, jak se pro mě obětoval(a) a kolik toho pro mne učinil(a).
	26. Stěžoval(a) si na mne.
	30. Často na mne křičel(a) a rozčiloval(a) se.
	34. Zesměšňoval(a) mé názory.
	38. Stále mě z něčeho podezíral(a).
Komponent požadavků	3. Podrobně mi určoval(a), jak mám co dělat.
	7. Chtěl(a) vždy přesně vědět, co a jak dělám.
	11. Očekával(a), že ho (ji) okamžitě poslechnu.
	15. Snažil(a) se rozhodovat za mne.
	19. Stále mi něco přikazoval(a) a zakazoval(a).
	23. Byl(a) ke mně velmi přísný(á).
	27. Často mluvil(a) o mých chybách.
	31. Přísně mě trestal(a).
	35. Zakazoval(a) mi běhat venku s dětmi, a dělat to, co ostatní děti.
39. Přísně požadoval(a), abych měl(a) jen nejlepší školní prospěch.	
Komponent volnosti	4. Nechal(a) mě dělat, co mě baví, i když jsem měl(a) pomáhat v domácích pracích.
	8. Velmi málo kontroloval(a) splnění příkazů a dodržování zákazů.
	12. Často se mi podařilo umluvit ho (ji) a tak se vyhnout povinnosti nebo trestu.
	16. Často jsem si mohl(a) dělat, co jsem chtěl(a).
	20. Byl ochoten (byla ochotna) zastávat se mne, když jsem něco neu-měl(a) nebo něco provedl(a).
	24. Nechal(a) mě chodit, kam se mi líbí.
	28. Dával(a) mi hodně dárků nebo peněz.
	32. Nechal(a) mě, abych chodil(a) k jídlu a spát v takovou dobu, kdy mi to vyhovovalo.
	36. Omlouval(a) a chránil(a) mě, když mě druhý z rodičů huboval a chtěl mě potrestat.
	40. Spokojil(a) se s mou výmluvou i když šlo o něco vážného.

Tabulka 4 Otázky dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy



Na každou otázku je odpovídáno zvlášť pro matku a zvlášť pro otce. Lze tedy vyhodnocovat způsob výchovy i u každého z rodičů odděleně. Nicméně autoři uvádí, že podstatná je zejména kombinace způsobů obou rodičů tak, abychom dostali syntetický náhled na rodinnou výchovu. Postupně syntéza prochází následujícími kroky:

Emoční vztah otce k dítěti → emoční vztah matky k dítěti → výchovné řízení otce → výchovné řízení matky → způsob výchovy otce → způsob výchovy matky → emoční vztah k dítěti v rodině jako celku → výchovné řízení v rodině jako celku → **způsob výchovy v rodině jako celku** (Čáp, Boschek, 1994, s. 17 - 18)

V rámci vyhodnocování jsou přiřazovány skóry. Při odpovědi ano jsou započítávány 3 body, zčásti 2 body a ne 1 bod. V každé oblasti jsou body sečteny a dostaneme tak hrubé skóry.

Vyhodnocení emočního vztahu jednotlivého rodiče k dítěti:

<b>Kladný komp.</b>	1. tercil HS <10,24>	2. tercil HS <25,27>	3. tercil HS <28,30>
<b>Záporný komp.</b>			
1. tercil HS 10	střední	extrémně kladný	
2. tercil HS 11		kladný	kladný
3. tercil HS <12,14>	záporný	střední	kladný
4. tercil HS <15,30>	záporný	záporný	záporný

Tabulka 5 Vyhodnocení emočního vztahu jednotlivého rodiče

Emoční vztah v rodině jako celku se určuje na základě kombinace emočního vztahu matky a otce. **Záporný vztah** – jeden nebo oba rodiče mají záporný emoční vztah, přičemž ani jeden z rodičů nemá extrémně kladný emoční vztah. **Kladný vztah** – oba rodiče mají kladný emoční vztah nebo jeden rodič má kladný, druhý střední emoční vztah. **Extrémně kladný** – jeden z rodičů má záporný komponent 10 a druhý maximálně 11, zároveň mají kladný komponent minimálně 25. **Záporně kladný** – pouze v případě, kdy jeden z rodičů má záporný vztah a zároveň druhý má extrémně kladný. V případě, že jeden z rodičů má střední emoční vztah, určíme celkový emoční vztah podle druhého z rodičů buď jako kladný nebo záporný. Pokud oba rodiče vykazují střední emoční vztah, je situace posuzována individuálně,

podle toho, k čemu se se blíží hrubé skóry kladné a záporné.

### MATKA

Otec	záporný	střední	kladný	extrémně kladný
záporný	záporný	záporný	záporný	záporně-kladný
střední	záporný	individuální	kladný	kladný
kladný	záporný	kladný	kladný	extrémně kladný
extrémně kladný	záporně-kladný	kladný	extrémně kladný	extrémně kladný

Tabulka 6 Vyhodnocení emočního vztahu rodiny

Vyhodnocení výchovného řízení jednotlivého rodiče:

Komponent požadavků	Komponent volnosti	Řízení
Vysoký komponent požadavků <18,30>	<18,30>	rozporné
	<10,17>	silné
Nízký komponent požadavků <10,17>	<10,13>	silné
	<14,17>	střední
	<18,30>	slabé

Tabulka 7 Vyhodnocení výchovného řízení jednotlivého rodiče

Způsob řízení v rodině posuzujeme kombinací řízení rodičů. V případě, kdy mají rodiče stejný typ řízení, je to i celkový typ řízení v rodině. **Rozporné** řízení nastává v případě, kdy má jeden z rodičů slabé a druhý silné řízení, či také v případě, kdy jeden z rodičů vykazuje rozporné řízení. Pokud má jeden z rodičů střední řízení a druhý slabé, posuzuje řízení spíše jako **slabé**. Jestliže naopak vykazuje jeden střední a druhý silné, posuzujeme řízení jako **silné**.

		MATKA – ŘÍZENÍ			
		silné	střední	slabé	rozporné
Otec Řízení	silné	silné	silné	slabé	rozporné
	střední	silné	střední	slabé	rozporné
	slabé	rozporné	slabé	slabé	rozporné
	rozporné	rozporné	rozporné	rozporné	rozporné

Tabulka 8 Vyhodnocení výchovného řízení rodiny

Posledním krokem je kombinace emočního vztahu rodiny a výchovného řízení jako celku a s tím související zařazení do jednoho z devíti polí způsobů výchovy. Jednotlivá pole byla blíže popsána v teoretické části práce. Pro představu zde uvádíme zjednodušenou tabulku, kde vidíme jednotlivé kombinace. (Čáp, Boschek, 1994, s. 21 – 23)

POLE	EMOČNÍ VZTAH	VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ
Č. 1	záporný	silné
Č. 2	záporný	slabé
Č. 3	záporný	rozporné
Č. 4	kladný	silné
Č. 5	kladný	střední
Č. 6	kladný	slabé
Č. 7	kladný	rozporné
Č. 8	extrémně kladný	slabé
Č. 9	záporně – kladný	nerozlišováno

Tabulka 9 *Popis polí výchovy*

Validita byla posuzována na základě shody s dotazníkem ADOR, na základě Pearsonova koeficientu korelace, což svědčí o podobnosti užívaných pojmů. Reliabilita byla vypočítána také na základě retestu. Výsledky retestu byly v rozmezí 0,83 – 0,87 a po dvou týdnech 0,74 – 0,83.

Druhým výzkumným nástrojem je Škála sebehodnocení dítěte (Vágnerová, Matějček, 1992), která je známá pod zkratkou PAQ. Je součástí Rohnerovy baterie rodinné diagnostiky.

Test obsahuje celkem 42 položek, které zahrnují 7 subškál: hostilita a agresivita, závislost, negativní sebeocenění, negativní hodnocení vlastních schopností, inhibice citových projevů, emoční labilita a pesimismu. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 375 – 376)

Subškála č. 1 je zaměřena na hodnocení agresivity a hostility dítěte. Hostilitu lze vymezit jako emoční prožitek nepřátelství, projevující se v chování dítěte ve formě agrese. Často souvisí i se sklonem k negativnímu sebehodnocení. Míra této oblasti souvisí i s pohlavím dítěte.

Subškála č. 2 vymezuje míru závislosti dítěte. Vyjadřuje tendenci dítěte spoléhat na podporu jiné osoby, nejčastěji rodiče. Vysoký skór znamená, že dítě zůstává stále závislé i přes fakt, že v pubertě by se mělo čím dál víc osamostatňovat. Bývá znakem infantilního vývoje osobnosti, určité situace nebo určitého rodičovského chování.

Subškála č. 3 a 4 vyjadřují sebeocnění a sebehodnocení vlastních schopností. Děti s nízkým hodnocením mívají často pocit méněcennosti a cítí se nejisté. Bývají více pesimistické a mají zvýšený pocit ohrožení. V mnoha případech bývají podceňovány také rodiči.

Subškála č. 5 je zaměřena na inhibovanost v oblasti emocionálních projevů. Jedná se o nedostatek citových projevů, který může mít dva důvody. Buď se jedná o neurotické potlačení těchto projevů u dětí jinak citlivých, nebo o to, že děti pocity nevyjadřují, jelikož je nemají, což je znak deprivované osobnosti.

Subškála č. 6 popisuje úroveň citové lability, která bývá v období puberty zvýšena, a to bez ohledu na gender. Vyjadřuje celkovou nejistotu dítěte, která může být podmíněna jak sociálně, např. vlivem rodiny, nebo dispozičně, tedy vrozenou citovou nevyrovnaností.

Subškála č. 7 uvádí míru pesimismu u dítěte. Jedná se o jeho negativní pohled na svět a pocitu ohrožení. S věkem má spíše stoupající tendenci, což může souviset také s rozvojem rozumových schopností a získávání nových zkušeností. (Vágnerová, Matějček, 1992, s. 22 – 23)

	POLOŽKA
Hostilita a agresivita	1. Myslím na to, jak udělat nějakou lumpárnu.
	8. Mívám chuť do něčeho praštit nebo někoho uhodit.
	15. Dovedu se tak navztekát, že něco vyhodím nebo rozbiju.
	22. Dovedu si dělat legraci z lidí, kteří provádějí hlouposti.
	29. Mračím se a všelijak se šklebím, když mám vztek.
	36. Dělá mi těžkosti kontrolovat se, těžko ovládám své nálady.
Závislost	2. Když jsem nemocný(á), jsem rád(a), když mě někdo polituje.
	9. Jsem rád(a), když mi rodiče dají najevo, že mě mají moc rádi.
	16. Když se dostanu do těžkostí, vyřeším si své problémy nejraději sám(a).
	23. Jsem rád(a), když se mi někdo milý hodně věnuje.
	30. Jsem rád(a), že když mám s něčím potíže, někdo mě přijde povzbudit.
	37. Dělá mi dobře, když jsem nemocný(á), nebo mě něco bolí a rodiče jsou z toho celí pryč.
Negativní sebeocnění	3. Jsem na sebe opatrný(á), aby se mi nic nestalo.
	10. Myslím si, že jsem a budu napořád k ničemu.
	17. Když se setkám s někým, koho neznám, mívám dojem, že je lepší než já.
	24. Myslím si, že jsem docela správný chlapec (dívka) a že by si to o mě mohli ostatní také myslet.
	31. Jsem se sebou docela spokojený(á).
	38. Bývám sám(sama) ze sebe nešťastný(á).
	4. Myslím si, že dokážu udělat to, co chci stejně dobře, jako každý jiný (jiná).

Negativní hodnocení vlastních schopností	11. Mám pocit, že nedokážu něco udělat dobře.
	18. To, co chci, si dokážu sám(a) docela dobře vybojovat.
	25. Myslím si, že jsem "budižkničemu" a že za nic nestojím.
	32. Mám pocit, že spoustu věcí, které se snažím dělat, nedokážu.
	39. Myslívám si, že v tom, co dělám, jsem fakticky dobrý(á).
Inhibice citových projevů	5. Dělá mi těžkosti projevit ostatním lidem, co cítím
	12. Je pro mne snadné být na rodiče milý(á).
	19. Mám pocit, že si těžko hledám kamarády a nedovedu si je dobře udržet.
	26. Nedělá mi těžkosti ukázat naší rodině, že je mám rád(a).
	33. Dělá mi těžkosti, když se někomu, koho mám rád(a), snažím ukázat, co opravdu cítím.
	40. Dovedu svým kamarádům (kamarádkám) dát najevo, že je mám doopravdy rád(a).
Emoční labilita	6. Jsem nešťastný(á), nebo mě něco navzteká, když se mi něco nedaří.
	13. Pro nic za nic mívám špatnou náladu a jsem mrzutý(á).
	20. Vyvede mě z míry, když se mi něco nedaří.
	27. Jednou jsem veselý(á) a šťastný(á), pak zase smutný(á) a nešťastný(á). Střídají se u mě takovéhle krajní nálady.
	34. Nemám ve zvyku se rozčilovat nebo být otrávený(á).
	41. Lehko mě vyvede z míry, když narazím na nějaké těžké problémy.
Pesimismus	7. Myslím si, že je život hezký.
	14. Život se mi zdá být plný nebezpečí.
	21. Myslím si, že je na světě dobře a hezky.
	28. Pro mě je svět nepěkný a smutný.
	35. Svět je pro mne nebezpečný.
	42. Život je pro mě dobrá věc.

Tabulka 10 Otázky dotazníku sebehodnocení dítěte

Při vyhodnocování je nutné zohlednit reverzibilní položky. Jedná se o položky č. 3, 4, 7, 12, 16, 18, 21, 24, 26, 31, 34, 39, 40 a 42.

Otázky v dotazníku jsou škálové. Respondenti odpovídají na škále 1 – 4, kde vyjadřují míru souhlasu s daným tvrzením. Možnosti odpovědí jsou následující: téměř vždy, někdy, málokdy a téměř nikdy. Za každé tvrzení dostávají respondenti 4-1 bod. Součet bodů v jednotlivých subškálách i body celkem, vyjadřují hrubé skóry, které je možné převést na vážené skóry (steny), které obsahuje příručka. Hrubé skóry se pohybují v rozmezí 6 – 24 bodů. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 377)

Metoda byla standardizována na české populaci dětí ve věku 10 až 15 let. Validita byla zjišťována na základě porovnání s různými kritérii a v různých skupinách dětí. Reliabilita byla posuzována na základě vnitřní konzistence. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 378)

Limitem tohoto výzkumu je stáří výzkumných nástrojů, kterého jsme si vědomi. Nicméně i přesto jsme je pro výzkum vybrali. Škála sebehodnocení dítěte je velmi obsáhlá, nejen díky velkému množství otázek, ale také vzhledem k počtu komponentů, které zahrnuje. Např. Rosenbergova škála sebehodnocení, která je ve výzkumech hojně využívána, obsahuje pouze 10 výroků, a navíc nebyla standardizovaná na české prostředí. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 379)

Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy taktéž podává více informací, nejen o samotném výchovném stylu rodiny. Stále je hojně využíváný v pedagogicko-psychologické praxi. Objevuje se v tuzemských odborných článcích a publikacích. V roce 2015 byla např. publikována studie zabývající se dopadem výchovných stylů na sebeúctu a na sociální postavení dítěte v kolektivu třídy. Zde bylo využito třech výzkumných nástrojů a jedním z nich byl Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy od Čápa a Mareše. Článek vyšel v anglickém překladu v publikaci *Communication and information technology in society: volume 3 - Social communication* a autory studie jsou Zdenka Stránská a Eva Brídová. (Kuzzui, Kowal, Warzak-Chodaczek, 2015, s. 17)

Oba výzkumné nástroje jsou také popisovány např. v knize *Metody a postupy poznávání žáka* od Václava Mertina, Lenky Krejčové a kolektivu z roku 2016 (s. 63 – 64).

Jsme si vědomi faktu, že posun nastal také ve vyjadřování a výrazech. Z tohoto důvodu byl proveden předvýzkum, abychom si ověřili, že všem výrazům a obrátům respondenti rozumí. Účastnili se ho žáci ve věku 13 – 14 let. Na základě zjištění nebylo nutné žádné otázky modifikovat.

## 6 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Základním výzkumným souborem jsou žáci 7., 8. a 9. tříd ve věku 13 – 15 let v České republice. Jedná se o děti v období pubescence.

Období pubescence nastává dle vývojové psychologie ve věku 11 – 15 let. Jinak lze označit toto období za fázi rané adolescence. (Vágnerová, 2005, s. 323) V tomto výzkumu se zaměřujeme pouze na druhou fázi pubescence, jinak také označovanou jako fázi vlastní puberty, kterou lze ohraničit věkem 13 – 15 let (Skorunková, 2013, s. 106). Toto období bylo zvoleno na základě faktu, že sebehodnotící škály jsou vhodné až pro starší děti. Jsou již schopny plynule a s porozuměním číst, rozumět obsahu jednotlivých položek apod. Jedinec může posoudit situaci, kterou dobře zná a chápe její smysl. V období dospívání se sebehodnocení mění. Pubescent je kritický a je schopen uvažovat o různých alternativách chování a jednání, což má také vliv na jeho sebehodnocení. Změna souvisí také s vývojovou změnou v myšlení. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 374 – 375)

V ČR bylo ve školním roce 2015/2016 celkem 4115 základní škol, z nichž pouze na 2710 školách se nachází i druhý stupeň základního vzdělávání. Docházelo tam celkem 328823 žáků. Vzhledem k zaměření této práce na období pubescence nás zajímají zejména žáci 7. - 9. tříd. V loňském roce navštěvovalo 7. třídu 84504 žáků, 8. třídu 79967 žáků a 9. třídu 75010 žáků. Tyto třídy vymezujeme, jelikož se v nich nejčastěji nachází žáci ve věku 13 – 15 let.

Na základní školu docházelo 80 744 žáků ve věku 13 let, 78 855 žáků ve věku 14 let a 21 079 žáků ve věku 15 let. Základní soubor tedy tvoří okolo 180 000 žáků. (Ministerstvo dětí, mládeže a tělovýchovy, 2016)

Výběrovým souborem jsou žáci ve věku 13 – 15 let, které byly vybrány na základě vícestupňového výběru. Výběr probíhal na základě losování. V první etapě byly losovány kraje. Vybíráno bylo ze 14 krajů v České republice.

Kraj	Počet škol s 2. stupněm	Počet žáků v 7. třídách	Počet žáků v 8. třídách	Počet žáků v 9. třídách
Praha	227	8022	7 355	7 108
Středočeský kraj	335	10 452	9 752	9 129
Jihočeský kraj	181	5 329	4 960	4 595

Plzeňský kraj	147	4 587	4362	4 113
Karlovarský kraj	83	2 329	2 307	2075
Ústecký kraj	224	7 329	7 000	6 323
Liberecký kraj	133	3 879	3 686	3 438
Královehradecký kraj	163	4 560	4 320	4 118
Pardubický kraj	148	4 192	4 170	3 902
Kraj Vysočina	147	4 353	4 121	3 905
Jihomoravský kraj	274	9 124	8 664	7 957
Olomoucký kraj	180	5 164	4 892	4 545
Zlínský kraj	158	4 907	4 682	4 746
Moravskoslezský kraj	310	10 277	9 696	9 056

Tabulka 11 *Přehled škol v jednotlivých krajích*

Vylosovány byly tři kraje. Jedná se o kraj **Karlovarský, Zlínský a Jihomoravský**. Další stupněm bylo vylosování čtyř měst v kraji, kde se nachází školy s druhým stupněm základní školy. V případě, že se v daném městě nacházelo více základních škol, probíhalo další kolo losování, kdy byla vylosována konkrétní škola z daného města, a která byla následně oslovena.

Z vylosovaných 12 škol se nakonec účastnilo 9 základních škol, které z důvodu zaručení anonymity nejsou uváděny. Anonymita byl jeden z požadavků samotných škol. Druhým požadavkem u některých škol bylo zaslání výsledku pro jejich školu zvlášť, aby mohli ze získanými skutečnostmi dále pracovat.

V některých školách se nachází více tříd od každého ročníku. V takových případech bylo losováno mezi jednotlivými třídami. Nakonec se výzkumného šetření účastnily z každé školy tři třídy – od každého ročníku vždy jedna.

Celkový počet žáků vyplňujících dotazníky, byl 503. Z důvodu neúplného vyplnění bylo vyřazeno 42 respondentů. V rámci vyhodnocení jsme pracovali s konečným počtem 461 respondentů (92%).



Z hlediska pohlaví převažovali muži. Jednalo se o 258 respondentů (56 %). Ženy byly zastoupeny počtem 203 respondentů (44 %).

Standardizované dotazníky byly doplněny dále o položky rok a měsíc narození, ze kterých byl vypočítán aktuální přesný věk při vyplňování dotazníků. Věk není důležitý vzhledem k hypotézám, nutné bylo však zařadit pouze respondenty, kteří již dosáhli věku 13 let. Výzkumný soubor zahrnoval respondenty ve věku 13 let (N=161, 34,92%), 14 let (N=196, 42,52%) a 15 let (N=104, 22,56%). Průměrný věk respondentů byl 14,1.

Z výzkumného šetření dále vyplynulo, kolik respondentů je vychováváno pouze jedním rodičem. Z celkového počtu 461 respondentů, u 421 respondentů vychovávají v rodině oba dva rodiče. Ve 40 případech zasahuje do výchovy jen jeden z rodičů, ve většině matka a to ve 30 případech. U 10 z respondentů vychovává pouze otec.

## 7 ANALÝZA DAT

Před použitím jednotlivých testů byla ověřována homogenita a normalita dat. V případě normality dat byl využit Shapiro-Wilkův test, v případě homogenity rozptylu Leveneovy testy.

V rámci výzkumných otázek č. 1 a č. 2 (Jaká je míra sebehodnocení dětí v období pubescence? Jaké jsou převažující způsoby výchovy v rodinách pubescentů v současnosti?), které jsou deskriptivní, byla využita popisná statistika (průměrná hodnota, směrodatná odchylka).

Zjišťovány byly rozdíly v míře sebehodnocení v závislosti na míře požadavků rodičů (H1: Míra sebehodnocení dítěte se liší vzhledem k míře požadavků rodičů) a emočním vztahu (H2: Míra sebehodnocení dítěte se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.). Dále rozdíly v míře jednotlivých složek sebehodnocení v závislosti na emočním vztahu (H3: Míra hostility a agresivity dítěte v období pubescence se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.; H4: Míra závislosti dítěte v období pubescence se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.; H5: Míra negativního sebeocenení dítěte v období pubescence se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.; H6: Míra negativního hodnocení vlastních schopností se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.; H7: Míra inhibice citových projevů dítěte v období pubescence se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.; H8: Míra emoční lability dítěte v období pubescence se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.; H9: Míra pesimismu dítěte v období pubescence se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.) a v závislosti na výchovném řízení (H10: Míra hostility a agresivity dítěte v období pubescence se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.; H11: Míra závislosti dítěte v období pubescence se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.; H12: Míra negativního sebeocenení dítěte v období pubescence se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.; H13: Míra negativního hodnocení vlastních schopností se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.; H14: Míra inhibice citových projevů dítěte v období pubescence se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.; H15: Míra emoční lability dítěte v období pubescence se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.; H16: Míra pesimismu dítěte v období pubescence se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.). Při testování hypotéz byla využita analýza rozptylu (ANOVA). V případě, že byly na základě výpočtu prokázány statisticky významné rozdíly, bylo užito post-hoc testu. Zvolen byl Tukeyův test.

Poslední výzkumná otázka zjišťuje rozdíly v jednotlivých oblastech sebehodnocení v závislosti na pohlaví (H18: Míra hostility a agresivity dítěte v období pubescence se liší vzhledem k pohlaví.; H19: Míra závislosti dítěte v období pubescence se liší vzhledem k pohlaví.; H20: Míra negativního sebeocnění dítěte v období pubescence se liší vzhledem k pohlaví.; H21: Míra negativního hodnocení vlastních schopností se liší vzhledem k pohlaví.; H22: Míra inhibice citových projevů dítěte v období pubescence se liší vzhledem k pohlaví.; H23: Míra emoční lability dítěte v období pubescence se liší vzhledem k pohlaví.; H24: Míra pesimismu dítěte v období pubescence se liší vzhledem k pohlaví). V tomto případě bylo pro testování hypotéz užito t-testu (dle skupin).

## 8 ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ

Při zpracování výsledků jsme nejdříve data zaznamenali do tabulky v programu Microsoft Excel a poté jsme s nimi pracovali v programu Statistica 12.

Výzkumná otázka č. 1: **Jaká je míra sebehodnocení dětí v období pubescence?**

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. odch.
<b>Celkové sebehodnocení</b>	461	97,23	66	135	12,12

Tabulka 12 *Míra sebehodnocení*

V rámci celkového sebehodnocení platí, že čím nižší skóre, tím vyšší je sebehodnocení a pozitivní přijetí dítěte. Minimální skóre je 42, maximální 168. Průměrná míra sebehodnocení všech respondentů je 97,23.

Proměnná	N platných	M	Min.	Max.	Sm. odch.
<b>Agresivita</b>	461	14,62	6	23	3,42
<b>Závislost</b>	461	15,79	7	23	2,67
<b>Negativní sebeocenění</b>	461	13,10	7	23	2,93
<b>Negativní hodnocení schopností</b>	461	13,23	6	23	3,16
<b>Emoční inhibovanost</b>	461	12,89	6	21	2,73
<b>Emoční labilita</b>	461	15,70	8	23	2,94
<b>Pesimismus</b>	461	11,89	6	23	3,34

Tabulka 13 *Míra sebehodnocení v jednotlivých oblastech*

Také u jednotlivých subškál platí, že čím nižší dosažená hodnota, tím vyšší je sebehodnocení. V tabulce výše lze vidět průměrné hodnoty pro jednotlivé oblasti. Nejvyšší průměrné skóre je pro oblasti závislosti a emoční lability. Naopak nejnižší skóre je v oblasti pesimismu.

Výzkumná otázka č. 2: **Jaké jsou převažující způsoby výchovy v rodinách pubescentů v současnosti?**

Proměnná: Vztah + řízení	Četnost	Relativní četnost v %
Záporný + silné	30	6,51
Záporný + slabé	56	12,15
Záporný + rozporné	145	31,45
Kladný (ex. kladný) + silné	15	3,25
Kladný (ex. kladný) + střední	22	4,77
Kladný + slabé	96	20,82
Kladný (ex. kladný) + rozporné	75	16,27
Extrémně kladný + slabé	18	3,90
Záporně – kladný vztah	4	0,87
<b>Celkem</b>	<b>461</b>	<b>100</b>

Tabulka 14 Zastoupení rodin v polích výchovy

Nejčastějším způsobem výchovy v současných rodinách je záporný emoční vztah rodiny ve spojitosti s rozporným výchovným řízením. Toto nastalo ve více než 31 %. Dále kladný vztah se slabým řízením a kladný vztah s řízením rozporuplným. Nejmenší zastoupení má pole 9, což je záporně-kladný emoční vztah, u kterého je malý předpoklad zastoupení, proto není rozlišován styl řízení. Do 5 % je zastoupen způsob výchovy, kde převládá kladný nebo extrémně kladný vztah se silným řízením, extrémně kladný vztah se slabým řízením a také kladný nebo extrémně kladný emoční vztah se středním řízením.

U emočního vztahu rodiny převládá vztah záporný (50,33 %). Extrémně kladný vztah je zastoupený 6,94 %, kladný 41,87 % a záporně-kladný ani ne 1 %.

Nejvíce rozšířeným výchovným řízením je rozporuplné (48,16%) a dále slabé (37,31%). Následuje řízení střední (9,76%) a silné (4,77%).

Výzkumná otázka č. 3: **Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení dítěte v období pubescence v závislosti na způsobu výchovy?**

Pole – vztah + řízení	Průměr	N platných	Směrodatná odchylka
Záporný + silné	102,33	30	13,60
Záporný + slabé	97,27	56	10,02
Záporný + rozporné	101,50	145	11,97
Kladný (ex. kladný) + silné	95,13	15	14,31
Kladný (ex. kladný) + střední	92,05	22	10,18
Kladný + slabé	93,57	96	12,04
Kladný (ex. kladný) + rozporné	95,27	75	9,62
Extrémně kladný + slabé	89,89	18	13,61
Záporně – kladný vztah	97,25	4	14,86
Všechny skupiny	97,23	461	12,12

Tabulka 15 Pole způsobu výchovy

**H1: Celková míra sebehodnocení dítěte se liší vzhledem k poli výchovy.**

Rozdíl v celkové míře sebehodnocení dítěte v rodinách s různými výchovnými způsoby (poli) je statisticky významný ( $p < 0,01$ ).

Pole	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1)		0,59	1,00	0,57	<b>0,04</b>	<b>0,01</b>	0,11	<b>0,01</b>	1,00
(2)	0,59		0,33	1,00	0,69	0,62	0,99	0,32	1,00
(3)	1,00	0,33		0,53	<b>0,01</b>	<b>0,00</b>	<b>0,01</b>	<b>0,00</b>	1,00
(4)	0,57	1,00	0,53		1,00	1,00	1,00	0,93	1,00
(5)	<b>0,04</b>	0,69	<b>0,01</b>	1,00		1,00	0,97	1,00	1,00
(6)	<b>0,01</b>	0,62	<b>0,00</b>	1,00	1,00		0,99	0,95	1,00
(7)	0,11	0,99	<b>0,01</b>	1,00	0,97	0,99		0,71	1,00
(8)	<b>0,01</b>	0,32	<b>0,00</b>	0,93	1,00	0,95	0,71		0,97
(9)	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	0,97	

Tabulka 16 Post-hoc test - míra sebehodnocení x pole výchovy

Na základě provedení post-hoc testu byly rozdíly prokázány mezi poli uvedenými v tabulce.

**H2: Míra sebehodnocení dítěte se liší vzhledem k míře požadavků rodičů.**

Rozdíl v míře sebehodnocení dítěte v rodinách se slabým ( $M = 94,28$ ;  $SD = 11,73$ ), středním ( $M = 92,05$ ;  $SD = 10,18$ ), silným ( $M = 99,93$ ;  $SD = 14,10$ ) a rozporuplným ( $M = 99,47$ ;  $SD = 11,57$ ) řízením je statisticky významný ( $p < 0,01$ ). Významné rozdíly v sebehodnocení jsou mezi řízením slabým a silným ( $p = 0,02$ ), slabým a rozporuplným ( $p < 0,01$ ), středním a rozporuplným ( $p = 0,03$ ).

***H3: Míra sebehodnocení dítěte se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.***

Rozdíl v míře sebehodnocení dítěte v rodinách s extrémně kladným ( $M = 89,97$ ;  $SD = 13,04$ ), kladným ( $M = 94,54$ ;  $SD = 10,84$ ), záporným ( $M = 100,46$ ;  $SD = 14,86$ ) a záporně-kladným ( $M = 97,25$ ;  $SD = 12,12$ ) emočním vztahem rodičů je statisticky významný ( $p < 0,01$ ). Významné rozdíly v sebehodnocení jsou mezi emočním vztahem extrémně kladným a záporným ( $p < 0,01$ ), kladným a záporným ( $p < 0,01$ ).

Výzkumná otázka č. 4: **Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení v jednotlivých oblastech (hostilita a agresivita, závislost, negativní sebeocenění, negativní hodnocení vlastních schopností, inhibice citových projevů, emoční labilita a pesimismu) v závislosti na emočním vztahu rodičů k dítěti?**

***H4: Míra hostility a agresivity dítěte v období pubescence se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.***

Rozdíl v míře hostility a agresivity dítěte v rodinách s extrémně kladným ( $M = 12,94$ ;  $SD = 3,59$ ), kladným ( $M = 13,77$ ;  $SD = 3,08$ ), záporným ( $M = 15,58$ ;  $SD = 3,41$ ) a záporně-kladným ( $M = 13,75$ ;  $SD = 3,20$ ) emočním vztahem rodičů je statisticky významný ( $p < 0,01$ ). Významné rozdíly v míře hostility a agresivity jsou mezi emočním vztahem extrémně kladným a záporným ( $p < 0,01$ ), kladným a záporným ( $p < 0,01$ ).

***H5: Míra závislosti dítěte v období pubescence se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.***

Rozdíl v závislosti dítěte v rodinách s extrémně kladným ( $M = 15,47$ ;  $SD = 2,12$ ), kladným ( $M = 16,11$ ;  $SD = 2,44$ ), záporným ( $M = 15,59$ ;  $SD = 2,91$ ) a záporně-kladným ( $M = 14,50$ ;  $SD = 1,91$ ) emočním vztahem rodičů není statisticky významný ( $p = 0,14$ ).

***H6: Míra negativního sebeocenění dítěte v období pubescence se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.***

Rozdíl v míře negativního sebeocenění v rodinách s extrémně kladným ( $M = 11,69$ ;  $SD = 2,67$ ), kladným ( $M = 12,61$ ;  $SD = 2,70$ ), záporným ( $M = 13,69$ ;  $SD = 3,01$ ) a záporně-kladným ( $M = 13,50$ ;  $SD = 4,12$ ) emočním vztahem rodičů je statisticky významný ( $p < 0,01$ ). Významné rozdíly v míře negativního sebeocenění jsou mezi emočním vztahem extrémně kladným a záporným ( $p < 0,01$ ), kladným a záporným ( $p < 0,01$ ).

***H7: Míra negativního hodnocení vlastních schopností se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.***

Rozdíl v míře negativního hodnocení vlastních schopností v rodinách s extrémně kladným ( $M = 12,13$ ;  $SD = 3,39$ ), kladným ( $M = 12,79$ ;  $SD = 3,07$ ), záporným ( $M = 13,73$ ,  $SD = 3,15$ ) a záporně-kladným ( $M = 15,00$ ;  $SD = 1,63$ ) emočním vztahem rodičů je statisticky významný ( $p < 0,01$ ). Významné rozdíly v míře negativního hodnocení vlastních schopností jsou mezi emočním vztahem extrémně kladným a záporným ( $p < 0,03$ ), kladným a záporným ( $p = 0,01$ ).

***H8: Míra inhibice citových projevů dítěte v období pubescence se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.***

Rozdíl v míře inhibice citových projevů v rodinách s extrémně kladným ( $M = 12,22$ ;  $SD = 3,08$ ), kladným ( $M = 12,60$ ;  $SD = 2,32$ ), záporným ( $M = 13,21$ ;  $SD = 2,97$ ) a záporně-kladným ( $M = 13,25$ ;  $SD = 1,89$ ) emočním vztahem rodičů není statisticky významný ( $p = 0,06$ ).

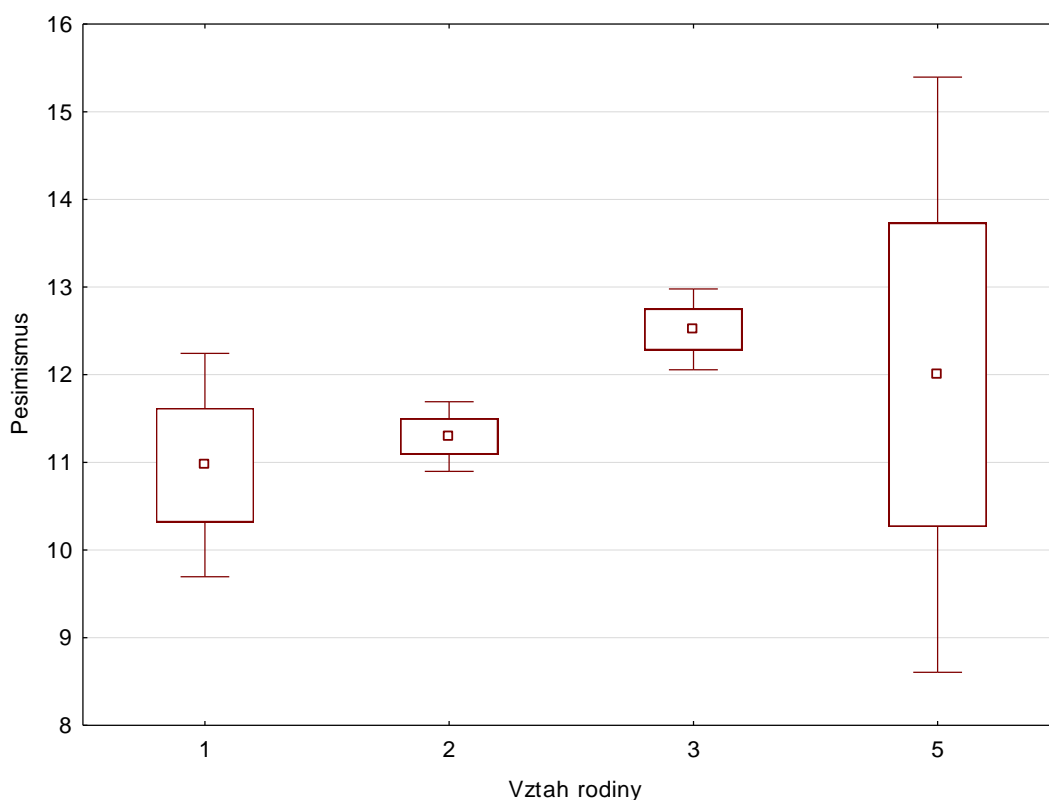
***H9: Míra emoční lability dítěte v období pubescence se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.***

Rozdíl v míře emoční lability v rodinách s extrémně kladným ( $M = 14,56$ ;  $SD = 2,85$ ), kladným ( $M = 15,17$ ;  $SD = 2,87$ ), záporným ( $M = 16,14$ ;  $SD = 2,95$ ) a záporně-kladným ( $M = 15,25$ ;  $SD = 1,50$ ) emočním vztahem rodičů je statisticky významný ( $p = 0,01$ ). Významné rozdíly v míře emoční lability jsou mezi emočním vztahem extrémně kladným a záporným ( $p = 0,02$ ), kladným a záporným ( $p = 0,03$ ).



**H10: Míra pesimismu dítěte v období pubescence se liší vzhledem k emočnímu vztahu rodičů.**

Rozdíl v míře pesimismu dítěte v rodinách s extrémně kladným ( $M = 10,97$ ;  $SD = 3,68$ ), kladným ( $M = 11,30$ ;  $SD = 2,82$ ), záporným ( $M = 12,52$ ;  $SD = 3,58$ ) a záporně-kladným ( $M = 12,00$ ;  $SD = 3,46$ ) emočním vztahem rodičů je statisticky významný ( $p < 0,01$ ). Významné rozdíly v míře pesimismu jsou pouze mezi emočním vztahem kladným a záporným ( $p < 0,01$ ). V ostatních případech rozdíly nebyly prokázány.



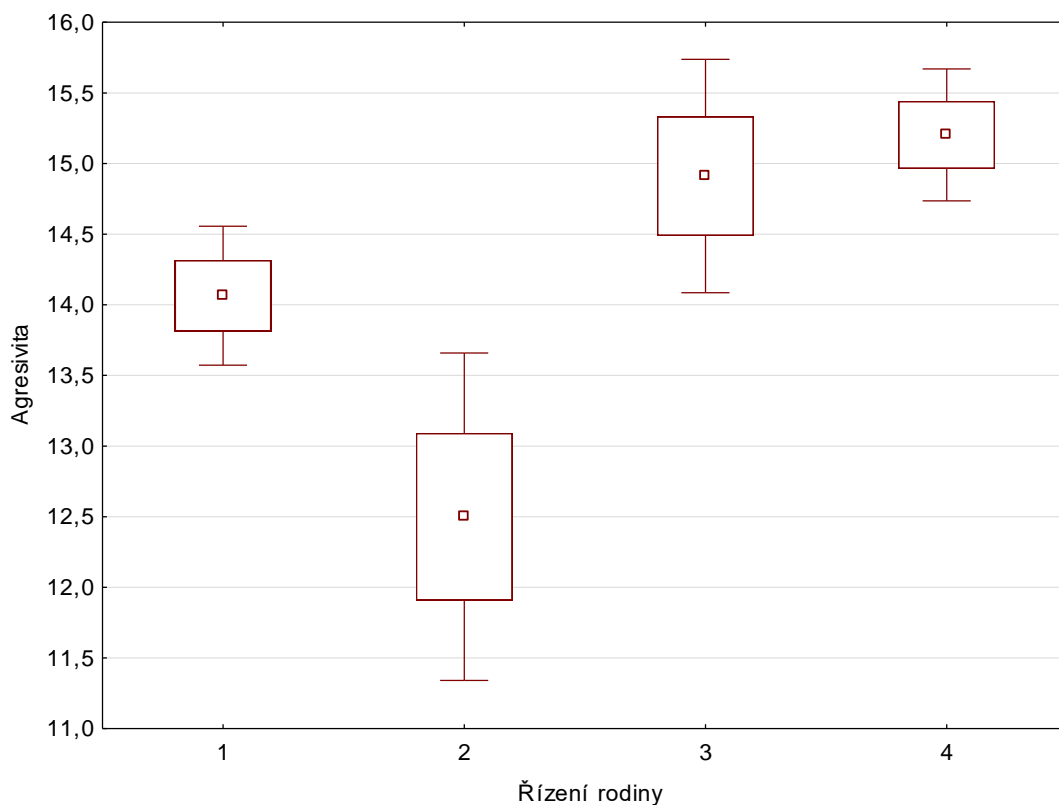
Graf 4 Rozdíly v míře pesimismu v závislosti na vztahu rodiny

V tomto případě poprvé nebyl prokázán rozdíl mezi extrémně-kladným (číslo 1) a záporným vztahem (číslo 5). Rozdíly lze vidět v grafu. Číslo 4, tedy střední emoční vztah, se vyskytuje pouze u jednotlivých rodičů, nikoli u rodiny jako celku.

**Výzkumná otázka č. 5: Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení v jednotlivých oblastech (hostilita a agresivita, závislost, negativní sebeocenění, negativní hodnocení vlastních schopností, inhibice citových projevů, emoční lability a pesimismu) v závislosti na výchovném řízení rodičů?**

**H11: Míra hostility a agresivity dítěte v období pubescence se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.**

Rozdíly v míře hostility a agresivity dítěte v rodinách se slabým ( $M = 14,06$ ;  $SD = 3,29$ ), středním ( $M = 12,50$ ;  $SD = 2,77$ ), silným ( $M = 14,91$ ;  $SD = 2,83$ ) a rozporuplným ( $M = 15,20$ ;  $SD = 3,55$ ) výchovným řízením jsou statisticky významné ( $p < 0,01$ ). Významné rozdíly v míře hostility a agresivity jsou mezi výchovným řízením slabým a rozporuplným ( $p < 0,01$ ), středním a silným ( $p = 0,03$ ), středním a rozporuplným ( $p < 0,01$ ).



Graf 5 Rozdíly v míře agresivity v závislosti na řízení rodiny

**H12: Míra závislosti dítěte v období pubescence se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.**

Rozdíly v míře závislosti dítěte v rodinách se slabým ( $M = 15,73$ ;  $SD = 2,52$ ), středním ( $M = 15,41$ ;  $SD = 2,34$ ), silným ( $M = 15,11$ ;  $SD = 2,99$ ) a rozporuplným ( $M = 16,01$ ;  $SD = 2,74$ ) výchovným řízením nejsou statisticky významné ( $p = 0,17$ ).

**H13: Míra negativního sebeocení dítěte v období pubescence se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.**

Rozdíly v míře negativního sebeocení dítěte v rodinách se slabým ( $M = 12,65$ ;  $SD = 3,02$ ), středním ( $M = 11,86$ ;  $SD = 2,23$ ), silným ( $M = 13,98$ ;  $SD = 3,12$ ) a rozporuplným ( $M = 13,40$ ;  $SD = 2,80$ ) výchovným řízením jsou statisticky významné ( $p < 0,01$ ). Významné rozdíly v míře negativního sebeocení jsou mezi výchovným řízením slabým a silným ( $p = 0,03$ ), středním a silným ( $p = 0,03$ ).

***H14: Míra negativního hodnocení vlastních schopností se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.***

Rozdíly v míře negativního hodnocení vlastních schopností dítěte v rodinách se slabým ( $M = 12,72$ ;  $SD = 3,23$ ), středním ( $M = 12,50$ ;  $SD = 2,72$ ), silným ( $M = 14,13$ ;  $SD = 3,87$ ) a rozporuplným ( $M = 13,52$ ;  $SD = 2,92$ ) výchovným řízením jsou statisticky významné ( $p = 0,01$ ). Významné rozdíly v míře negativního hodnocení vlastních schopností jsou jen mezi výchovným řízením slabým a silným ( $p = 0,04$ ).

***H15: Míra inhibice citových projevů dítěte v období pubescence se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.***

Rozdíly v míře inhibice citových projevů dítěte v rodinách se slabým ( $M = 12,48$ ;  $SD = 2,49$ ), středním ( $M = 13,05$ ;  $SD = 3,11$ ), silným ( $M = 13,09$ ;  $SD = 3,16$ ) a rozporuplným ( $M = 13,14$ ;  $SD = 2,76$ ) výchovným řízením nejsou statisticky významné ( $p = 0,11$ ).

***H16: Míra emoční lability dítěte v období pubescence se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.***

Rozdíly v míře emoční lability dítěte v rodinách se slabým ( $M = 15,06$ ;  $SD = 2,81$ ), středním ( $M = 15,05$ ;  $SD = 2,72$ ), silným ( $M = 16,51$ ;  $SD = 3,28$ ) a rozporuplným ( $M = 16,10$ ;  $SD = 2,88$ ) výchovným řízením jsou statisticky významné ( $p < 0,01$ ). Významné rozdíly v míře emoční lability jsou mezi výchovným řízením slabým a středním ( $p = 0,01$ ), slabým a rozporuplným ( $p < 0,01$ ).

***H17: Míra pesimismu dítěte v období pubescence se liší vzhledem k výchovnému řízení rodičů.***

Rozdíly v míře pesimismu dítěte v rodinách se slabým ( $M = 11,58$ ;  $SD = 3,10$ ), středním ( $M = 11,68$ ;  $SD = 3,46$ ), silným ( $M = 12,20$ ;  $SD = 3,53$ ) a rozporuplným ( $M = 12,09$ ;  $SD = 3,47$ ) výchovným řízením nejsou statisticky významné ( $p = 0,43$ ).

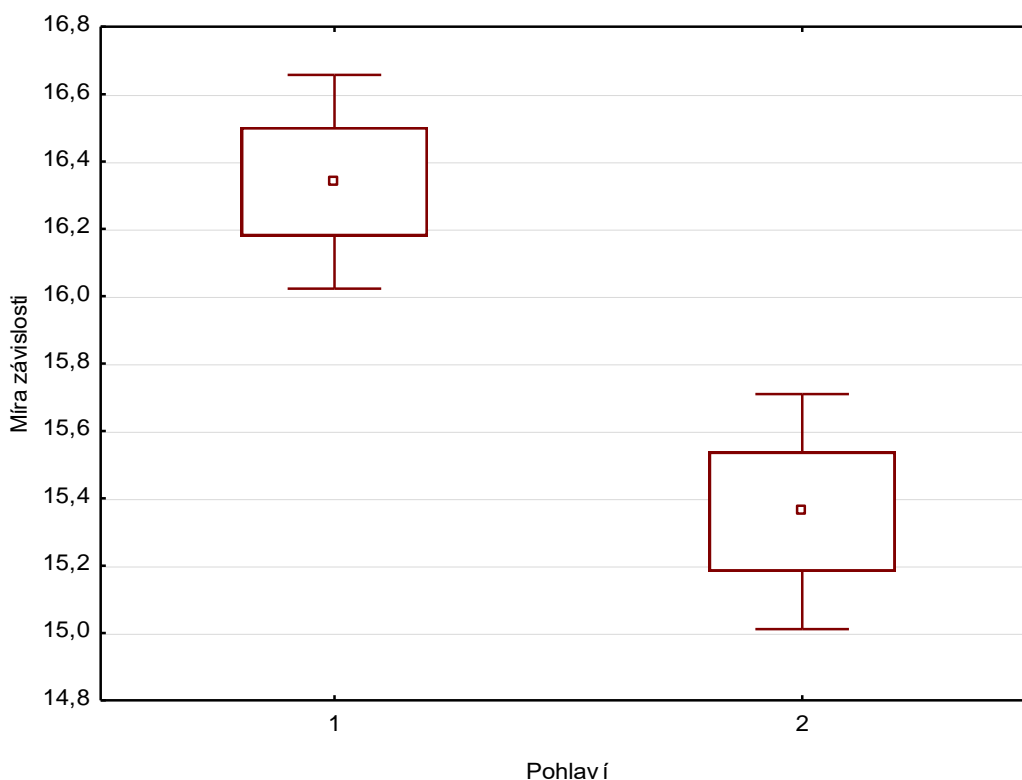
Výzkumná otázka č. 6: **Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení v jednotlivých oblastech (hostilita a agresivita, závislost, negativní sebeocení, negativní hodnocení vlastních schopností, inhibice citových projevů, emoční lability a pesimismu) v závislosti na pohlaví?**

**H18: Míra hostility a agresivity dítěte v období pubescence se liší vzhledem k pohlaví.**

Rozdíl v míře hostility a agresivity mezi ženami ( $M = 14,16$ ;  $SD = 3,45$ ) a muži ( $M = 14,98$ ;  $SD = 3,36$ ) je statisticky významný ( $p = 0,01$ ).

**H19: Míra závislosti dítěte v období pubescence se liší vzhledem k pohlaví.**

Rozdíl v míře závislosti mezi ženami ( $M = 16,34$ ;  $SD = 2,31$ ) a muži ( $M = 15,36$ ;  $SD = 1,54$ ) je statisticky významný ( $p < 0,01$ ).



Graf 6 Rozdíly v závislosti dívek a chlapců

Rozdíly v této oblasti jsou největší ze všech čtyř subškál, kde byly v rámci pohlaví prokázány.

**H20: Míra negativního sebeocení dítěte v období pubescence se liší vzhledem k pohlaví.**

Rozdíl v míře negativního sebeocení mezi ženami ( $M = 13,36$ ;  $SD = 2,92$ ) a muži ( $M = 12,90$ ;  $SD = 2,93$ ) není statisticky významný ( $p = 0,09$ ).

***H21: Míra negativního hodnocení vlastních schopností se liší vzhledem k pohlaví.***

Rozdíl v míře negativního hodnocení vlastních schopností mezi ženami ( $M = 13,58$ ;  $SD = 3,31$ ) a muži ( $M = 12,97$ ;  $SD = 3,02$ ) je statisticky významný ( $p = 0,04$ ). V předchozí hypotéze týkající se oblasti negativního sebeocení, která se téměř shoduje s oblastí negativního hodnocení vlastních schopností, se rozdíly neprokázaly. V této hypotéze ovšem ano. Nutné je ale zmínit, že hodnota  $p$  byla 0,04, tedy tyto rozdíly nejsou značné.

***H22: Míra inhibice citových projevů dítěte v období pubescence se liší vzhledem k pohlaví.***

Rozdíl v míře inhibice citových projevů mezi ženami ( $M = 12,63$ ;  $SD = 2,91$ ) a muži ( $M = 13,09$ ;  $SD = 2,58$ ) není statisticky významný ( $p = 0,08$ ).

***H23: Míra emoční lability dítěte v období pubescence se liší vzhledem k pohlaví.***

Rozdíl v míře emoční lability mezi ženami ( $M = 16,17$ ;  $SD = 2,88$ ) a muži ( $M = 15,34$ ;  $SD = 2,93$ ) je statisticky významný ( $p < 0,01$ ).

***H24: Míra pesimismu dítěte v období pubescence se liší vzhledem k pohlaví.***

Rozdíl v míře pesimismu mezi ženami ( $M = 12,14$ ;  $SD = 3,21$ ) a muži ( $M = 11,70$ ;  $SD = 3,43$ ) není statisticky významný ( $p = 0,16$ ).

## 9 SHRNUŤÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE

Z výsledků vyplývá, že ze sedmi testovaných oblastí sebehodnocení, nejhůře jsou na tom děti v oblasti závislosti a také emoční lability. Oproti tomu nejlépe v oblasti pesimismu. Obecně lze říci, že výsledky odpovídají stanoveným normám. Převažujícím způsobem výchovy je pole č. 3, tedy záporný emoční vztah v kombinaci s rozporuplným řízením. Rozdíly v celkové míře sebehodnocení v závislosti na způsobu výchovy, byly prokázány. Taktéž byly rozdíly v celkové míře sebehodnocení v závislosti na emočním vztahu i výchovném řízení. Rozdíly v míře sebehodnocení v jednotlivých oblastech v závislosti na emočním vztahu byly prokázány u hostility a agresivity, negativního sebeocenění, negativního hodnocení vlastních schopností, emoční lability a pesimismu. Rozdíly v míře sebehodnocení v jednotlivých oblastech v závislosti na výchovném řízení byly prokázány u hostility a agresivity, negativního sebeocenění, negativního hodnocení vlastních schopností a emoční lability. Rozdíly v rámci sebehodnocení byly prokázány také v závislosti na pohlaví. Jednalo se o rozdíly ve čtyřech oblastech sebehodnocení, hostility a agresivity, závislosti, negativního hodnocení vlastních schopností a emoční lability.

Na základě dotazníku sebehodnocení jsme získali subjektivní pohled dětí na sebe sama. Samotné hodnoty jednotlivých subškál nám nepřinesly mnoho informací. Z toho důvodu jsme porovnávali výsledky se stenovými normami v příručce. Jednalo se pouze o jednotlivé oblasti sebehodnocení. Pro celkové sebehodnocení normy nebyly vytvořeny. Stenové normy jsou rozděleny dle pohlaví. Výsledky dívek odpovídají normám. Vyjma oblasti pesimismu, kde je norma v rozmezí 8 – 10 a dívky dosáhly skóre 12,14. V případě chlapců stenovým normám výsledky neodpovídají u hostility a agresivity, která je u námi testovaných chlapců vyšší, a také u pesimismu, který je taktéž vyšší. Tyto rozdíly jsou však minimální. Otázkou zůstává, proč právě pesimismus dnešních dětí je vyšší. Jednou z možností mohou být média, respektive velký přísun informací, které jsou ve velké míře negativního rázu. Také situace může souviset s aktuální vysokou rozvodovostí rodin, což znamená neustále řešení problémů a rozporů v rodině. Na druhou stranu příznivě vyznívá fakt, že i přes vysoké procento rozvodovosti, výchovu jedním rodičem uvedlo pouze 8,5 % dotázaných dětí. Znamená to, že i přes fakt, že rodiče jsou rozvedení, dítě vnímá, že na jeho výchově se podílí taktéž druhý rodič.

Na základě dotazníku způsobu výchovy lze říci, že v rodinách dnešních pubescentů převládá záporný emoční vztah, nejčastěji v kombinaci s rozporuplným řízením. Ukazuje se zde, jak

sami pubescenti na výchovu v rodině nahlíží. Nutné je si uvědomit, že v období pubescence se výrazně mění vztah a postoj pubescentů k rodičům. Typický je rozpor mezi nimi a autoritami. I přes tento fakt je ale důležité, aby byla rodina pro pubescenta stále místem bezpečí a jistoty. Na základě pozitivního vztahu rodičů s dítětem, je pak snazší jeho osamostatňování a odpoutávání od rodiny, které je nutností. Jedinec má tak možnost navazovat nové vztahy, jak vrstevnické, tak partnerské a zároveň má potřebnou oporu. Výsledky výzkumu, vzhledem k převládajícímu zápornému vztahu, nelze pokládat za příliš uspokojivé. Při porovnání výsledků výzkumu, který probíhal v rámci standardizace dotazníků, můžeme vidět, že převládající výchovný způsob byl totožný. Velký rozdíl je ovšem v záporném emočním vztahu se silným řízením. V našem případě je toto pole výchovy zastoupeno pouze v 6,5 %, kdežto při standardizaci v 19,5 %. Celkově silného výchovného řízení výrazně ubylo. Rodiče přistupují spíše k liberálnějšímu řízení, což odpovídá současným výchovným trendům. Nicméně ještě více se objevuje rozporné řízení.

Podle našeho předpokladu byl prokázán vztah mezi celkovým sebehodnocením dítěte a výchovným způsobem. Vycházeli jsme z faktu, že odborníci v oblasti výchovy (Čáp, Mareš, Mertin a další) uvádí, že způsob výchovy a zvolené prostředky ovlivňují ve velké míře osobnost dítěte nebo přímo jeho sebehodnocení, jak již bylo zmiňováno v teoretické části práce. Je tedy prokázáno, že i přes fakt, že se v období pubescence zdůrazňuje vliv vrstevnických skupin, rodina a výchova v ní je stále velmi důležitým faktorem pro zdravý rozvoj osobnosti. Významné rozdíly byly zjištěny také u sebehodnocení a dvou komponentů výchovy, emočního vztahu a výchovného řízení, zvláště. Ve většině případů se zdůrazňuje zejména emoční vztah dospělého k dítěti, který hraje zásadní roli. Vyjadřuje nejen sympatie a lásku, ale také úctu a respekt (Čáp, Mareš, 2001, s. 310). Nelze ale podceňovat ani vliv výchovného řízení, které vztah doplňuje. Vyjadřuje míru požadavků a s tím spojenou kontrolu jejich plnění (Čáp, Mareš, 310, s. 311). Lze konstatovat, že jak na základě emočního vztahu, tak i výchovného řízení, si dítě vytváří obraz, jak ho vnímají rodiče a jakou důvěru v něho vkládají. V případě, že dítě cítí podporu, respekt a důvěru ze strany blízkých osob, v našem případě rodičů, dokáže si budovat také důvěru v sebe sama. Z tohoto důvodu vnímáme výchovu jako stěžejní v oblasti sebehodnocení. Rodina samozřejmě není jediný činitel působící na dítě, dalšími důležitými faktory jsou vrstevnické skupiny nebo také subjekty působící ve školním prostředí. Toto by mohl být prostor pro další zkoumání.

Posuzovali jsme také jednotlivé oblasti sebehodnocení dětí v závislosti jak na emočním vztahu, tak na výchovném řízení. Dle výsledků lze říci, že komponenty výchovy mají vliv

na hostilitu a agresivitu, negativní sebeocnění a hodnocení vlastních schopností a také emoční labilitu. Vztah naopak nebyl prokázán mezi výchovou a závislostí dítěte a inhibicí citových projevů. Na pesimismus dítěte vzhledem k životu má vliv pouze emoční vztah.

Za zajímavé považujeme fakt, že nebyl prokázán vliv emočního vztahu ani výchovného řízení na závislost dítěte. V odborné literatuře je možné se dočíst, že „pokud rodiče projevují k mladistvému kladný emoční vztah s porozuměním a respektováním jeho osobnosti, pokud neprosazují direktivní výchovné přístupy, usnadňují mu přijímání odpovědnosti a osamostatňování.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 234) Znamená to, že by tedy vliv způsobu výchovy měl být důležitým faktorem v oblasti závislosti dítěte, což se nám neprokázalo. Přitom míra závislosti dětí je poměrně vysoká.

Nejvyšších hodnot, tedy míry sebehodnocení v oblasti agresivity, negativního sebeocnění a hodnocení vlastních schopností i emoční lability, bylo dosaženo v případě záporného a také záporně-kladného emočního vztahu, který lze jinak vyjádřit také jako rozporný. V případě výchovného řízení jsou nejvyšší hodnoty u silného řízení, a pak také u rozporného řízení. Lze vidět, že nejednotnost a nepředvídatelnost chování rodičů, dělá dětem značné potíže. Jak již bylo zmíněno, od silného řízení rodiče upouští a rozporné řízení se čím dál více rozšiřuje. Nejednotná výchova působí obtíže ve velké míře zejména malých dětem, které potřebují stabilitu a jistotu, což platí také u názorů a postojů rodičů. Je přirozené, že se dítě učí, že ve světě existuje pluralita, a to ve všech ohledech. (Mertin, 2015, s. 79 – 80) Ve výchově by tyto výkyvy měly být však minimální. Nejen, že není dobré, aby jeden rodič něco zakázal, a druhý povolil, ale také není dobré, aby se v úplně totožných situacích, rozhodoval pokaždé jinak, např. podle své nálady. Těžko se pak dítě učí přebírat odpovědnost za své jednání, jelikož není schopno dostatečně vyhodnotit situaci. Rozporuplnost činí problémy i dětem v období pubescence. Vytváří si nejrůznější strategie, jak nejednotnost využít ve svůj prospěch.

Co se týče jednotlivých oblastí sebehodnocení, potvrdil se nám předpokládat, že oba komponenty výchovy ovlivňují hostilitu a agresivitu. Je potvrzeno, že pozitivní a láskyplné prostředí, které je vytvořeno díky demokratické výchově, snižuje výskyt rizikového chování u dětí takto žijících (Kopřiva a kol., 2012). Dalo se tedy předpokládat, že naopak záporný vztah ve spojitosti se silným nebo rozporným řízením, bude mít na tuto oblast negativní vliv. Agresivita a hostilita má s rizikovým chováním mládeže přímou souvislost, z tohoto důvodu je výchovou ovlivněna.



Sebehodnocení, sebeúcta apod. je založeno na zkušenostech. Je velmi jednoduché, aby se děti cítily bez lásky, bezmocné, neschopné a špatné. Oproti tomu budovat v dítěti pozitivní sebepřijetí a pozitivní sebeocenění vyžaduje úsilí. Základem je, aby dítě prožívalo bezpečné a láskyplné vztahy a aby dostalo příležitost k úspěšnému zvládnání úkolů, které jsou pro něho důležité. (Kopřiva a kol., 2012, s. 209 – 210) Z uvedeného vyplývá, že aby dítě dokázalo samo sebe dostatečně ocenit, musí mu být nápomocni rodiče, svou láskou, tedy kladným emočním vztahem a zároveň mu musí poskytnout dostatečný prostor k překonávání vytyčených úkolů a překážek, čehož v ideálním případě docílí středním výchovným řízením. I zde je tedy působení výchovy na tuto oblast zřetelné.

Potvrdil se nám předpoklad, že výchova ovlivňuje také emoční labilitu. Období pubescence je plné emocí a nejrůznějších emočních výkyvů. Pubescenti se snaží vyrovnat se změnami, které přichází a rodič by měl být ten, který mu pomůže tyto změny úspěšně zvládnout. V případě, že se tak neděje a dítě necítí lásku a ani důvěru, což nesouvisí pouze s emočním vztahem, ale také s řízením, emoční labilita se prohlubuje. Dítě trpí pocity nejistoty.

Pesimismus dítěte je ovlivněn pouze emočním vztahem v rodině, respektive zejména záporným vztahem. V případě negativních emocí ze strany rodičů, ať už se jedná přímo o projevy ponižování a nepřátelství, nebo spíše o lhostejnost a nezájem, dítěti chybí v rámci domova pozitivní náhled nejen na sebe samého, ale také na život. Dítě veškeré dění vnímá negativně a lze říci, že již dopředu předpokládá, že to, co udělá, bude špatné.

Zaměřili jsme se také na rozdíly v sebehodnocení mezi pohlavími. Mezipohlavním rozdílům v rámci sebehodnocení nebo sebepojetí se věnovala řada výzkumů. Výzkum rozdílu v sebepojetí u adolescentů podle pohlaví a věku (Orel a kol., 2015) popisuje prokazatelné rozdíly mezi dívkami a chlapci, ale pouze ve věku 9 – 10 let, 15 – 16 let a 17 – 18 let. Námi zkoumaná skupina pubescentů ve věku 13 – 15 let tedy téměř není zastoupena. V rámci výzkumu vývoje dětí byla prokázána nižší míra sebehodnocení a sebevědomí dívek, což je připisováno faktu, že jejich vývoj se dá pokládat za náročnější (Eccles, 1999, s. 38). Je nutné podotknout, že ještě starší výzkumy rozdíly mezi pohlavím naopak úplně vyvracejí (Wylie, 1989). V této oblasti lze vidět značnou nejednotnost.

V našem případě jsme se zaměřili na rozdíly v jednotlivých složkách sebehodnocení. Prokázány byly ve čtyřech oblastech. První z nich je oblast hostility a agresivity. Obecně jsou chlapci od raného dětství pokládáni za více agresivní než dívky, což je výsledkem působení

ne biologických faktorů, které mají větší vliv na agresivitu v dospělosti, ale zejména výchovy, kultury a celkově odlišné socializace (Janošová, 2008, s. 163). Vyplývá to z faktu, že v chlapcích je více budovaná soutěživost, snaha vyhrát, dosáhnout vždy vymezených cílů. Věnují se také více fyzickým aktivitám. Vliv kultury je podpořen faktem, že v některých společnostech žádné rozdíly v agresivitě chlapců a dívek nejsou, nebo naopak dívky jsou více agresivní než chlapci. V našem prostředí lze zřetelné rozdíly spatřovat už u batolat, tedy od doby, kdy jsou děti projevů agresivity schopny. U chlapců v předškolním a mladším školním věku se více objevuje fyzická agrese. Následně se rozdíly stírají, jelikož už si chlapci nacházejí jiné cesty a volí jiné strategie k dosažení cílů. (Janošová, 2008, s. 163 – 165) Z uvedeného lze předpokládat, že v období pubescence by již rozdíly mezi pohlavím neměly být signifikantní. Nám se však rozdíly prokázaly, jelikož chlapci vykazují vyšší míru agresivity. Je možné to připisovat faktu, že chlapci nejsou vedeni k vytváření nových strategií a nejsou schopni řešit konflikty asertivní cestou. Utkvívají tedy stále na stejném bodě řešení, jako např. v období mladšího školního věku.

Dále byla prokázána vyšší míra závislosti dívek, oproti chlapcům. Tedy lze říci, že dívky více spoléhají na podporu a pomoc ostatních a chlapci jsou v tomto věku více samostatní. Podpora je na úrovni emoční, i faktické, související se zvládnutím a řešením úkolů. Postupné osamostatňování se, je jedním ze základních úkolů v tomto vývojovém období, který je potřeba zvládnout. Konstatujeme, že dívky potřebují na toto více času a posouvají tak tento úkol až do dalšího období. Toto lze podložit faktem, že bylo ověřeno, že neexistuje významný rozdíl v závislosti dívek v závislosti na námi zvolené věkové kategorii (13 – 15 let).

Prokazatelné rozdíly byly také u negativního hodnocení vlastních schopností, nicméně ve velmi malé míře. Také bylo zmíněno, že u negativního sebeocení prokázány nebyly. Z tohoto důvodu nepovažujeme rozdíly mezi pohlavími za příliš směrodatné. Tyto dvě oblasti vyjadřují téměř to samé. Oblasti úzce souvisí se sebekritičností a nízké hodnocení vede k pocitům méněcennosti. Literatura se v této oblasti neshoduje. Některé zdroje uvádí, že dívky se více podceňují, např. kvůli genderovým stereotypům. Na druhou stranu pak chlapci, působící sebevědomě, se tak mohou jevit pouze na první pohled. Za sebevědomým vystupováním a chováním mohou schovávat své komplexy, které nechtějí přiznat. V mnoha výzkumech se sebehodnocení schopností dětí školního věku vztahuje zejména ke školním výsledkům. Toto je pravděpodobně způsobeno tím, že zejména rodiče dětí v tomto věku, kladou největší důraz právě na školní prospěch. Proto dítě v případě hodnocení schopností, řeší zejména školní hodnocení, respektive své schopnosti hodnotí na základě známek.

Významné rozdíly jsou také v emoční labilitě. Prokazatelně vyšší míru lability vykazují dívky. Období pubescence je spjato s hledáním vlastní identity, což bývá velmi bouřlivé a doprovázené nejrůznějšími emočními krizemi a s tím spojenou emoční labilitou. Jako důvod, proč jsou dívky labilnější, lze považovat fakt, že se s veškerými změnami probíhajícími v tomto období, hůře vyrovnávají. Výrazně souvisí také s rozvojem genderové identity. Na dívky je kladen větší tlak, respektive na jejich ženskou roli. Vyšší požadavky jsou kladeny i na péči o jejich vzhled. (Janošová, 2008, s. 209 – 210) To vše ovlivňuje nejen míru emoční lability, ale celkově sebehodnocení.

Z výše uvedeného jednoznačně vyplývá, jaký dosah má způsob výchovy na osobnost dítěte. Vliv je dlouhodobý, provází jedince celý život. Každý z rodičů by si měl proto tento fakt uvědomovat a strategie využívané v jednotlivých situacích volit s rozmyslem. Je nutné zvyšovat obecné povědomí týkající se tohoto tématu. Za potřebné považujeme, aby rodiče vnímali všechny důsledky jejich jednání směrem k dítěti. Je bezesporu jasné, že většina rodičů vnímá své vlastní jednání, jako to nejlepší, co pro dítě mohou v tom daném okamžiku udělat. Je potřeba znát ovšem obě strany. Rodič by měl vidět nejen to, že přísnou výchovou, dosáhne splnění všech svých požadavků, ale také to, že dítěti snižuje sebehodnocení a potlačuje jeho samostatnost. Podstatné je, aby tyto informace byly pro rodiče běžně dostupné a nebyly orientovány pouze na odbornou veřejnost. Každé dítě je jiné, každý rodič je jiný. Z toho vyplývá, že nelze určit žádný ideální model výchovy, který by byl vhodný pro všechny. Existuje ale řada nejrůznějších přístupů ve výchově, se kterými se rodič může alespoň seznámit, aby se rozhodl, čeho chce dosáhnout, jakou formou nebo i za jakou cenu. Na mysli máme např. v současné době velmi oblíbený přístup založený na vzájemném respektu rodiče s dítětem, kterému se v našem prostředí věnuje Kopřiva. Dále lze zmínit klidovou výchovu k disciplíně, kterou rozpracovává Siegel a Brysonová. Jedná se o metodu založenou na znalostech o mozku. Pojímá nejrůznější strategie a zásady, díky kterým se rodič naučí zvládat vypjaté emoční situace, se kterými se v rámci výchovy setká (Siegel, Brysonová, 2015, s. 13). Stále více oblíbenou se stává tzv. výchova nevýchovou, založenou na porozumění rodiče a dítěte a na faktu, že se oba dobře cítí. Zmínit lze také různé formy alternativní výchovy. Možností je mnoho. Každý rodič by měl mít přehled a vytvořit si svůj vlastní výchovný způsob tak, aby vyhovoval jak jemu, tak dítěti, na jehož vývoj bude mít příznivý vliv.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřovala na spojitost mezi výchovným stylem v rodině a sebehodnocením dětí.

Nejdříve jsme vymezili teoretická východiska tématu, aby bylo možné lépe pochopit výzkumný záměr celé práce. Nejobecnější je vymezení rodiny. Jedná se o charakteristiku rodiny i celkového náhledu na ni, který se mění vzhledem k fungování dnešní společnosti. Zaměřili jsme se také na rozličné typy rodin, se kterými se lze setkat a její základní funkce, které jsou pro pochopení jejího fungování zásadní. Dále nás zajímala výchova v rodině, celkový výchovný proces i využívané principy. Samostatnou oblastí v rámci teorie jsou výchovné způsoby rodiny. Snažili jsme se o vymezení tradičních modelů výchovných stylů, ale také nových teorií, které jsou uváděny např. v rámci sociální pedagogiky. Velkou pozornost jsme věnovali modelu devíti polí, který byl směrodatný také pro výzkumnou část práce a vztahuje se k němu námi použitý dotazník. Kromě jednotlivých teorií, jsme se věnovali volbě výchovného stylu. Konkrétně aspektům, které na ni působí. Stěžejní kapitola se týká sebehodnocení. Vzhledem k nejednotnosti definic a pojmů týkajících se tohoto tématu, jsme se pokusili o vytvoření uceleného náhledu. S definováním sebehodnocení souvisí také řada dalších pojmů, které je potřeba pochopit. Jedná se např. o sebepojetí, sebevědomí nebo sebereflexi. Věnovali jsme se také druhům sebehodnocení, kde jsme vymezili sebehodnocení pozitivní, nízké apod. Vzhledem k faktu, že nás zajímal vliv výchovy na sebehodnocení, vymezili jsme již známé zdroje sebehodnocení. Ve výzkumu jsme se zaměřili na děti v období pubescence. Z tohoto důvodu jsme specifikovali sebehodnocení pro toto vývojové období. Mnoho výzkumů zkoumajících osobnost se zaměřuje zejména na období adolescence.

V rámci výzkumu jsme se rozhodli využít kvantitativní pojetí. Pro sběr dat jsme využili metodu dotazníku. Konkrétně se jednalo o dva standardizované dotazníky, z nichž jeden byl zaměřen na zjišťování způsobu výchovy v rodině, druhý na subjektivní zjišťování sebehodnocení. Popis způsobu výchovy vycházel z koncepce modelu devíti polí. Podstatné jsou dva komponenty výchovy. Emoční vztah rodičů může být buď extrémně kladný, kladný, střední nebo záporný. Výchovné řízení lze charakterizovat jako slabé, střední, silné nebo rozporuplné. Nejdříve byly dotazníky vyhodnoceny samostatně, získali jsme tedy přehled o výchovných způsobech v dnešních rodinách a také míru sebehodnocení dětí v období pubescence. Údaje jsme porovnávali s již existujícími výzkumy. Dále jsme se zaměřovali na rozdíly v míře sebehodnocení v závislosti na výchovném způsobu a pak také zvlášť v závislosti na

emočním vztahu a výchovném řízení. Ve všech případech byly prokázány. V rámci jednotlivých subškál sebehodnocení byl prokázán rozdíl u agresivity a hostility, emoční lability, negativního sebeocenění a hodnocení vlastních schopností. U emočního vztahu byl navíc rozdíl v míře pesimismu. Také jsme se rozhodli pomocí t-testu ověřit rozdíly mezi dívkami a chlapci, jelikož toto je častým tématem řady výzkumů. Prokázány byly rozdíly v míře agresivity, závislosti, negativního hodnocení vlastních schopností a emoční lability. Rozhodně lze tedy podle výsledků říci, že způsob výchovy má na sebehodnocení vliv a je potřeba s tímto faktem dále pracovat.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2008. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. ISBN: 9788096994403.
- [2] BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4248-9.
- [3] BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.
- [4] BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.
- [5] CLINE, Foster W a Jim FAY. *Rodičovství s láskou a logikou*. Praha: Návrat domů, 2014. ISBN 9788072553235.
- [6] ČÁBALOVÁ, Dagmar. Pedagogika. Praha: Grada, 2011. *Pedagogika*. ISBN 978-80-247-2993-0.
- [7] ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. Psychologie. ISBN 80-85866-15-3.
- [8] ČÁP, Jan Petr BOSCHEK. *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Brno: Psychodiagnostika, 1994.
- [9] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [10] DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986. Hálkova sbírka pediatrických prací, 37.
- [11] DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 6. vyd. Praha: Portál, 2011, 175 s. ISBN 978-80-262-0040-6.
- [12] ECCLES, Jacquelynne. *The Development of Children Ages 6 to 14. The Future of Children* [online]. Princeton: Princeton University, 1999, 9(2), 30 - 44 [cit. 2017-04-10]. ISSN 10548289. Dostupné z: <http://search.proquest.com/docview/222260130/fulltext/B94370FD7B0046BBPQ/1?accountid=15518>
- [13] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071786268.

- [14] GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 1998. Edukace. ISBN 808578324X.
- [15] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [16] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.
- [17] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 8071788880.
- [18] HUBATKA, Miloslav. *Úspěšní vychovávají své děti jinak*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0551-5.
- [19] JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- [20] JANIŠ, Kamil a Šárka ČÍŽKOVÁ. *Slovník frekventovaných pojmů k rodinné a sexuální výchově*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. Texty k sociální práci. ISBN 978-80-7041-153-7.
- [21] JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9.
- [22] JUNGWIRTHOVÁ, Iva. *Pohodoví rodiče - pohodové děti: podporujeme vývoj dítěte*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-536-3.
- [23] KASSIN, Saul M. *Psychologie*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1716-3.
- [24] KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.
- [25] KOHOUTEK, Rudolf. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM, 2001. ISBN 80-7204-200-9.
- [26] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998. ISBN 8072040642.
- [27] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3.
- [28] KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

- [29] KONČEKOVÁ, Ľuba. *Vývinová psychológia*. 4., aktualizované vydanie, vo Vydavateľstve Michala Vaška tretie. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2014. ISBN 978-80-7165-945-7.
- [30] KONEČNÁ, Věra. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5325-0.
- [31] KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [32] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [33] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- [34] KUZZUI, Anna, Jolanta KOWAL a Mirosława WAWRZAK-CHODACZEK. *Communication and information technology in society: volume 3 Social communication*. UK: Cambridge scholar publishing, 2015. ISBN 978-1-4438-7540-0.
- [35] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- [36] LAŠEK, Jan. *Komponenty sebehodnocení pubescentů*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-103-1.
- [37] MALACH, Josef. *Teorie metodiky výchovy*. Vyd. 2., upr. a dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-93-8.
- [38] MAŘÍKOVÁ, Hana. *Velký sociologický slovník: P-Z. Díl 2*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 8071843113.
- [39] MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny: v kontextu plánování péče*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0522-7.
- [40] MERTIN, Václav. *Rodina v dnešní společnosti a její vliv na čtenářství*. Knihovnicko-informační zpravodaj U Nás [online]. 2013a, roč. 23, č. 1 [cit. 2016-11-23]. Dostupné z: <http://www.svkhk.cz/Pro-knihovny/Zpravodaj-U-nas/Clanek.aspx?id=20130110>
- [41] MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013b. ISBN 978-80-7478-028-8.



- [42] MERTIN, Václav. *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-857-9.
- [43] MERTIN, Václav. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-764-5.
- [44] MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika. 2.*, doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.
- [45] MIKULKOVÁ, Milena. *Ruce hlavu vzhůru, rodiče!: na výchovu selským rozumem*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 9788024756066.
- [46] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDAŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele*. www.uiv.cz [online]. © 2016 [cit. 2016-11-01]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- [47] MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. Studijní texty. ISBN 80-86429-58-X.
- [48] MYERS, David G. *Sociální psychologie*. Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-0871-4.
- [49] NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie. 2.*, podstatně rozš. vyd. Praha: Vodnář, 2013. ISBN 978-80-7439-056-2.
- [50] NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-443-8.
- [51] NOVÁK, Tomáš. *Jak vychovat sebevědomé dítě*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4522-0.
- [52] OREL, Miroslav, Radko OBEREIGNERŮ, Eva REITEROVÁ, Marek MALŮŠ a Ondřej FAC. *Rozdíly sebepojetí u dětí a adolescentů České republiky podle pohlaví a věku. Psychologie a její kontexty* [online]. Filozofická Fakulta Ostravské Univerzity v Ostravě, 2015, 6(2), 65 - 77 [cit. 2017-04-10]. ISSN 1805-9023. Dostupné z: [http://psychkont.osu.cz/fulltext/2015/Orel-Obereigneru-Reiterova-Malus-Fac\\_2015\\_2.pdf](http://psychkont.osu.cz/fulltext/2015/Orel-Obereigneru-Reiterova-Malus-Fac_2015_2.pdf)
- [53] PLAŇAVA, Ivo, 1994 cit. podle KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [54] ROGERS, 1981 cit. podle BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.

- [55] PRAVDOVÁ, Blanka. *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 9788021076044.
- [56] PROKEŠOVÁ, Miriam. *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)?*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-392-7.
- [57] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- [58] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-560-8.
- [59] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché. ISBN 978-80-247-3133-9.
- [60] ŘÍČAN, Pavel. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0343-8.
- [61] SCHÜTZOVÁ, A., 2005 cit. podle NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 2., podstatně rozš. vyd. Praha: Vodnář, 2013. ISBN 978-80-7439-056-2.
- [62] SIEGEL, Daniel J. a Tina Payne BRYSON. *Klidná výchova k disciplíně*. V Praze: Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-848-1.
- [63] SILBERT, Linda Bress a Alvin J. SILBERT. *Proč chytré děti dostávají špatné známky*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0166-1.
- [64] SINGLY, de Francois, 1999 cit. podle HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.
- [65] SKORUNKOVÁ, Radka. *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-253-9.
- [66] SOKOL, Bryan W., Frederick M. E. GROUZET a Ulrich MÜLLER. *Self-regulation and autonomy: social and developmental dimensions of human conduct*. New York, NY: Cambridge University Press, 2013. Jean Piaget symposium series. ISBN 978-1-107-02369-7.
- [67] STEINBERG, Laurence a Amanda SHEFFIELD MORRIS. *Adolescent development*. Annual Review of Psychology [online]. Palo Alto: Annual Reviews, 2001, (52), 83 - 110 [cit. 2017-04-10]. ISSN 00664308. Dostupné z: <http://search.proquest.com/docview/205826994?accountid=15518>

- [68] STŘELEČEK, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 8021036877.
- [69] SVOBODA, Jan a Leona NĚMCOVÁ. *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-935-8.
- [70] SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
- [71] VACÍNOVÁ, Marie, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie FARKOVÁ. *Psychologie*. Vyd. 2., rozš. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-008-2.
- [72] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [73] VÁGNEROVÁ, Marie a Zdeněk MATĚJČEK. *Rohnerova metoda rodinné diagnostiky*. Ostrava: Mikrodata, 1992.
- [74] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [75] WYLIE, R. C. *Measures of self - concept*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1989.

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 Systémové pojetí výchovy.....	17
Graf 2 Sebediskrepanční teorie.....	31
Graf 3 Kruhová sekvence důsledků.....	38
Graf 4 Rozdíly v míře pesimismu v závislosti na vztahu rodiny.....	64
Graf 5 Rozdíly v míře agresivity v závislosti na řízení rodiny.....	65
Graf 6 Rozdíly v závislosti dívek a chlapců.....	67

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Zobrazení způsobů výchovy .....	21
Tabulka 2 Styly péče o děti.....	22
Tabulka 3 Model devíti polí způsobu výchovy .....	24
Tabulka 4 Otázky dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy .....	47
Tabulka 5 Vyhodnocení emočního vztahu jednotlivého rodiče .....	48
Tabulka 6 Vyhodnocení emočního vztahu rodiny .....	49
Tabulka 7 Vyhodnocení výchovného řízení jednotlivého rodiče .....	49
Tabulka 8 Vyhodnocení výchovného řízení rodiny.....	49
Tabulka 9 Popis polí výchovy .....	50
Tabulka 10 Otázky dotazníku sebehodnocení dítěte .....	52
Tabulka 11 Přehled škol v jednotlivých krajích .....	55
Tabulka 12 Míra sebehodnocení.....	59
Tabulka 13 Míra sebehodnocení v jednotlivých oblastech.....	59
Tabulka 14 Zastoupení rodin v polích výchovy .....	60
Tabulka 15 Pole způsobu výchovy .....	61
Tabulka 16 Post-hoc test - míra sebehodnocení x pole výchovy.....	61

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍKY

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍKY

Dobrý den,

jmenuji se Hana Frydrychová a jsem studentkou sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci své diplomové práce se zabývám vlivem výchovy na sebehodnocení žáků. Touto cestou bych Vás ráda požádala o spolupráci s realizací výzkumu. Prosím o vyplnění dvou dotazníků, které jsou anonymní a budou sloužit pouze pro účely této práce.

Děkuji za spolupráci!

**Pohlaví:**

- a) žena
- b) muž

**Rok narození:** \_\_\_\_\_ (doplň)

**Měsíc narození:** \_\_\_\_\_ (doplň)

## ŠKÁLA SEBEHODNOCENÍ

U každého tvrzení udělejte křížek do políčka pod tou odpovědí, která nejlépe a podle skutečnosti vystihuje, co pro Vás platí. Nejsou zde žádné správné či špatné odpovědi. Vyplňte, prosím, odpovědi na všechny otázky.

		Téměř vždy, určitě ano	Někdy, spíše ano	Málokdy, spíše ne	Téměř nikdy, určitě ne
1.	Myslím na to, jak udělat nějakou lumpárnu.				
2.	Když jsem nemocný(á), jsem rád(a), když mě někdo polituje.				
3.	Jsem na sebe opatrný(á), aby se mi nic nestalo.				
4.	Myslím si, že dokážu udělat to, co chci stejně dobře, jako každý jiný (jiná).				
5.	Dělá mi těžkosti projevovat ostatním lidem, co cítím.				
6.	Jsem nešťastný(á), nebo mě něco navzteká, když se mi něco nedaří.				
7.	Myslím si, že je život hezký.				
8.	Mívám chuť do něčeho praštit nebo někoho uhdít.				
9.	Jsem rád(a), když mi rodiče dají najevo, že mě mají moc rádi.				
10.	Myslím si, že jsem a budu napořád k ničemu.				
11.	Mám pocit, že nedokážu něco udělat dobře.				
12.	Je pro mne snadné být na rodiče milý(á).				
13.	Pro nic za nic mívám špatnou náladu a jsem mrzutý(á).				
14.	Život se mi zdá být plný nebezpečí.				
15.	Dovedu se tak navztekát, že něco vyhodím nebo rozbiju.				

		Téměř vždy, určitě ano	Někdy, spíše ano	Málokdy, spíše ne	Téměř nikdy, určitě ne
16.	Když se dostanu do těžkostí, vyřeším si své problémy nejraději sám(a).				
17.	Když se setkám s někým, koho neznám, mívám dojem, že je lepší než já.				
18.	To, co chci, si dokážu sám(a) docela dobře vybojovat.				
19.	Mám pocit, že si těžko hledám kamarády a nedovedu si je dobře udržet.				
20.	Vyvede mě z míry, když se mi něco nedaří.				
21.	Myslím si, že je na světě dobře a hezky.				
22.	Dovedu si dělat legraci z lidí, kteří provádějí hlouposti.				
23.	Jsem rád(a), když se mi někdo milý hodně věnuje.				
24.	Myslím si, že jsem docela správný chlapec (děvče) a že by si to o mě mohli ostatní také myslet.				
25.	Myslím si, že jsem "budižkničemu" a že za nic nestojím.				
26.	Nedělá mi těžkosti ukázat naší rodině, že je mám rád(a).				
27.	Jednou jsem veselý(á) a šťastný(á), pak zase smutný(á) a nešťastný(á). Střída se to u mě.				
28.	Pro mě je svět nepěkný a smutný.				
29.	Mračím se a všelijak se šklebím, když mám vztek.				
30.	Jsem rád(a), že když mám s něčím potíže, někdo mě přijde povzbudit.				
31.	Jsem se sebou docela spokojený(á).				
32.	Mám pocit, že spoustu věcí, které se snažím dělat, nedokážu.				
33.	Dělá mi těžkosti, když se někomu, koho mám rád(a), snažím ukázat, co opravdu cítím.				
34.	Nemám ve zvyku se rozčilovat nebo být otrávený(á).				
35.	Svět je pro mne nebezpečný.				
36.	Dělá mi těžkosti kontrolovat se, těžko ovládám své nálady.				
37.	Dělá mi dobře, když jsem nemocný(á), nebo mě něco bolí a rodiče jsou z toho celí pryč.				
38.	Bývám sám(sama) ze sebe nešťastný(á).				
39.	Myslívám si, že v tom, co dělám, jsem fakticky dobrý(á).				
40.	Dovedu svým kamarádům (kamarádkám) dát najevo, že je mám doopravdy rád(a).				
41.	Lehko mě vyvede z míry, když narazím na nějaké těžké problémy.				
42.	Život je pro mě dobrá věc.				



## DOTAZNÍK PRO ZJIŠŤOVÁNÍ ZPŮSOBU VÝCHOVY V RODINĚ

Chtěli bychom se něco dovědět o Vás a o Vašem nejbližším prostředí. Součástí tohoto prostředí jsou také rodiče. V následujícím dotazníku vyznačte u každé otázky křížek X v jednom sloupci pro otce a v jednom sloupci pro matku. Nevynechejte žádný řádek. Nepřemýšlejte dlouho, žádná odpověď není chybná.

### MATKA

### OTEC

Ano	Zčásti	Ne		Ano	Zčásti	Ne
			1. Měl(a) opravdový zájem o to, co dělám.			
			2. Vyčítal(a) mi, že jsem ho (ji) zklamal(a).			
			3. Podrobně mi určoval(a), jak mám co dělat.			
			4. Nechal(a) mě dělat, co mě baví, i když jsem měl(a) pomáhat v domácích pracích.			
			5. Jednal(a) se mnou přátelsky.			
			6. Přál(a) si, abych mu (jí) dal pokoj se svými problémy.			
			7. Chtěl(a) vždy přesně vědět, co a jak dělám.			
			8. Velmi málo kontroloval(a) splnění příkazů a dodržování zákazů.			
			9. Považoval(a) za důležité vše, co mne zajímalo a co jsem měl(a) rád(a).			
			10. Říkal(a) mi, že jsem nevděčný syn (nevděčná dcera).			
			11. Očekával(a), že ho (ji) okamžitě poslechnu.			
			12. Často se mi podařilo umluvit ho (ji) a tak se vyhnout povinnosti nebo trestu.			
			13. Bral(a) vážně mé názory a přání.			
			14. Říkal(a) často o některém dítěti nebo o mém sourozenci, že je lepší než já.			
			15. Snažil(a) se rozhodovat za mne.			
			16. Často jsem si mohl(a) dělat, co jsem chtěl(a).			
			17. Často jsme se spolu zasmáli a měli dobrou náladu.			
			18. Choval(a) se ke mně chladně, málo přátelsky.			
			19. Stále mi něco přikazoval(a) a zakazoval(a).			
			20. Byl ochoten (byla ochotna) zastávat se mne, když jsem něco neuměl(a) nebo něco provedl(a).			
			21. Když se mi něco nepovedlo, snažil(a) se mě povzbudit a pomoci mi.			
			22. Připomínal(a) mi, jak se pro mě obětoval(a) a kolik toho pro mne učinil(a).			
			23. Byl(a) ke mně velmi přísný(á).			

Ano	Zčásti	Ne		Ano	Zčásti	Ne
			24. Nechal(a) mě chodit, kam se mi líbí.			
			25. Bylo pro mě příjemné dělat s ním (s ní) společně nějakou práci.			
			26. Stěžoval(a) si na mne.			
			27. Často mluvil(a) o mých chybách.			
			28. Dával(a) mi hodně dárků nebo peněz.			
			29. Když se u nás doma uvažovalo o tom, co dělat v neděli nebo o dovolené, nebo co koupit, bral(a) ohled na moje návrhy a přání.			
			30. Často na mne křičel(a) a rozčiloval(a) se.			
			31. Přísně mě trestal(a).			
			32. Nechal(a) mě, abych chodil(a) k jídlu a spát v takovou dobu, kdy mi to vyhovovalo.			
			33. Důvěřoval(a) mi.			
			34. Zesměšňoval(a) mé názory.			
			35. Zakazoval(a) mi běhat venku s dětmi, a dělat to, co ostatní děti.			
			36. Omlouval(a) a chránil(a) mě, když mě druhý z rodičů huboval a chtěl mě potrestat.			
			37. Když ve volné čase něco podnikal(a) společně se mnou, působilo mu (jí) to radost.			
			38. Stále mě z něčeho podezíral(a).			
			39. Přísně požadoval(a), abych měl(a) jen nejlepší školní prospěch.			
			40. Spokojil(a) se s mou výmluvou i když šlo o něco vážného.			