

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2023

Michala Svatoňová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Sebehodnocení u dětí na prvním stupni základní školy

Diplomová práce

Autor: Michala Svatoňová

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

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

Hradec Králové

2023

Autor: Michala Svatoňová

Studium: P17P0118

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: Sebehodnocení u dětí na prvním stupni základní školy

Název diplomové práce Aj: Self-assessment of primary school children

Cíle, metody, literatura:

Cílem diplomové práce je zjistit, zda existuje souvislost mezi druhem výchovy a mírou sebevědomí dítěte. Druhým cílem je zjistit, jaký existuje rozdíl v míře sebevědomí chlapců a dívek na prvním stupni základní školy.

Metoda: Dotazníky, analýza.

Klíčová slova: sebezpečení, sebevědomí, výchova, mladší školní věk, chlapci, dívky

Literatura:

FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006

OBEREIGNERŮ, R., OREL, M., MENDEL, A. Vybrané aspekty sebezpečení dětí a adolescentů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016.

PRŮCHA, J. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum Press, 2012.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta

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

Oponent: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 9. 12. 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí práce Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynkové, Ph.D. a uvedla jsem všechny použité zdroje a literaturu.

V Hradci Králové dne _____

Prohlášení

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

V Hradci Králové dne _____

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí práce Ing. et Ing. Mgr. Marii Herynkové, Ph.D. za odborné vedení práce, poskytnuté rady, konzultace a pomoc. Dále děkuji třídním učitelkám nejmenovaných základních škol za pomoc a ochotu při získávání dat.

Anotace

SVATOŇOVÁ, Michala. *Sebehodnocení u dětí na prvním stupni základní školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradce Králové, 2023. 69 s. Diplomová práce.

Předmětem této diplomové práce je sebepojetí a sebevědomí žáků prvního stupně základní školy, konkrétně žáků třetích až pátých tříd. První část je věnována charakteristice těchto pojmů a dalšími s nimi souvisejícími termíny. Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak souvisí výchova a emoční vztah rodičů k dětem na dětské sebevědomí. Část zabývající se výzkumem obsahuje výzkumné šetření 70 žáků pomocí dvou standardizovaných dotazníků. Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let zjišťuje u respondentů styl výchovy, jakým je vychováván a pomocí Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 je zjišťována míra jejich sebevědomí. Odpovědi na dotazníky byly získávány online přes počítač za pomoci třídních učitelek několika základních škol Královehradeckého a Jihomoravského kraje. Výsledky byly následně zkoumány, porovnávány a zadávány do korelačních tabulek.

Výzkumem byla zjištěna souvislost mezi výchovným stylem rodičů a sebevědomím dětí. Mezi nejdůležitější výsledky patří signifikantní vliv emočního stylu rodičů na sebevědomí dítěte, kdy při výchově s kladným emočním stylem má dítě častěji vyšší sebevědomí než při výchově se záporným emočním stylem. Zkoumány byly také výsledky míry sebevědomí u jednotlivých 9 stylů výchovy. Nejvyšší míra sebevědomí se ukázala u výchovných stylů 4 a 8 (4 - *Výchova přísná a přitom laskavá*, 8 - *Kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem*).

Druhým cílem práce bylo zjištění, zda existují rozdíly v sebevědomí mezi chlapci a dívkami základních škol. Rozdíl mezi sebevědomím jednotlivých pohlaví se příliš neukázal, míra sebevědomí v jednotlivých subškálách byla u chlapců a dívek velmi podobná.

Klíčová slova

sebeipojetí, sebevědomí, výchova, mladší školní věk, chlapci, dívky

Annotation

SVATOŇOVÁ, Michala. Self-assessment in children at the first stage of primary school. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023.

The subject of the thesis is self-concept and self-esteem of pupils in the first grade of primary school, more precisely pupils in the third to fifth grades. The first part deals with the characteristics of these concepts and concepts related to them. The main aim of the thesis was to find out how parents' upbringing and emotional relationship with their children are related to children's self-esteem. The research part includes a survey of 70 students using two standardized questionnaires. The Parenting Styles Questionnaire for children aged 8 to 12 years surveys the respondents' parenting styles and PHCSCS-2: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale is used to measure the respondents' self-esteem. Responses to the questionnaires were collected online via computer with the help of class teachers in several Czech primary schools. The results were then examined, compared and entered into correlation tables.

The research revealed a relationship between parents' parenting style and children's self-esteem. Among the most important results is the significant effect of parents' emotional style on child self-esteem, with children more likely to have higher self-esteem when raised with a positive emotional style than when raised with a negative emotional style. The results of self-esteem measures for each of the 9 parenting styles were also examined. The highest levels of self-esteem were found for parenting styles 4 and 8 (4 - Strict yet kind parenting, 8 - Friendly relationship, voluntary adherence to norms).

The second aim of the thesis was to determine whether there are differences in self-esteem between primary school boys and girls. There was not much difference between the self-esteem of the genders, the level of self-esteem in each subscale was very similar for boys and girls.

Key words

self-concept, self-confidence, upbringing, primary school age, boys, girl

Obsah

ÚVOD.....	11
CHARAKTERISTIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	12
ROZDÍLY MEZI CHLAPCI A DÍVKAMI	13
Rozdíl vývoje emocí u chlapců a dívek	14
Sebevědomí u chlapců a dívek	15
Chlapci a dívky ve škole	15
CHARAKTERISTIKA POJMŮ	16
Sebepojetí.....	16
Sebehodnocení	17
Sebevědomí.....	17
Faktory ovlivňující sebevědomí (i sebepojetí).....	18
Zdravé sebevědomí.....	19
Rozvoj sebevědomí (a sebepojetí) u dětí	20
Sebepojetí ve vývojových stádiích podle Erika H. Eriksona	23
VÝCHOVA	23
Rodina.....	23
Funkce rodiny.....	24
Charakteristika pojmu výchova.....	25
Výchovné styly.....	26
Styly výchovy podle Lewina.....	26
Styly výchovy podle Baumrind	27
9 stylů výchovy podle Čápa, Čechové a Boschka.....	28
Výchovné prostředky.....	28
VÝZKUM.....	36
CÍLE VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	36
Cíle výzkumu	36
Výzkumné otázky.....	36
Hypotézy	36
VÝZKUMNÉ METODY	37
1) DOTAZNÍK STYLŮ VÝCHOVY PRO DĚTI OD 8 DO 12 LET.....	37
2) DOTAZNÍK SEBEPOJETÍ DĚTÍ A ADOLESCENTŮ PIERS-HARRIS 2 (PHCSCS-2).....	40
POPIS VÝZKUMNÉ SKUPINY	43

POPIS SBĚRU DAT	43
ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ DAT	43
VÝSLEDKY VÝZKUMU	44
1) Nejčastější styl výchovy	44
2) Četnost výskytu druhů emočního vztahu rodičů k dítěti	45
3) Četnost výskytu stylů řízení rodičů	46
4) Četnost výšky sebevědomí (celkově, dívky, chlapci)	46
5) Jednotlivé výchovné styly a jejich vliv na míru sebevědomí dítěte (TOT skór)	47
6) Korelace součtu sebevědomí (TOT), emočního vztahu rodičů a stylu řízení rodičů	49
7) Podrobněji korelace jednotlivých subškál Dotazníku stylů výchovy a Součet sebevědomí (TOT).....	50
8) Vzájemné korelace jednotlivých subškál.....	53
9) Rozdíly výsledků chlapců a dívek v jednotlivých subškálách (Dotazníků stylů výchovy i PHCSCS-2)	54
VÝSLEDKY HYPOTÉZ.....	56
ZŘEJMÉ LIMITY A OMEZENÍ VÝZKUMU	58
DISKUZE	60
ZÁVĚR.....	63
SEZNAM ZDROJŮ	65
SEZNAM TABULEK.....	69

ÚVOD

Sebevědomí je způsob, jímž člověk hodnotí sám sebe a jakou hodnotu sám sobě přikládá. Sebehodnocení jedince je utvářeno již od prvních chvil života v závislosti na informacích o sobě samém od okolního světa. Způsob, jakým je dítě hodnoceno a vnímáno svým nejbližším okolím, tedy rodinou, velmi úzce souvisí se způsobem, kterým dítě hodnotí a vnímá samo sebe. V prvních letech života není dítě zralé natolik, aby si mohlo samostatně vytvořit svůj názor, přejímá tedy názory od lidí, jež miluje nejvíce a s nimiž tráví nejvíce času. Jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících sebehodnocení dítěte je způsob, jakým s ním jedná jeho rodiče neboli výchovný styl.

První část práce obsahuje různé pohledy psychologů na problematiku výchovy, výchovných prostředků a typologie výchovných stylů. Dále jsou zde uvedeny definice základních pojmů souvisejících s tématem práce, specifika dítěte mladšího školního věku, specifika a odlišnosti vnímání a prožívání chlapců a dívek a popis vývoje sebevědomí jedince.

Následuje výzkum zabývající se souvislostmi výchovného stylu a emočního vztahu rodiče k dítěti na sebehodnocení dítěte, tedy na míru jeho sebevědomí. Zkoumány jsou také rozdíly v sebevědomí u jednotlivých pohlaví. Výzkum byl proveden pomocí dvou standardizovaných dotazníků, vyplněných žáky prvního stupně základních škol. Data jsou zpracovávána pomocí vyhodnocovacích archů dotazníků a výsledky jsou porovnávány a vyhodnocovány na základě stanovených hypotéz a cílů práce.

Hlavním cílem diplomové práce je provedení výzkumu a zpracování dat za účelem zjištění míry souvislosti výchovného stylu a emočního vztahu rodiče na sebevědomí dítěte. Druhým cílem je zjištění rozdílů v sebevědomí chlapců a dívek.

CHARAKTERISTIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Jako mladší školní věk je označováno období v životě dítěte od 6-7 let do 11-12 let. Začátek mladšího školního věku je ohraničen nástupem dítěte do školy. Za konec se považuje přechod do puberty neboli staršího školního věku, kdy začne jedinec vykazovat fyzické i psychické známky dospívání (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Nástup do školy je pro dítě důležitým sociálním mezníkem v životě, učí se novým sociálním rolím, povinnostem a mnohému dalšímu. Velkým krokem je pro dítě také to, že se naučí číst, psát a počítat. Školní věk lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti (Vágnerová, 2012). Škola je organizace, která má od společnosti za úkol zprostředkovávat uspořádanou socializaci jedinců (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018).

Protože je však rozdíl mezi dětmi v nižších a vyšších třídách prvního stupně, někteří autoři toto období dělí ještě podrobněji, například Matějček (1986) či Vágnerová (2021) rozlišují mladší školní věk (6 až 8 let) a střední školní věk (9 až 12 let). Za starší školní věk je pak považováno období druhého stupně (přibližně do 15 let).

Sigmund Freud, jež toto období nazýval „latence“, tuto etapu nepovažoval za fázi života, kdy by se dětem děly nějaké významné změny, naopak ji nazýval stádiem klidu mezi ukončením jednoho psychosexuálního vývoje a započetím dalšího psychosexuálního vývoje v pubescenci. Mnoho modernějších studií však dokazuje, že tomu tak není, a že po psychické, emocionální i fyzické stránce dítě neustále pokračuje ve vývoji (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Z psychologického hlediska podle Langmeiera a Krejčíkové (2006) můžeme toto období nazvat jako „střízlivý realismus“, tzn., že dítě se zaměřuje především na to, co je a jak to je. Oproti mladšímu věku, kdy žilo spíše ve své fantazii. A oproti staršímu věku, kdy se zaměřuje zejména na to, jak by věci měly být správně než na to, jaké doopravdy jsou. Realismus je však nejprve spíše naivní, protože je dítě závislé na tom, co se dozví od autorit neboli od svých rodičů, učitelů či z knih. S přibývajícím věkem se stává žák kritičtější a o věcech začíná přemýšlet i sám, čímž dospívá ke střízlivému neboli kritickému realismu.

Vyvíjí se také morálka dítěte, začíná přijímat pravidla a snaží se chovat podle nich. Řídí se potřebou kladného hodnocení (děti chtějí být chváleni za své chování), ale také potřebou kladného sebehodnocení (snaží se chovat tak, aby i ony sebe samé mohly přijímat takové, jaké jsou bez pocitu viny) (Vágnerová, 2021).

Název tohoto období je velmi příhodný, protože v tomto věku se velká část života a pozornosti dítěte zabývá především školou. V začátcích školní docházky bývají žáci většinou velmi nadšení a sami od sebe se rádi učí a objevují nové věci. Postupem věku ale nadšení z učení často upadá a jejich pozornost a zájem se odklání spíše na mimoškolní aktivity (Langmeier, Krejčíková, 2006).

ROZDÍLY MEZI CHLAPCI A DÍVKAMI

Od dávné historie existovaly rozdíly závislé na pohlaví jedinců. Tyto odlišnosti se vyskytují již u dětí. Podle studií a názorů Golemana (2011) je mezi dívkami a chlapci citový rozdíl, který může být ovlivněn také temperamentem. Především však vzniká v dětství, a to vlivem výchovy, vlivem očekávání a stereotypů společnosti. Vacek (2013) zastává názor, že genderová identita jedince je pevně a nezvratně zakořeněna již kolem třetího roku života, až na výjimečné případy. Podle výzkumu Jarkovské (2010) mají děti o genderu, genderových rolích a rozdílech určité představy a zažitá stereotypy, jež jsou v jednotlivých situacích více či méně důležité. Odporování těmto stereotypům může být v některých případech, např. u dívky s chlapeckými zájmy, přijatelné a zajímavé. Ale v jiných situacích může zapříčinit vyčleňování jedince z kolektivu třídy, např. u intelektuálního nekomunikativního chlapce.

Dívkám se již od dětství dostává více informací o emocích, protože rodiče s nimi mluví přirozeně častěji o pocitech. Se syny rodiče řeší spíše emoce typu vzteku a jejich příčiny (Goleman, 2011). Obecně lze říci, že výchova u chlapců a dívek probíhá trochu odlišně. Ač v obou případech je tomu nejčastěji tak, že dítě tráví nejvíce času se svou matkou. Chlapec se časem musí naučit od matky separovat, což přispívá k podpoře jeho maskulinity a přílišná intimita pro něho může být nebezpečím. Dívka se svoji feminitu učí od matky, přílišná separace od ní může být pro ni naopak nebezpečná. (Vacek, 2013).

I při vyprávění pohádek se rodiče u dívek více zaměřují na vztahy a emoční situace a u chlapců spíše na akci a zajímavý děj (Goleman, 2011). Výzkum Analýza struktury a koherence dětských narativ (Náhlíková, 2014), který zjišťoval, čemu dávají děti přednost ve vyprávění, potvrdil, že dívky preferují rodinný žánr, kde jsou hlavní postavy pospolu a chlapci spíše hrdinský žánr, kde koná hrdina často sám. Dalším rozdílem je často například i to, že při vyprávění vlastního příběhu začínají dívky více promyšleně, z klidného a bezpečného místa, kam se může hrdina vrátit, chlapci však vstoupí rovnou do akčního děje či přípravy na něj.

Rozdíly ve vývoji chlapců a dívek mohou být zapříčiněny také odlišným vývojem a zráním jejich mozku a odlišnými hormony. Lze to vidět i na příkladu častějších poruch učení, pozornosti či hyperaktivity u chlapců než u dívek (Vágnerová, 2012).

Rozdíl vývoje emocí u chlapců a dívek

Díky rychlejšímu vývoji CNS (a s tím i související artikulace) u dívek, bývají tedy často citově vyspělejší a umějí lépe vyjadřovat své emoce ve verbální i neverbální komunikaci. Pokud u chlapce není kladen dostatečný důraz na vyjadřování svých pocitů již od dětství, může se stát, že si nebude dostatečně uvědomovat své emoce, ani emoce ostatních (Goleman, 2011).

Co se týče chování a vyjadřování emocí, kolem desátého roku jsou na tom chlapci i děvčata podobně, vyjadřují emoce hned a spontánně (například agresivitu). Již kolem třináctého roku je však vidět značný rozdíl, kdy u chlapců toto chování většinou přetrvává, ale dívky svou agresivitu vyjadřují v jemnějších a v promyšlených taktikách, jako je například vyřazení jedné z nich z kolektivu. Rozdíl se objevuje i při hrách, pro dívky je důležitá malá skupinka, která pospolu drží, zatímco pro chlapce jsou atraktivní velké skupiny plné akce a soutěživosti. Pro chlapce je důležitá samostatnost, odvážnost a svoboda, zatímco pro dívky je důležité bezpečí a citová pouta. Tento rozdíl se také podepíše na vývoji emocí u obou pohlaví, kdy se chlapci snaží omezit emoce související se slabostí a bolestí, i proto jsou dívky v mnoha případech citlivější a empatictější (Goleman, 2011).

Vágnerová (2012) souhlasí, že obecně mají chlapci nižší sociální senzitivitu než dívky. Jejich chování se více projevuje soupeřením, úsilím o dominantní postavení, asertivním

chováním, snahou o nezávislost a častějším řešením konfliktů přímo a fyzicky. Naopak dívky konflikty řeší spíše nepřímo a verbálně. Jsou empatictější a mají tendenci ostatním pomáhat a pečovat o ně.

Sebevědomí u chlapců a dívek

V sebevědomí u chlapců a dívek se také vyskytují rozdíly. U obou pohlaví je důležitý vzhled, ale přístup dívek je většinou mnohem pečlivější a snaživější. Objevují se u nich intenzivněji pocity nedostatečnosti. Chlapci či muži bývají se svým vzhledem častěji spokojeni a méně se jím zabývají. V dospívání mívají chlapci vyšší sebevědomí než dívky, to se však časem dorovná. Důraz na to, co je v tomto období pro chlapce a dívky důležitější se liší. Dívky mají ve škole častěji lepší prospěch a jsou pečlivější, zatímco pro chlapce je důležitý výkon a prosazení se mezi vrstevníky (Novák, 2013). Chlapci bývají méně sebekritičtí a citliví k hodnocení, což zapříčiňuje, že jsou častěji sebevědomější než dívky (Vágnerová 2021).

Rozdíl v sebevědomí potvrzuje i Křížová (2012) ve svém výzkumu na žácích prvního stupně základní školy, uvádí zjištění, že vysoké sebevědomí u chlapců je častěji chápáno jako kladná vlastnost, oproti dívkám, u kterých na vysoké sebevědomí bývá nahlíženo mezi vrstevníky spíše negativně. Sebevědomí dívek bývá, oproti chlapcům, častěji závislé na okolí než na vnitřním přesvědčení.

Chlapci a dívky ve škole

S každým pohlavím jsou také spojovány určité schopnosti a lepší zvládnání určitého studijního oboru. Podle studií Potužníkové a Strakové (2006) založených na výzkumech organizací PISA a IEA mají dívky na základní škole lepší čtenářskou gramotnost a chlapci naopak častěji vynikají více v matematických a přírodovědných oblastech.

Jarkovská a Lišková (2010) tvrdí, že dívky bývají často důslednější a snaží se dodržovat pravidla, protože jsou vedeny k péči a je od nich vyžadován častěji zodpovědnější přístup než u chlapců, mají lepší schopnost komunikace a sociální interakce a vynikání v předmětech spojených s reprodukcí a péčí. Chlapci častěji experimentují a případné chyby se snaží napravit, což u nich také podporuje větší soutěživost a bojovnost.

CHARAKTERISTIKA POJMŮ

Sebepojetí

„Sebepojetí lze chápat jako představu jedince o sobě samém.“

(Mareš, Průcha, Walterová, 1998)

Sebepojetí může být definováno jako sebepercepce jedince (vnímání sebe sama), která je formována vnějšími zkušenostmi, především reakcemi druhých na jedincovo chování. Sebepojetí jedince se tvoří postupným nárůstem informací o sobě (Shavelson, Hubner, Stanton, 1976). Sebepojetí se vyvíjí ve vztahu člověka k okolnímu světu, jímž je ovlivňován. Sebepojetí může zároveň jedince před okolním světem bránit (Mareš, Průcha, Walterová, 1998).

Fontana (1997) souhlasí, že sebepojetí je obraz, který má každý sám o sobě a získává ho od dětství postupem života v závislosti na popisech okolí. Tento obraz může i nemusí být správný a je možné s ním do určité míry pracovat. Na základě subjektivního pohledu chápou Výrost a Slaměník (2008) sebepojetí jako hypotetický konstrukt, jímž se jedinec snaží popsat obsah vědomí vztahovaný k vlastnímu Já.

Sebepojetí můžeme rozdělit na deskriptivní nebo hodnotící. Deskriptivní popisuje určitý stav (např. „Jsem smutný.“, „Jsem veselý“) a hodnotící hodnotí jedince konkrétněji (např. „Umím vařit.“, „Jsem dobrý ve fotbale.“) (Shavelson, Hubner, Stanton, 1976).

V sebepojetí je, kromě vnímání sebe sama a představ o sobě, vyjádřen i vztah k sobě (charakterizovaný emočními prožitky Já), postoj k sobě a hodnocení sebe sama. Vnímání a vztah ke svému Já vychází ze sebepojetí. Dimenzemi sebepojetí jsou například **sebehodnocení**, **sebevědomí**, sebeúcta a sebedůvěra (Blatný a kolektiv, 2010).

Sebepojetí je relativně stabilní celek osobnostních charakteristik. Tyto charakteristiky se vyvíjí a jsou vědomé či snadno přístupné uvědomění. Dvěma nejdůležitějšími složkami sebepojetí jsou identita a sebehodnocení (Vymětal, 2004).

Sebehodnocení

Za sebehodnocení se obecně považuje každé hodnocení, jímž jedinec hodnotí sám sebe. Může být průměrné, nízké či vysoké. Zároveň může být blízké či vzdálené skutečnosti (Mareš, Průcha, Walterová, 1998). Sebehodnocení se považuje za mentální reprezentaci emočního vztahu k sobě neboli představu o sobě samém z hlediska hodnoty a kompetence v jakýchkoliv oblastech života (Blatný a kolektiv, 2010). Se sebehodnocením souvisí mnoho faktorů, např.: jméno, pohlaví, sociální role, vlastnosti osobnosti a chování, tělesné schéma a vzhled člověka (Vymětal, 2004).

„Sebepojetí je produktem sociálního učení v procesu interakce osoba-svět.

Sebehodnocení jako jedna ze složek sebepojetí je chápáno jako výsledek sociálního srovnávání a sebesuzování na základě pozorování vlastní činnosti.“

(Blatný a kolektiv, 2010)

V historii existovali i autoři, již rozdíl mezi sebepojetím a sebehodnocením nerozlišovali a používali tyto pojmy synonymně (např. Shavelson, Hubner a Stanton, 1976), důvodem může být například to, že autoři upřednostňovali přístup z hlediska lidí v běžném životě, kteří tyto pojmy též nerozlišovali. (Blatný a kolektiv, 2010).

Zvláštností sebehodnocení je to, že je to situace, při níž je hodnocený zároveň hodnotícím. (Paulík, 2017). Pokud je sebehodnocení v souladu s realitou, je tento stav považován za psychické zdraví. Může však nastat, že sebehodnocení je v rozporu s hodnocením okolí, takovou situaci označil Rogers jako inkongruenci. Každý vidí okolní svět skrz sebe. Vnímání okolí a sebe sama je každého člověka jiné a liší se i v čase (Rogers, 1998).

„Jedinou realitou je svět, jenž vnímám a prožívám v přítomném okamžiku.“

(Carl. R. Rogers, 1998)

Sebevědomí

Sebevědomí je komplexnější psychologická záležitost provázána s ostatními vlastnostmi člověka (Sedláčková, 2009). Fontana (1997) zastává názoru, že sebevědomí lze považovat za hodnotu, kterou člověk sám sobě přisuzuje.

Novák (2012) sebevědomí chápe jako synonymum pojmu sebedůvěra neboli důvěra v sebe sama. Zároveň také jako přesvědčení jedince o sobě samém, že jedná častěji správně než nesprávně a o tom, že zvládne napravit své chyby či se vyrovnat s jejich důsledky.

Lidé s nízkým sebevědomím jsou často úzkostní, ustrašení a obviňují sebe sama i za problémy, za které nemůžou. Spíše se vyhýbají aktivnímu řešení a snaží se o únik od problému v realitě či ve fantazii. Jedinci s vysokým sebevědomím (v pozitivním a zdravém pojetí) si naopak hodně věří a nebojí se předem neúspěchu, mají vysoké cíle, ale často realistické. Nadměrně vysoké sebevědomí (v negativním a nezdravém pojetí) se projevuje přeceňováním sebe sama i svých schopností a možností. Tito jedinci také často bývají citliví na kritiku, ale snaží se ji vyvrátit. Vyskytuje se přehnané zaměření na sebe sama, narcismus či ztráta sociálních zábran (Novák, 2012).

Sebevědomí můžeme dělit na „situační sebevědomí“, jež se projevuje ve specifických podmínkách či situacích, ve kterých si jedinec do určité míry věří, či „celkové sebevědomí“, které zahrnuje vnímání sebe sama jako celku (Sedláčková, 2009).

Faktory ovlivňující sebevědomí (i sebepojetí)

Psychický vývoj, jenž se sebepojetím úzce souvisí, ovlivňují dva základní faktory, jimiž jsou:

- a) vrozené genetické dispozice neboli dědičnost
- b) získané zkušenosti neboli vliv prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, a vliv sociálních skupin

Velký význam má zde především výchova. Mezi nejvýznamnější sociální skupiny patří rodina, škola a vrstevníci, dále také například vliv médií (Vágnerová, Lisá, 2021).

Sebepojetí jako takové je ovlivňováno vlastními zkušenostmi o sobě samém a svými prožitky v interakci s okolím a názory ostatních (Vágnerová, Lisá, 2021). Sebevědomí vzniká na základě toho, co nám o nás přímo či nepřímo říkají ostatní lidé a do jaké míry s nimi souhlasíme (Fontana, 1997).

Zdravé sebevědomí

„Zdravé sebevědomí je vědomí vlastní ceny a schopností, provázené vírou v sebe a v úspěšnost budoucích výkonů.“

(Hartl, 2004)

Za zdravé sebevědomí je považována přiměřená míra sebevědomí, kdy je jedinec schopen přiměřeně hodnotit sám sebe v závislosti na situaci a svých možnostech. Jedinec zná svoji hodnotu a nepodceňuje se. Nestaví potřeby a žádosti druhých nad své vlastní, a pokud ano, nečeká za to odměnu kromě svého dobrého pocitu (Novák, 2012).

Fontana (1997) zdůrazňuje, že zdravé vysoké sebevědomí není totéž, co vysoké sebevědomí v negativním slova smyslu, pod nímž si společnost představuje domýšlivost a povyšování se nad ostatními. Praví, že zdravé sebevědomí nevyplývá ze zveličeného mínění o své osobě, ale z vědomí, že si člověk počíná tak, jak se svými schopnostmi nejlépe dokáže. Zároveň jsou jedinci se zdravím sebevědomím schopni přijmout skutečnost, že dělají chyby a sami sobě odpouštět.

Rogers (1998, in Mikuláščík, 2010) tvrdí, že děti se rodí s potřebou kladného přijetí a jsou-li uspokojovány potřeby jejich organismu, tvoří se v nich kladné a radostné přijetí sebe sama. Každý může na pojem a míru sebevědomí pohlížet trochu odlišně. I Křížová (2012) mezi výsledky svého výzkumu uvedla skutečnost, že sebevědomí je ambivalentní, člověk by ho neměl mít podle názoru společnosti ani málo ani příliš mnoho. U každého jedince je míra sebevědomí rozvinuta individuálně, podle Laustera (1993, in Sedláčková, 2009) je u větší části populace spíše podprůměrné.

Naopak Mikuláščík (2010) tvrdí, že je většina lidí naladěna spíše pozitivně, co se týče sebevědomí. Pokud jedinec vidí sám sebe pozitivně, vyžaduje, aby i ostatní lidé se k němu chovali podobně. Zároveň se vědomě či nevědomě vyhýbá těm, kteří se k němu chovají nesouhlasně. Toto platí i v obráceném případě, kdy člověk sám na sebe nahlíží negativně a vyhledává lidi (i když třeba nevědomě), jež na něho budou nahlížet a chovat se k němu také negativně (Mikuláščík, 2010).

Podle teorie C. Rogerse (in Vymětal, 2007) sebepojetí obsahuje kognitivní, pocitová a akční schémata, podle nichž jedinec vnímá a hodnotí sama sebe i okolní svět. Kongruence neboli shoda mezi zkušenostmi člověka a jeho sebepojetím, je důležitou

součástí duševního zdraví. Naopak při neshodě neboli inkongruenci zkušeností a sebepojetí, vznikají například úzkosti a další duševní problémy.

Neschopnost vážít si sebe sama a vidět svou skutečnou hodnotu, je jedním z nejzávažnějších činitelů psychických onemocnění. Takoví lidé trpí pocity nedostatečnosti, beznaděje a často podceňují své schopnosti a svou hodnotu (Fontana, 1997).

Rozvoj sebevědomí (a sebepojetí) u dětí

První roky života

Základy sebehodnotících kritérií jsou položeny již v dětství a jsou utvářeny rodiči a významnými osobami z rodiny či okolí, zastávajícími výchovné a rodičovské funkce (Blatný, 2010). Důležitým základem pro pozitivní názor na život, svět a na sebe sama, je pro dítě pocit bezpečí a důvěry, což může být ohroženo například rozvodem, zdravotními problémy, patologickým chováním rodičů či jinými rizikovými faktory (Sedláčková, 2009).

Čačka (1997) souhlasí, že první základy sebepojetí vznikají v rodině tím, jaký mají postoj k dítěti rodiče a jakým způsobem se k němu chovají, věnují mu určitou míru pozornosti a lásky. Na čemž potom značně závisí pohled dítěte na to, kolik lásky a pozornosti si od ostatních zaslouží a jakou cenu samo sobě přisuzuje. Dítě se narodilo připravené na to, žít ve vztahu s dalšími lidmi a je pro jeho vývoj velmi přínosné, pokud s ním ostatní lidé komunikují (Matějček, 1994). Malé děti si jsou vědomy světa a svých pocitů, ale zprvu si nejsou vědomy sebe, jako oddělených jednotlivých lidí od zbytku světa, nekriticky tedy přijímají všechny informace a názory z okolí (Fontana, 1997).

Pohled na jednotlivé „Já“ oddělené od zbytku světa se u dětí začne objevovat až kolem třetího roku života, proto se přirozeně děti v tomto věku prosazují a chtějí se samostatně rozhodovat o tom, co budou a nebudou dělat (Fontana, 1997). Po tom, co si začnou malé děti samy sebe uvědomovat, toho o sobě stále moc nevědí a instinktivně se snaží samy sebe poznat (např.: svoje city, co mají rády a kdo jsou). Dospělí lidé však svými názory a zkušenostmi do tohoto procesu zasahují, a tak dítě ovlivňují. Komentují, jaké dítě je, začnou ho „nálepkovat“, zda je hodné, zlobivé, chytré, nešikovné atd. Kvůli své bezprostřední závislosti na svých rodičích začnou i děti brát tato tvrzení za svá (Fontana, 1997). Děti se chovají podle toho, co si o sobě myslí (například, že je

„darebák“, „čestný sportovec“), tyto názory přejímají z toho, co o sobě slyší z okolí, bez pevných vnitřních sebehodnotících kritérií (Čačka, 1997).

Sedláčková (2009) souhlasí, že kvůli rozumové a citové nezralosti je sebehodnocení dítěte od narození až do mladšího školního věku závislé na okolí, zejména na rodičích. Rodiče tak dítě formují zejména svým zájmem, citovým vyjádřením, svými požadavky na dítě a spokojeností s jejich splněním a svým vyjádřením názorů na dítě. Stejně tak se v tomto věku dítě nekriticky ztotožňuje s názory a postoji svých rodičů na všechno ostatní a u rodiče stejného pohlaví rádo napodobuje i například věci týkající se vzhledu.

Formování kladného sebepojetí, usnadňování strukturace osobnosti a vytváření emoční stability u dítěte, lze podpořit bezvýhradnou akceptací dítěte, láskou a povzbudivým a empatickým postojem ze strany nejbližšího sociálního okolí. Pokud však toto chybí a dítě je přijímáno pouze s výhradami a podmínkami, může v sebepojetí dítěte vzniknout takzvaná (výše zmíněná) inkongruence neboli nesoulad mezi vrozenými potřebami lásky a přijetím a negativními zkušenostmi dítěte, které této potřebě odporují (Vymětal, 2007).

Matějček (1989) souhlasí, že ke správnému vývoji potřebuje dítě jistotu bezpečí, péči a především bezpodmínečnou lásku, neměla by to ale být láska bez pravidel a při které rodiče obětují své síly a zdraví. Naopak tvrdí, že by láska měla být důsledná a někdy i přísná.

Mladší školní věk

Na sebepojetí v dětství má také velký vliv nástup do školy. Školní docházka ovlivňuje jedince téměř celé dětství a dospívání. Znamky, úspěchy i neúspěchy ve škole mají zásadní vliv na sebehodnocení dítěte i na jeho budoucí život (Vágnerová, 2012). K názoru rodičů, jimž dítě věří, zde přibývá i názor učitelů, který může být podobný či odlišný (Čačka, 1997).

V tomto období je pro dítě velkým ukazatelem hodnoty výkon, ale pokud jeho výkon není oceněn žádnou, pro dítě, důležitou osobou, ztrácí smysl i pro něho samotného. Sebehodnocení dítěte na začátku tohoto období bývá často proměnlivé a závislé na aktuální situaci. Orientace na výkon však může mít úskalí, kdy je dítě buď neúspěšné a nemá motivaci k další snaze, nebo naopak se na výkon soustředí až přehnaně a dává

mu příliš vysokou váhu. Na dítě začíná mít také velký vliv vrstevnická skupina (Sedláčková, 2009).

Postavení mezi kamarády je významným činitelem v dětském krystalizujícím se sebepojetí (Čačka, 1997). Čáp (1993) považuje vrstevnickou skupinu za důležitého a nezbytného činitele ve výchově a vývoji dítěte, zmiňuje však, že v minulosti bylo na vrstevnickou skupinu nahlíženo s nedůvěrou a její vliv byl považován za protiklad k výchovnému působení.

Vývojem a zkušenostmi dítě nabývá rozumové a citové zralosti a jeho sebehodnocení a názor na sebe sama začíná být stabilnější a méně závislý na okolí a více se formuje podle vlastních názorů a zkušeností. Člověku však ve většině případů na názoru ostatních v určité míře záleží nikdy nepřestane (Sedláčková, 2009).

Dospívání

Při dospívání se vlivem hormonálních změn stává jedinec více citlivý a emočně nestabilní, psychické i tělesné změny dospívajícího přitahují pozornost na jeho tělo a kvůli tomu je pro člověka v tomto věku velmi důležitý vzhled a tělesná atraktivita, což do velké míry ovlivňuje jeho sebevědomí. Svou vizáží se často snaží vynikat a být jedinečný. V případě přesvědčení o své nedostatečné tělesné přitažlivosti se snaží jedinci kompenzovat svůj pocit nedostatečnosti jinými činnostmi a vynikáním v jiné oblasti, což může být často přínosné. S hledáním své hodnoty také hledá člověk svoji identitu a potencionální směr, kterým se chce v budoucnosti ubírat (Sedláčková, 2009).

Především mezi věkem 12 a 14 let bývají jedinci nejvíce citliví na rozdílné názory okolí a na kritiku často reagují přecitlivěle a vztahovačně. Zejména kvůli vlastní nejistotě o sobě samých. Dále se zvyšuje důležitost vrstevnické skupiny (Sedláčková, 2009). Dospívající se přestávají cítit jako děti a chtějí, aby je tak bralo i okolí a rodiče, aby o sobě mohli sami rozhodovat (např. co si oblečou, co budou dělat ve svém volném čase, atd.). Důležité je pro ně porozumění a volnost, která se jim však musí dostat ve správný čas, kdy jsou na ni připraveni a zvládnou ji zodpovědně a spolehlivě s rozvahou využívat (Čačka, 1997).

Sebepojetí ve vývojových stádiích podle Erika H. Eriksona

Novák (2013) přehledně popisuje převzaté myšlenky od E. H. Eriksona, jež charakterizoval sebepojetí z pohledu vývojových stádií, jimiž jedinec v průběhu života prochází. Uvádí, že postup z jednoho stádia do druhého však není samozřejmý a ne vždycky se povede. Selhání při některém ze stádií ovlivňuje následující život jedince a jeho názor na sebe sama.

- Batole: Jsem to, co mohu svobodně dělat.
- Předškolák: Jsem to, co dělám.
- Školák: Jsem to, co umím (dovedu).
- Dospívající: Jsem to, čemu věřím.
- Mladý dospělý: Jsme to, co mám rád (co miluji).
- Střední věk: Jsem to, co poskytuji.
- Zralý, starší věk: Jsem to, co po mně zůstane.

VÝCHOVA

„Hodnocení rodičů podstatně ovlivňuje dětskou identitu. Děti, kterým rodiče více věří a podporují jejich snahu o výkon, skutečně snáze dosáhnou dobrých výkonů.“

(Sedláčková, 2009)

Rodina

Rodina je nejdůležitější jednotkou společenského vývoje dítěte. Dítě se zde setkává s prvními sociálními vazbami, ale učí se zde i dalším sociálním rolím. Rodina je součástí určitých etnických a socioekonomických skupin, kterými je ovlivňována. I v rámci skupiny existují však velké rozdíly, jak se však jednotlivé rodiny chovají ke svým členům (Fontana, 1997). Langmeier a Krejčíková (2006) souhlasí, že rodina je základní jednotkou ve společnosti, i když se její důležitost a postavení může v různých kulturách lišit. Může například vykazovat odlišné vztahy k širokému příbuzenstvu, může mít různou strukturu, rozdělení rolí či rozložení moci.

Hartl (2004) rodinu definuje jako společenskou skupinu spojenou manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou péčí. Pokud je rodina tvořena oběma rodiči a dítětem či dětmi, je to rodina úplná. Často se však vyskytují různé podoby rodin neúplných, kdy alespoň jeden z rodičů chybí. Důvody mohou být nejrůznější, například smrt, rozvod, ale například i z důvodu psychické nepřítomnosti (např. při nějakém psychickém onemocnění či alkoholismu) (Matějček, 1989).

Pohled na rodinu se mění i věkem. Přibližně do druhé třídy považuje každé dítě svoji rodinu za tu nejlepší, později ale začne srovnávat svoji rodinu s rodinami kamarádů a kolem desátého roku nejvíce trpí při nesouladu mezi dospělými v jeho rodině (Čačka, 1997).

Funkce rodiny

Každá rodina je odlišná a funguje a plní své funkce trochu rozdílně. Funkční rodina plní všechny své funkce tak, že jsou uspokojovány potřeby všech jejích členů a neděje se tak na úkor jiných členů. Pokud však funkce rodiny jsou plněny nedobře či nedostatečně, jedná se o rodinu problémovou či dysfunkční (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Rozdělení funkcí rodin se v různých publikacích liší. Zde je převzato dělení podle Langmeiera a Krejčíkové (2006):

- **Reprodukční funkce:** zajišťuje tvoření nových generací a rozvíjení společnosti rozením nových dětí. Ačkoliv ve všech společnostech se vyskytuje rození dětí i mimo rodinu a manželství.
- **Hospodářská funkce:** obsahuje hospodaření, vedení domácnosti. Z historie sem patří i výroba, i když v současné době je rodina ve většině případů spíše spotřební jednotkou v průmyslu, ale některé výrobní prvky v rodině zůstávají.
- **Emocionální funkce:** zajišťuje emoční uspokojování všech svých členů, aniž by tím trpěli jiní z členů. Patří sem také funkce sociálně podpůrná, která se zesílí při onemocnění či psychosociálních problémech některého ze členů.
- **Socializační funkce:** tu plní rodina při uvádění dítěte do společnosti, učení ho základním způsobům společenského chování a kultury.

Čáp (1993) shrnuje funkce rodiny jako modely, jež rodina dítěti poskytuje k napodobování a identifikaci. Dítě se učí komunikace a interakce v malé sociální skupině, je začleňováno do určitého způsobu života a jsou mu předávány určité sociální

normy a požadavky, skrze které zažívá své první a velmi silné zkušenosti ze života, dochází zde k první socializaci dítěte a tím i k výchově.

Charakteristika pojmu výchova

Výchova je specificky lidskou činností a je součástí socializace člověka (Kolář a kolektiv, 2012). Socializaci Průcha (2000) charakterizuje jako „zespoleňování“ jedince neboli, že se jedinec v průběhu života přizpůsobuje k příslušné společnosti vlivem výchovy a spontánní nápodoby. *„Socializace je začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace. Součástí socializace je přijetí základních etických a právních norem dané skupiny.“* (Hartl, 2004). Je to proces, při němž se z biologického tvora stává sociální bytost schopna chovat se jako člen určité skupiny či společnosti (Boháček, 2020).

Hartl (2004) výchovu chápe jako záměrné, více či méně, systematické působení, které zapřičiňuje rozvoj citových a rozumových schopností člověka a utváření jeho postojů a způsobů chování v souladu s cíli dané skupiny a kultury.

V obecném pojetí zastává Průcha (2000) názoru, že výchova je činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ neboli vzorců a norem chování, komunikačních rituálů, hygienických návyků apod., z generace na generaci. V pedagogickém pojetí chápe výchovu jako záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách jeho osobnosti.

Kolář a jeho kolegové (2012) definují výchovu jako dlouhodobé či jednorázové záměrné cílevědomé jednání, jehož smyslem je optimální rozvoj člověka a dosažení pozitivních změn v jeho osobnosti. Jedná se o jevy a procesy, v nichž se rozvíjí cílevědomé záměrné působení v aktivní interakci vychovávaného a vychovatele.

Pro Prekopovou a Schweizerovou (1993) znamená výchova dítěte především respektování jeho osobnosti, se všemi jeho zvláštnostmi, a bezpodmínečnou lásku. Uvádí, že dítě je jako host, který přijde do našeho života, abychom mu pomohli na jeho cestě a podporovali ho, jakkoliv potřebuje.

Objektem výchovy je jedinec, jenž je vychováván (např. dítě, dospívající, dospělý, žák, student) a závisí na vlivu a působení druhé osoby. Subjektem výchovy je ten, kdo vnáší

do výchovy svůj vliv, aktivitu a tvořivost, neboli ten, kdo vychovává (např. rodič, učitel, trenér) (Kolář a kolektiv, 2012).

Matějček (1993) však zdůrazňuje, že výchova není pouze jednostranné působení dospělého na dítě, ale že je to výchovný vztah oboustranný a vzájemný. Dítě je sice svým prostředím formováno a ovlivňováno, ale zároveň ono samo své prostředí aktivně mění a vnáší do něho samo sebe. Také Čáp (1993) potvrzuje, že výchova je zvláštní případ sociální komunikace a interakce a vzájemné působení vychovatelů a vychovávaných. Dále uvádí, že kromě působení rodičů, děti zároveň také určitým způsobem ovlivňují své rodiče v jejich způsobu chování. Uvádí příklady jako pasivní dítě, které se od narození moc neprojevuje a tím neposkytuje matce dostatečnou stimulaci k projevení kladného postoje k němu, či naopak aktivní děti, které rodiče přivedou zpět k nějaké zájmové činnosti, nebo dítě mladšího školního věku, které svou matku donutí k rozvodu s agresivním alkoholikem.

Výchovné styly

Způsob neboli styl, jaký použije dospělý při výchově dítěte, znázorňuje klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace dospělého a dítěte (například ve vztahu rodiče a dítěte či učitele a žáka). Výchovný styl obsahuje především dva aspekty, kterými jsou výchovné řízení a emocionální vztah mezi vychovatelem a vychovávaným (Gillernová, 2004).

Základní výchovné nasměrování v rodině určují rodiče, záleží však také na vývojové úrovni, schopnostech a povaze dětí a na mnoha dalších okolnostech (Mertin, 2013).

Výchova může být buď přímé působení na vychovávaného, kdy převažuje verbální kontakt pedagoga (tento způsob bývá ale mnohem méně účinný), nebo působení nepřímé, kdy je vychovávaný rozvíjen především skrz zkušenosti a vlastní prožitky, jež formují nejen jeho kognitivní, ale i emocionální stránku osobnosti (Průcha, 2009).

Styly výchovy podle Lewina

Nejnámější typologii tří základních stylů výchovy či vedení formuloval jako první Kurt Lewin roku 1939 (Čáp, Čechová, Boschek, 2000). Například Mertin (2013) ve své

publikaci popisuje toto rozdělení stylů výchovy podle Lewina, na jehož protipólech stojí:

- Výchova **autoritářská** neboli autoritativní, kdy rodiče příliš nerespektují osobitost, přání a názory dítěte a vidí ho spíše jako pouhý objekt výchovy, dítě nemá prostor k sebevyjádření.
- Na druhé straně je přístup **liberální**, kdy rodiče do svobody dítěte příliš nezasahují. Dítě nekontrolují, nemají stanovené hranice a nemají příliš velké požadavky na dítě.
- Za zlatý střed je v tomto rozdělení považována výchova **demokratická** (může být označována jako integrační), která stojí uprostřed mezi předešlými dvěma přístupy. Rodiče dítěti stanovují jasné hranice, ale zároveň respektují jeho možnosti, přání a představy.

Styly výchovy podle Baumrind

Hluběji Lewinovo rozdělení rozpracovala Diana Baumrind, toto rozdělení uvádí ve své publikaci například Krejčová (2011). Nejprve Baumrind pracovala také na třech základních výchovných stylech: **autoritářský, autoritativní a liberální**.

- **Autoritářský** styl výchovy je založen na pravidlech a normách určených rodičem neboli autoritou, který dítě neustále kontroluje a hodnotí a nemá k dítěti příliš kladný vztah.
- Oproti tomu se v **autoritativním** přístupu vyskytuje autorita a pravidla v kladném slova smyslu, kdy je po dítěti vyžadována určitá disciplína, ale zároveň je vedeno k vlastní aktivitě a samostatnému rozhodování, které je schopno si zdůvodnit.
- **Liberální** styl výchovy se zaměřuje především na kladný emocionální vztah k dítěti a jeho svobodu. Dítě je akceptováno a je kontrolováno jen minimálně.

Později Baumrind přidala ještě styl **odmítající** a **tradiční**. V odmítajícím stylu není emocionální vztah rodičů k dětem příliš kladný a neberou zřetel na jejich potřeby, dítě rodič příliš nekontroluje ani nijak výchovně nevede. Tradiční výchova popisuje typicky genderově vymezené role otců a matek.

9 stylů výchovy podle Čápa, Čechové a Boschka

(Čáp, Čechová, Boschek, 2000)

Model devíti stylů výchovy závisí na dvou hlavních aspektech výchovy, jimiž jsou:

- Emoční vztah rodiče k dítěti
- Způsob výchovného řízení.

Tyto dva klíčové momenty se navzájem prolínají a ovlivňují. Emoční vztah rodičů k dítěti můžeme podle této typologie rozdělit na extrémně kladný, kladný, záporný a záporně-kladný. Způsob výchovného řízení může být silný, střední, slabý či rozporný. Kombinací určitého emočního vztahu a určitého způsobu řízení získáme vždy jeden výchovný styl z devíti možných:

1. Výchova autokratická, tradiční, patriarchální
2. Liberální výchova s nezájmem o dítě
3. Pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem k dítěti
4. Výchova přísná a přitom laskavá
5. Optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením
6. Laskavá výchova bez požadavků a hranic
7. Rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
8. Kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem
9. Výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo je dítě s ním v koalici

(podrobněji rozpracované ve výzkumné části v kapitole Výzkumné metody str. 37)

Výchovné prostředky

Výchova jako záměrné působení vychovatele na vychovávaného předpokládá, že tento výchovný proces míří k nějakému výchovnému cíli, k němuž chce vychovatel vychovávaného dovést a po promyšlení k tomu užívá různých postupů neboli výchovných prostředků (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Hlavním cílem výchovy je autentický, vnitřně integrovaný člověk, který má pevnou představu o smyslu života, orientaci osobnosti a jasné hodnotové systémy a z toho

vychází jeho jednání a chování a je těžko zmanipulovatelný, což je předpokladem pro svobodnou a demokratickou společnost (Průcha, 2009).

S výchovnými cíli úzce souvisí i výchovné požadavky, jež specifikuje společnost svými požadavky na dítě. Výchovné požadavky by měly být v přiměřené střední intenzitě, měly by mírně překračovat přítomné předpoklady dítěte, které se tímto rozvíjí a je dosaženo optimálního rozvoje osobnosti. Pokud jsou výchovné požadavky na dítě příliš nedostatečné a mírné, jeho osobnost se rozvíjí nedostatečně nebo jen v malé míře. Pokud jsou požadavky naopak příliš vysoké a značně překračují předpoklady dítěte, dochází k narušení psychosomatického stavu dítěte, výchovné činnosti, popřípadě i dalšího rozvoje osobnosti. Velmi záleží také na formě, jakou je výchovný požadavek vyjádřen, například zda jako příkaz či jako prosba (Čáp, 1993).

Mertin (2013) zdůrazňuje, že jakákoliv výchovná opatření jsou pouze prostředek a ne cíl našeho působení. Cílem výchovných prostředků by měla být pomoc v maximálním rozvoji potenciálu dítěte a efektivnímu začlenění do společnosti v dospělosti. Každé dítě je potřeba občas usměrňovat, aby dělalo to, co má a nedělalo to, co dělat nemá (Říčan 2013). Pokud dítě provede špatný skutek, už ho vrátit nemůžeme, snažíme se však ovlivnit jeho budoucí jednání. Výchovnými opatřeními se snažíme zabránit u dítěte nežádoucímu chování a podporovat chování žádoucí (Mertin 2013). Nejčastěji používané výchovné prostředky k regulaci chování a jednání jsou odměny a tresty (Čáp, 1993).

Odměny

Odměny můžeme definovat jako následek určitého chování nebo jednání jedince, které je společensky hodnoceno kladně. Přináší jedinci libost uspokojením některých jeho potřeb (Čáp, 1993). Hartl (2004) definuje odměnu jako kladný podnět, seskupení podnětů či situace, jež může u odměňovaného jedince vyvolat libost či uspokojit jeho potřebu, čímž jsou odměňované reakce posilovány.

Odměna je jednou z forem motivačního působení, jedná se o záměrně navozený následek kladně hodnocené situace. Odměna má informační a motivační funkce. Informační funkce konstatuje správnost chování postupu či výsledku odměňovaného a motivační funkce přináší radost, zvyšuje pravděpodobnost výskytu stejného jevu a motivuje do další činnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

U odměn je důležitý jejich druh a množství. Odměny mohou být materiální a emoční (též morální). Do materiálních odměn řadíme např. sladkosti, peníze či různé dárkové předměty. Opakem jsou odměny emoční či morální, jimiž jsou např. pohlázení, úsměv, pochvala, projevy sympatie či kladné hodnocení (Čáp, 1993, Říčan, 2013). Langmeier a Krejčíková (2006) rozdělují druhy odměn srovnatelně a to na odměny hmotné a sociální.

Rozdíl je však v lásce. Láska by neměla být pouze za odměnu, láska by měla být bezpodmínečný dar (Říčan, 2013).

U vyspělejších dětí či mladistvých je často pochvala emoční a morální účinnější než pochvala materiální. Bývá tomu tak i u dospělého. Pochvala úsměvem či hezkým slovem jim může způsobit překvapivě velikou radost. Takový typ pochvaly má silný motivační účinek, protože uspokojuje potřebu uznání, výkonu a porozumění (Čáp, 1993). Často je významnou odměnou pro dítě i to, že může něco dělat s rodičem, např. výlet či práce pro rodinu, při které se dítě cítí jako „dospělé“ (Říčan, 2013).

Vliv odměn

Jak jsme již zmínili v předchozí kapitole, odměny odměňovanému jedinci přináší především uspokojení jeho potřeb, jež se projevuje kladnými pocity libosti (Čáp, 1993). Zejména při materiálních odměnách je důležité dodržovat přiměřené množství a smysl odměňování. Při rozmazlování a přílišné štedrosti materiálními odměnami ztrácí dítě možnost toužit, snít a těšit se na něco, což jsou prožitky, které jsou důležité pro citový vývoj a vývoj vůle. „*Skutečnou odměnou je to, čeho si dítě samo cení.*“ (Říčan, 2013) Mertin (2013) zastává názoru, že při přehnaně častém chválení se může stát, že se dítě bude považovat za dokonalé a přestane mít potřebu se dále zlepšovat a rozvíjet.

Při chválení bychom měli děti vést k tomu, aby se i ony naučily chválit a oceňovat samy. Aby z nich vyrostly sebevědomí jedinci, jež jsou schopni ocenit a pochválit sama sebe, byli si jisti ve svém názoru a měli radost z toho, když se jim něco povede (Říčan, 2013).

Tresty

Tresty jsou naopak následkem určitého chování nebo jednání jedince, které je společností hodnoceno negativně. Přináší jedinci nelibost či omezení některých jeho potřeb, popřípadě i frustraci (Čáp, 1993).

Trest je záměrně vytvořený následek určitého chování či jednání trestaného. Stejně jako odměna, má i trest funkce informační a motivační. Informační funkce konstatuje nesprávnost chování, postupu či výsledku. Motivační funkce obsahuje snahu zmenšit výskyt trestaného jevu (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

Říčan (2013) definuje trest jako nepříjemnost, kterou udělá vychovávatel vychovanému, pokud udělá něco, co nemá udělat, či neudělá něco, co udělat má. Trestem může být jakýkoliv projev nelibosti vychovatelem.

Z dějin je známé, že tresty byly již v dávné historii používány jako postih za porušení kázně (Vaníčková, 2004) a používaly se mnohem častěji než odměny. Byly často hrubé a ponižující, například i bití holí (Čáp, 1993).

Tresty mohou mít různou podobu. Od lehkého zamračení, napomenutí, přes pokárání, výtky, zákazy (např. zákaz počítače, domácí vězení), práce za trest až po tělesné tresty, které jsou dnes zvláště odsuzovány a mnoha odborníky kritizovány (Říčan, 2013). V některých zemích jsou tělesné tresty v rodině zakázány a trestně stíhány (Čáp, 1993). V rámci ochrany a práv dítěte platí úplný zákaz tělesných trestů i v českém školství (Říčan, 2013). Mezi další velmi nevhodné tresty patří např. posměch, zahanbování a ponižování dítěte, které má velmi silný negativní vliv na jeho psychiku (Říčan, 2013).

Mertin (2013) považuje trest za uměle vytvořený výchovný nástroj, jímž se lidé snaží dosáhnout výchovných cílů. Čáp (1993) za trest ale v širším slova smyslu považuje i přirozeně vytvořené situace v životě s následkem, který lze vnímat jako trest (například spálení se dítěte o plotnu při neuposlechnutí).

Vliv trestů

Dítě by mělo vždy chápat, že je trestáno konkrétní chování a nikoliv jeho osoba, že nedošlo ke ztrátě sympatie a lásky (Čáp, 1993). Trest by měl být logický, srozumitelný a spravedlivý v očích dítěte, dítě by mělo vědět, proč, jak a za co ho vychovatel trestá a že to dělá nerad. Naopak vychovatel by neměl trestat dítě za příliš vysoké požadavky, které na něho měl a ono je nesplnilo. Trest by měl následovat ihned po prohřešku a poté je důležité odpuštění. Prožitek provinění-trest-odpuštění je důležitý v rozvoji svědomí a pro prohloubení vztahu mezi vychovávajícím a vychovávaným (Říčan, 2013). Posun ve vývoji však nastává pouze, pokud má dítě pocit viny a ten mu je odpuštěním

odejmut. Pokud však dítě necítí, že by udělalo něco špatně, bere trest jako pouhý akt násilí (Matějček, 1993).

Mezi kladné funkce trestu můžeme zařadit to, že pomáhá dítěti pochopit, co znamená „ne“ a „nesmíš“ a může pomoci v některých naléhavých či nebezpečných situacích. Tresty mají však i mnoho negativních následků. Mezi ně patří třeba i vyhýbání odhalení či trestající osobě, místo změny chování (Langmeier, Krejčíková, 2006). Při fyzických trestech prožívají děti silný pocit ponížení a učí se používat násilí a agresi jako styl komunikace. Psychické tresty u dětí často způsobují úzkosti, nejistotu, přehnané pocity viny či neurotičnost (Čáp, 1993).

Přemíra trestů bývá často znakem selhání vychovatele, jeho nezvládnuté agrese, bezradnosti a bezmocnosti. Taková výchova je neúčinná, škodlivá a vede často k opačným výsledkům, než které byly původně zamýšleny (Čáp, 1993). Pokud dítě stále zažívá pocity neúspěchu a bezmoci, častým výsledkem bývá rezignace a agrese (Mertin, 2013).

Říčan (2013) zastává názoru, že trest by měl být až poslední nouzový prostředek ve výchově, protože nesprávným trestání mohou vznikat ve výchově velké škody, které se dají těžko napravit. Výchova, jež je založena z větší části na odměnách, je efektivnější než výchova, která obsahuje převážně tresty (Čáp, 1993, s. 315). Trest špatné chování pouze zastaví, ale odměna podněcuje i chování správné (Matějček, 1993).

„Trest, to je jako když ucpeme díru v hrázi řeky. Ted' je ale potřeba pročistit řečiště, odvést část vody jinou cestou a udělat celou řadu dalších opatření, jinak bychom nestačili trhliny záplatovat a dočkali bychom se nakonec pořádného průlomu.“

(Matějček, 1993)

Příklady dalších možností ve výchově

Někteří autoři kromě odměn a trestů zastávají i jiné výchovné prostředky a způsoby, jak dojít k požadovanému výchovnému cíli.

Čáp (1993) zmiňuje **metodu přirozených následků**, kdy se dítě učí samo ze svých chyb a skrze ně poznává, co vlastně učinilo špatně a jaké následky má jeho chování. Upozorňuje však, že tato metoda se neobjevuje příliš často, protože je potřeba

zkušeného a tvořivého vychovatele, jež dokáže správně jednat v situacích tak, aby dítě poznalo samo, co a kdy udělalo špatně.

Langmeier, Krejčíková (2006) jako další výchovný prostředek uvádí „**Neposkytnutí odměny**“ neboli ignorování nežádoucího chování, které vede k menší četnosti neboli vyhasínání a neobjevují se u této metody nežádoucí vedlejší účinky jako u trestů.

Gillernová (2004) mimo jiné jako výsledek svého výzkumu uvádí, že **společná činnost** rodiče a dítěte je velmi efektivní výchovný prostředek, při kterém si dítě osvojuje dovednosti různého druhu, učí se komunikaci, interakci a spolupráci. Společná realizace vede k prohlubování vzájemné interakce a porozumění dětí a rodičů a ke kladnému emočnímu klimatu v rodině.

Čačka (1997) zastává názoru, že kromě výchovného stylu, je důležitá i atmosféra v rodině (to spolu samozřejmě velmi úzce souvisí). Atmosféra v rodině může být aktivní a činorodá, ale i třeba pochmurná a nudná. Rodinná atmosféra s pocitem bezpečí a pohody napomáhá k výchovnému ovlivňování, zahrnuje i správnou rovnováhu mezi svobodou a povinnostmi dítěte. Rodiče by za dítě neměli dělat nic, co je schopné zvládnout samo.

Výchova vysvětlením

Kromě odměn a trestů existují i další výchovné prostředky a postupy, například když si rodiče se svými dětmi o všem povídají, snaží se je pochopit a řešit s nimi příčiny jejich jednání (Mertin 2013). Toto označují Langmeier a Krejčíková (2006) jako **výchovu vysvětlením**, kterou je schopné chápat již předškolní dítě (i když zde zmiňují i použití odměn a trestů). Tento styl výchovy obsahuje:

- poučení o tom, jaké následky má jeho chování pro dítě a pro ostatní
- poučení o tom, že je od staršího dítěte očekáváno již vyspělejší chování a klade se důraz na jeho vyspělost a sebeúctu

Prekopová a Schweizerová (1993) zdůrazňují, že dítě by mělo znát důležitost rodičova NE, které sice znamená zákaz, nikoli však to, že dítěti hrozí trest. Rodič pak nesmí své NE zaměňovat během různých situací a slevovat ze svých požadavků.

Spontánní (funkční výchova) + výchova vzorem

Langmeier a Krejčíková (2006) uvádí **spontánní neboli funkční výchovu**. Tvrdí, že vedle výchovy záměrné, se vždy objevuje i výchova nezáměrná (spontánní), což znamená, že dítě se v rodině učí od chování svých rodičů a ostatních členů k němu i mezi sebou. Z čehož vyplývá, že by se lidé vlastně sami měli chovat tak, jak by chtěli, aby bylo vychováno jejich dítě. Potvrzuje to například i situace, kdy při krmení matka otvírá ústa, čímž ukazuje dítěti, jak se má v dané situaci chovat. Stejně tak děti své rodiče pozorují při všem ostatním. Mezi druhy 9 polí výchovy (Čáp, Čechová, Boschek, 2000) lze říci, že je tímto myšlený výchovný styl číslo 8 (Kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem), kdy rodič dítě natolik miluje a věří mu a chová se v souladu s normami a svými přesvědčeními, že dítě s láskou k rodiči se chce chovat jako on a své normy a chování přebírá od rodiče.

Úzkou souvislost má tento styl výchovy s **výchovou vzorem**, který Langmeier a Krejčíková (2006) uvádí ve své publikaci. Matějček (1986) podobně mluví o takzvané **výchově citové**, která vypadá tak, že se k dítěti vychovatel chová podle svých citů, bezprostředně, upřímně a s láskou.

Výchova bez trestů

Mertin (2013) ve své publikaci uvádí mnoho způsobů, jak se ve výchově vyvarovat trestům. Nejedná se však o výchovu liberální. Naopak zastává výchovu, během níž je dítěti nastaven pevný rámec podpory, pomoci a hranic, ve kterých se může pohybovat. Rodič by měl s dítětem trávit co nejvíce času, jít mu příkladem, nechat ho co nejvíce samostatně rozhodovat a zároveň dbát na dodržování stanovených pravidel. Při kolizních situacích či neposlušnosti dětí se snažit řešit situace trpělivě a hledat další způsoby. Uvádí, že je důležité věřit sobě i dítěti, že to zvládnou a nebát se humoru a legrace.

Mezi další rady, které Mertin ve své publikaci doporučuje, patří například pozitivní přístup k výchově a k dítěti a brát ho takové, jaké je. Důležité je začít včas a od malých kroků. Nedávat nerealistické cíle, při opakujícím se špatném chování například nenutit dítě slibovat, že „už to nikdy neudělá“, ale spíše že „se bude ze všech sil snažit, aby se to neopakovalo“, dohodneme se s ním, že pokud se to bude opakovat, budou takové a takové následky. Brát dítě vážně, nikdy se mu nevysmívat a dbát na posilování odpovědnosti za jeho vlastní činy.

U dítěte bychom si měli budovat autoritu a respekt, ale zároveň mít respekt i k němu. Prekopová a Schweizerová (1993) souhlasí, že například plácnutí, jako druh trestu není efektivní komunikace a výchova, protože se nejedná o rovnocennou interakci ve vztahu rodiče a dítěte. Rodič dítě plácnout může, ale dítě rodiče ne, avšak často se to stává.

VÝZKUM

Hlavním motivem pro tento výzkum je má zvědavost a zájem o vývoj psychiky, sebezpojetí a sebevědomí lidí, což samozřejmě začíná u dětí. Souhlasím s názorem, který zastává například Čačka (1997), že základy sebezpojetí jedince vzniká především v rodině, podle toho, jakým způsobem se rodiče k dítěti chovají a jaké množství lásky mu dávají, což přímo souvisí se stylem výchovy, jímž dítě vychovávají. Dítě od rodičů přejímá způsob, jakým ho rodiče vidí, jak o něm mluví a jak se k němu chovají a má tendenci se tímto způsobem vidět a chovat k sobě samému také, což přímo ovlivňuje jeho sebezpojetí a sebevědomí (Fontana, 1997). Ve výzkumu se tedy soustředím na zjištění, jak velká je souvislost mezi stylem výchovy a mírou sebevědomí dětí a jaká existuje souvislost mezi různými styly výchovného vedení rodičů, jejich emočním vztahem k dítěti a sebevědomím dítěte.

CÍLE VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

A HYPOTÉZY

Cíle výzkumu

Zjistit, zda existuje souvislost mezi druhem výchovy a mírou sebevědomí dítěte.

Zjistit jaký existuje rozdíl v míře sebevědomí chlapců a dívek na prvním stupni základní školy.

Výzkumné otázky

Existuje souvislost mezi výchovným stylem a sebevědomím dítěte?

Jaký je rozdíl v míře sebevědomí chlapců a dívek prvního stupně základní školy?

Hypotézy

H1 – Existuje souvislost mezi emočním vztahem rodičů a mírou sebevědomí dítěte. Při kladném vztahu rodičů je míra sebevědomí (hodnoty TOT skóru) vyšší než při záporném vztahu rodičů.

H2 – Existuje souvislost mezi stylem řízení rodičů ve výchově a mírou sebevědomí dítěte.

H3 – Míra sebevědomí mezi chlapci a děvčaty se liší. Chlapci mají vyšší sebevědomí, než dívky.

VÝZKUMNÉ METODY

Základními diagnostickými nástroji mého výzkumu jsou dva dotazníky: Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let a Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2. Druhem výzkumu je korelační studie souvislostí mezi získanými výsledky z těchto dvou dotazníků neboli korelační studie stylu výchovy a výšky sebevědomí dítěte. Dotazníky vyplňují děti samy za sebe, výsledky dotazníků jsou tedy závislé na vlastní výpovědi dětí a jejich pohledu.

1) DOTAZNÍK STYLŮ VÝCHOVY PRO DĚTI OD 8 DO 12 LET

Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let (dále pro tuto práci také jen „Dotazník stylů výchovy“) vznikl v roce 1998 zjednodušením, zkrácením a přizpůsobením Dotazníku pro zjišťování výchovy v rodině (T-17 z roku 1994) tak, aby byla jeho struktura a délka přiměřená pro práci s dětmi od 8 do 12 let. Na této změně a výzkumu ke zdokonalení Dotazníku stylů výchovy spolupracovalo mnoho psychologů a pedagogů, hlavními autory jsou Jan Čáp, Věra Čechová a Petr Bosček. Před standardizováním Dotazníku stylů výchovy byl vyzkoušen a upraven na základě práce s téměř tisícem žáků.

Popis struktury dotazníku a jeho vyhodnocování

Dotazník stylů výchovy se skládá z 28 otázek na matku a shodných 28 otázek na otce, ve kterých dítě na otázky odpovídá pouze „ano“, „ne“ nebo „někdy“. Dotazník může být dítěti předčítán v individuálním rozhovoru, kdy dotazující pedagog či psycholog kroužkuje odpovědi za dítě, či písemně, kdy dítě kroužkuje odpovědi samo. Otázky by měly být kladeny postupně všech 28 otázek na jednoho rodiče a poté 28 na druhého.

Vyhodnocování dotazníku probíhá bodováním každé odpovědi. Za odpověď „ano“ se udělují 3 body, za „někdy“ 2 body a za „ne“ 1 bod. Body se píšou pravidelně do 4 řádků a poté se v řádcích sečtou a získáme hrubý skóre v jednotlivých řádcích (v jednotlivých komponentech) hrubý skóre může vždy nabývat hodnotu od 7 do 21 bodů. První řádek obsahuje kladný komponent, druhý záporný komponent, ze kterých zjistíme emoční vztah rodiče k dítěti (extrémně kladný, kladný, střední či záporný). Třetí řádek obsahuje hrubý skóre komponentu požadavků a čtvrtý komponentu volnosti, ze kterých zjistíme intenzitu rodičovského řízení (silné, střední, slabé či rozporné). Každého rodiče vyhodnotíme zvlášť a poté výsledky vyhodnotíme mezi sebou, čímž nám vznikne celkový výchovný styl v rodině obou rodičů, jímž může být jeden z devíti možných stylů výchovy tohoto dotazníku.

Popis 9 výchovných stylů

Model devíti stylů výchovy vychází z postupných poznatků výzkumů, které probíhaly od konce šedesátých let minulého století na katedře psychologie Univerzity Karlovy v Praze. Dvěma hlavními momenty určování výchovného stylu, které se navzájem ovlivňují, jsou podle Dotazníku stylů výchovy: Emoční vztah dospělého k dítěti a Způsob výchovného řízení (viz. Tabulka 1).

Tabulka 1: Model devíti polí způsobu výchovy (Čáp, Čechová, Boschek, 2000)

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

V prvních třech stylech výchovy převažuje záporný vztah rodičů k dítěti, tím se jejich domov často stává místem plným konfliktů a napětí, bez pohody a radosti.

1) Výchova autokratická, tradiční, patriarchální obsahuje striktní zákazy a příkazy, u kterých je vyžadováno jejich pečlivé plnění a dodržování. Při neuposlechnutí následují fyzické či psychické tresty (mezi které se počítají i například výčitky či emoční vydírání dítěte). Dítě je často shazováno a jsou zdůrazňovány jeho nedostatky a neúspěchy. Rodiče můžou dítě také ironizovat či se mu posmívat. Takové chování má zásadně negativní vliv na prožívání a sebevědomí dítěte. Striktním řízením je zajištěna poslušnost dítěte, která je však pouze dočasná, dříve či později začne dítě vzdorovat, bouřit se a přecházet do opozice vůči autoritám.

2) Liberální výchova s nezájmem o dítě se projevuje lhostejností a absencí kladných emocí a pozornosti a zájmu o dítě. Od dítěte nejsou očekávány dobré výkony, což má vliv i na jeho vlastní pohled na sebe sama a své výkony, nevěří si a nemá k sobě kladný vztah.

3) Pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem k dítěti může být považováno za kombinaci dvou forem výchovy předešlých. Rodiče kladou na dítě vysoké požadavky, později je ale příliš nekontrolují a nejeví o dítě zájem. Například při zjištění špatných zpráv ze školy na dítě křičí a rozčilují se, poté se ale vrátí zpět k lhostejnosti či jeden z rodičů může mít silné vedení a druhý z rodičů to nahrazuje slabým vedením. Dítěti ale stále schází kladné emoce a přijetí. Takováto výchova má často za následky nesevědomitost, nevytrvalost a labilitu dětí.

Další čtyři následující formy výchovy se projevují kladným až extrémně kladným vztahem obou rodičů k dítěti.

4) Výchova přísná a přitom laskavá obsahuje vysoké požadavky na dítě, které jsou ale předávány a kontrolovány taktní a citlivou formou. Dítě přijímá názory i požadavky rodičů za své. Při nesouhlasu s požadavky může nastat odpor či hledání vlastní cesty plnění, nebo se rodičům i přes nesouhlas dítě podvolí.

5) Optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením je považována za nejlepší formu výchovy z těchto devíti. Děti mají s rodiči srdečný, podporující upřímný a přátelský vztah. Rodiče považují za své vzory a kamarády. Při

neshodách se navzájem respektují a naslouchají si. Děti z takovýchto rodin mají lepší výsledky ve vytrvalosti, stabilitě a svědomitosti.

6) Laskavá výchova bez požadavků a hranic neklade na dítě přiměřené požadavky, nekontroluje ho a nevede ho k potřebné důslednosti. Rodiče mají tendenci při nezdarech či neposlušnosti dítěti pouze domluvit či svádět vinu na jiné faktory, jako jsou například kamarádi, učitelé atd. Rodiče se snaží dítěti až odstraňovat překážky a rozmazlovat ho. Dítě bývá nedůsledné s malou vůlí. Na sebevědomí mívá takováto výchova u chlapců spíše kladný vliv a u dívek spíše špatný vliv. Tato forma výchovy se často vyskytuje u rodin bohémů, umělců či u dětí s postižením.

7) Rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem může být nazýváno také jako „laskavá přísnost“ a často se může podobat výchovnému stylu číslo 4 či 6.

8) Kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem mívá stejně jako výchovný styl číslo 5 velmi dobré výsledky ve svědomitosti, stabilitě, vytrvalosti a sebevědomí dítěte. Je to zapříčiněno extrémně kladným vztahem k dítěti, alespoň jednoho z rodičů. Dítě se díky extrémně kladnému vztahu s rodičem natolik identifikuje, že přebírá jeho hodnoty a normy tak, že nemusí být nijak příliš vedeno a chová se podle přesvědčení rodičů přirozeně a nenuceně.

9) Výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo je dítě s ním v koalici. Tato forma výchovy obsahuje vždy jednoho rodiče, který má k dítěti záporný vztah a přístup a druhého rodiče, který má k dítěti extrémně kladný vztah, jenž to může do určité míry kompenzovat, například u dívek může mít tato výchova na její vývoj často kladný vliv, zatímco u chlapců to bývá spíše vliv negativní (Čáp, Čechová, Boschek, 2000).

2) DOTAZNÍK SEBEPOJETÍ DĚTÍ A ADOLESCENTŮ PIERS-HARRIS 2 (PHCSCS-2)

Česká adaptace Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2, s podtitulem Jak vnímám sám/sama sebe, je překladem originální verze Piers-Harris children self-concept scale 2 (PHCSCS-2), která vyšla v roce 2002 revizí prvního vydání z 60. let.

Autory jsou Ellen V. Piers a Dale B. Harris. Revize byla provedena za účelem lepší administrace a zpracování údajů a modernizaci hodnocení výstupů podle aktuálních norem společnosti.

Popis struktury dotazníku

Česká standardizace PHCSCS-2 je určena pro děti a adolescenty od 9 do 18 let, důležité je, aby jedinec uměl číst s porozuměním. Jedná se o dotazník obsahující 60 otázek, na které respondent odpovídá pouze kroužkování „ano“ nebo „ne“. Otázky jsou formulovány formou jednoduchých výroků, vyjadřujících pohled na sebe sama, s kterými respondent souhlasí či nesouhlasí, popřípadě se musí naklonit k odpovědi bližší jeho názoru.

Způsob vyhodnocování dotazníku

Dotazník vyhodnocujeme pomocí přiloženého klíče v tabulce, kde je u každé otázky vyznačeno, zda respondent získá 1 až 3 body za odpověď „ano“ nebo „ne“, u každé otázky je to individuální (u každé otázky zaznačeno také k jaké subškále, jedné nebo více, daný získaný bod patří).

Výsledky dotazníku jsou vyhodnocovány do 6 subškál, jež hodnotí specifické oblasti sebepojetí, kterými jsou: přizpůsobivost (BEH), intelektové a školní postavení (INT), fyzický zjev a vlastnosti (PHY), nepodléhání úzkosti (FRE), popularita neboli oblíbenost (POP), štěstí a spokojenost (HAP).

Sečtením získaných hodnot ze všech otázek získáme celkový hrubý skóre, jenž může maximálně dosahovat počtu 60 bodů. Celkový skóre (TOT) však získáme sečtením všech bodů získaných v jednotlivých subškálách (jedna otázka se může počítat i do dvou či tří subškál – jak je tomu ve vyhodnocovacím archu). Celkový skóre (TOT) značí míru celkového sebehodnocení respondenta, kde lze získat maximálně 77 T bodů (Obereignerů, Orel, Mentel, 2016).

Tabulka 2: Rozsah celkového skóru (TOT) a Interpretací popis výšky sebevědomí

Rozsah celkového skóru (TOT)	Interpretační popis výšky sebevědomí
> 69T	Výrazný nadprůměr
60T - 69T	Nadprůměr
56T - 59T	Vyšší průměr
45T - 55T	Průměr
40T - 44T	Nižší průměr
30T - 39T	Podprůměr
< 30	Výrazný podprůměr

(Obereignerů et al, 2015)

POPIS VÝZKUMNÉ SKUPINY

Cílovou skupinou výzkumu jsou žáci prvního stupně základní školy České Republiky. Vybraný vzorek výzkumné skupiny se skládal ze 70 respondentů - žáků ve věku od 9 do 12 let ze třetích až pátých tříd základních škol Hradeckého a Jihomoravského kraje. Oba dva použité dotazníky vyplňují samy děti podle svého subjektivního pohledu a názoru. Získané výsledky výzkumu jsou závislé na těchto výpovědích. Podmínkou pro vyplňování dotazníku je schopnost číst s porozuměním a dostatečná zralost dětí potřebná k pochopení otázek.

POPIS SBĚRU DAT

Sběr dat probíhal na jaře roku 2022. Data byla získávána pomocí online dotazníku, do kterého jsem společně zapsala nejdříve otázky Dotazníku stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let a poté otázky Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2. K dotazníkům jsem také přidala vlastní otázky na zjištění pohlaví a věku respondentů, jako poslední otázka bylo volné pole, kam mohly děti zapsat své názory, poznámky či pocity ohledně vyplňování dotazníků a otázek.

Odkaz na dotazník jsem posílala spolu s instrukcemi vždy třídnímu učiteli. Z desíti dotazovaných škol odpověděly a zapojily se pouze 4. Dvě paní učitelky dotazník vyplnily v hodině spolu s dětmi, ostatní rozeslaly dotazník po obeznámení dětí i rodičů na vyplnění doma.

ZPŮSOB VYHODNOCOVÁNÍ DAT

Odkaz dotazníku navštívilo 185 respondentů, z nichž to pouze 72 vyplnilo. Dva respondenty jsem z výzkumu vyřadila a to kvůli času vyplňování dotazníků, který činil 2 minuty, což při pečlivém pročtení všech otázek není pravděpodobné, zároveň také vyplněné odpovědi nedávali příliš smysl. Použitelných odpovědí se mi tedy dostalo 70. Celková délka vyplňování dotazníku zabrala respondentům kolem 10 – 30 minut. Dotazníky jsem vyhodnocovala postupně pomocí klíčů k dotazníkům a Microsoft Excel tabulek. Vždy jsem vyhodnotila u každého dítěte číslo určující míru sebevědomí z Dotazníku PHSCS-2 a k tomu způsob výchovy jeho rodičů (obsahující také emoční vztah rodičů k dítěti) z Dotazníku stylů výchovy, které jsem pak mezi sebou dále porovnávala.

VÝSLEDKY VÝZKUMU

Ke svému vyhodnocování výzkumů jsem pracovala převážně s Celkovým skórem (TOT) z Dotazníku PHCSCS-2, v korelacích se však zabývám i vztahy jednotlivých subškál (BEH, INT, PHY, FRE, POP, HAP). S výsledky Dotazníku stylu výchovy jsem pracovala podrobněji, zajímala jsem se především o emoční vztah rodičů k dítěti a podrobněji také o jednotlivé styly výchovy v korelaci právě s již zmiňovaným TOT skórem, tedy výškou sebevědomí dítěte.

1) Nejčastější styl výchovy

Tabulka 3: Četnost respondentů jednotlivých výchovných stylů

(dívky n = 37, chlapci n = 33)

Výchovný Styl	% respondentů	Počet respondentů	Počet Dívek	Počet chlapců
1	31,4%	22	9	13
5	14,3 %	10	6	4
3	12,9 %	9	6	3
6	11,4 %	8	6	2
9	11,4 %	8	3	5
4	8,5 %	6	3	3
2	4,3 %	3	2	1
8	4,3 %	3	1	2
7	1,4 %	1	1	0

Tabulka 3 vychází pouze z výsledků Dotazníku stylů výchov. Mezi 70 zkoumanými respondenty je nejčastěji vyskytujícím se styl výchovy číslo 1 (Výchova autokratická, tradiční, patriarchální), kterému odpovídá 22 respondentů (31,4 %).

Poté mezi středně časté patří s 10 respondenty (14,3 %) styl výchovy číslo 5 (Optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením), s 9 respondenty (12,9 %) styl výchovy číslo 3 (Pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem k dítěti), s 8 respondenty (11,4 %) styl výchovy číslo 6 (Laskavá výchova bez požadavků a hranic) a stejně tak výchovný styl 9 (Výchova emočně rozporná, jeden

z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo je dítě s ním v koalici) a s výskytem 6 respondentů (8,5 %) výchovný styl číslo 4 (Výchova přísná a přitom laskavá).

Mezi nejméně vyskytující se styly výchovy patří styl výchovy 2 (Liberální výchova s nezájmem o dítě) a 8 (Kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem), se kterými se vyskytli pouze 3 respondenti (4,3 %) u každého. U stylu výchovy číslo 7 (Rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem) v mém výzkumu vyšel pouze 1 respondent (1,4 %).

2) Četnost výskytu druhů emočního vztahu rodičů k dítěti

Tabulka 4: Četnost respondentů jednotlivých emočních vztahů rodičů k dítěti

(n = 70 respondentů)

Emoční vztah rodičů	Počet respondentů	%
Kladný	29	41,4 %
(z toho extrémně kladný)	(7)	(10 %)
Záporně - kladný	8	11,4 %
Záporný	33	47,1 %

Nejčastější, téměř u poloviny respondentů (33 respondentů = 47, 1%), se objevil ve výchovném stylu záporný emoční vztah rodičů k dítěti. Kladný emoční vztah se objevil u 29 respondentů (41, 4 %), z nichž 7 respondentů (10%) označilo emoční vztah svých rodičů jako extrémně kladný. Záporně-kladný vztah rodičů se vyskytl pouze u 8 respondentů (11,4 %).

3) Četnost výskytu stylů řízení rodičů

Tabulka 5: Četnost respondentů podle stylu řízení rodičů

(n = 70 respondentů)

Styl řízení rodičů	Počet respondentů	%
Silné	24	34,3 %
Střední	20	28,6 %
rozporné	10	14,3 %
Slabé	16	22,9 %

Nejčastěji se u respondentů vyskytovalo silné řízení rodiči – 24 respondentů (34,3 %). Následovalo středně silné řízení s 20 respondenty (28 %). Slabé řízení se objevilo u 16 respondentů (22,9 %). S nejnižším počtem respondentů vychází řízení rozporné – 10 respondentů (14,3 %).

4) Četnost výšky sebevědomí (celkově, dívky, chlapci)

Tabulka 6: Četnost respondentů v jednotlivých stupních sebevědomí

(dívky n = 37, chlapci n = 33)

Rozsah celkového skóru (TOT)	Interpretační popis výšky sebevědomí	Počet respondentů	% respondentů	Počet dívek	Počet Chlapců
> 69T	Výrazný nadprůměr	11	15,7 %	8	3
60T - 69T	Nadprůměr	25	35,7 %	14	11
56T - 59T	Vyšší průměr	5	7,1 %	2	3
45T - 55T	Průměr	11	15,7 %	3	8
40T - 44T	Nižší průměr	7	10 %	3	4
30T - 39T	Podprůměr	6	8,6 %	4	2
< 30	Výrazný podprůměr	5	7,1 %	3	2

V dalším odstavci vycházíme pouze z dat dotazníku PHCSCS-2 týkajícího se sebevědomí dětí. V tabulce 6 je znázorněna četnost různé výšky TOT skóru sebevědomí mezi respondenty. Výška sebevědomí je dána číslem s maximální možnou získatelnou hodnotou 77 T. Nejvyšší získaná hodnota mezi dívčími respondenty byla 76 T a nejnižší 14 T. Mezi chlapeckými respondenty se jako největší objevilo číslo 73 T a nejnižší 28 T (viz. Tabulka 10). Dívky mají tedy větší rozsah. V obou pohlavích se objevili zástupci ve všech možných stupních sebevědomí od Výrazného nadprůměru k Výraznému podprůměru.

Nejpočetnější skupinou je 25 respondentů (35,7 %), kteří se svými body zařadili do skupiny Nadprůměrného sebevědomí. Nižší průměrné sebevědomí vychází 7 respondentům (10 %), Podprůměrné sebevědomí 6 respondentům (8,6 %). Dvěma skupinami s nejmenším počtem respondentů – 5 (7,1 %) jsou skupiny Vyššího průměru a Výrazného podprůměru sebevědomí.

Do průměrného sebevědomí tedy spadá 23 respondentů (32,9 %), do podprůměrného 11 respondentů (15,7 %) a nejpočetnější skupina 36 respondentů (51,4 %) vykazuje výsledky nadprůměrného sebevědomí, což je velmi pozitivní zjištění.

5) Jednotlivé výchovné styly a jejich vliv na míru sebevědomí dítěte (TOT skór)

Tabulka 7: Průměr TOT skóru sebevědomí u jednotlivých výchovných stylů

(dívky n = 37, chlapci n = 33)

Výchovný styl	Průměr sebevědomí (TOT)	Průměr dívky	Průměr chlapci	Minimální objevené TOT	Maximální objevené TOT
1	54,7	56,6	53,4	20	69
2	33	35	29	29	39
3	42,6	40	47,4	27	71
4	65,3	69	61,7	59	72
5	64	63,8	64,3	38	76
6	58,8	57	64	14	68
7	71	71	-	71	71
8	65,3	71	62,5	57	71
9	53	63,7	46,6	38	60

U výchovných stylů s malým výskytem (viz. Tabulka 7) nejsou data průměru sebevědomí příliš stabilní či věrohodná tak, jako u výchovných stylů s četnějším výskytem, což musíme mít na paměti při vyhodnocování a zpracovávání dat. Pouze jednou se v mém šetření vyskytl výchovný styl číslo 7 neboli rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem (s hodnotou sebevědomí a tedy i průměrem 71 T, který však nemůže být považován za relevantní).

Dále se pouze třikrát objevily výchovné styly číslo 2 a 8, které jsou zároveň krajními extrémy podle průměru sebevědomí. Respondenti s výchovným stylem 2 mají průměr celkového skóru sebevědomí pouze 33 T (hodnota patřící Podprůměrnému sebevědomí), což však také potvrzuje zjištění z minulého odstavce, o negativním vlivu záporného citového vztahu na sebevědomí dítěte, ke kterému jsou ve výchovném stylu 2 přidány i nezáměr o dítě a slabé řízení. Naopak respondenti s výchovným stylem 8, i přes obsahující slabé řízení vlivem extrémně kladného emočního vztahu rodičů k dítěti, dosahují mezi nejlepšími výsledky sebevědomí s průměrem 65,3 T (patřící do Nadprůměrného sebevědomí).

Naopak nejčastěji vyskytovaným je výchovný styl číslo 1 - Výchova autokratická, tradiční, patriarchální, která je i podle výsledků tohoto výzkumu stále nejběžnější výchovou české společnosti, má celkový průměr sebevědomí dětí vychovávaných tímto způsobem 54,7 T (patří do oblasti Vyššího průměrného sebevědomí). Sebevědomí této hodnoty je poměrně vysoké, i přes určený záporný vztah k dítěti a silné řízení.

Výchovný styl 3, s také záporným emočním vztahem rodičů, avšak rozporným a nejistým řízením, má na sebevědomí dítěte horší vliv. Průměrná výška sebevědomí respondentů vychovávaných tímto způsobem je 42,6 T (patřících do Nižšího průměrného sebevědomí). Zvyk na rozporné řízení (přísnost, výčitky, ale poté nezáměr) dokázala jedna dívka s tímto stylem výchovy, kdy mi za dotazník přidala dobrovolný komentář, že ji vyplňování dotazníku moc bavilo, ale bála se, že dostane vynadáno.

Výchova přísná a přitom laskavá neboli výchovný styl 4 se podle Čápa, Čechové a Boschka (2000) ve společnosti nevyskytuje příliš často. V mém výzkumu se vyskytl také pouze šestkrát, vliv na sebevědomí dítěte je však velmi pozitivní, kvůli kladnému či extrémně kladnému citovému vztahu rodičů spojeného se silným, ale rozumným a citlivým řízením. Průměr sebevědomí respondentů s tímto stylem výchovy patří mezi nejvyšší s hodnotou 65,3 T (Nadprůměrné sebevědomí).

Nejoptimálnější formou výchovy podle Čápa, Čechové a Boschka (2000) je výchovný styl číslo 5 se středně silným řízením a kladným až extrémně kladným emočním vztahem. Tento výchovný styl je druhým nejčastějším a průměrná hodnota sebevědomí respondentů toho výchovného stylu vychází na pozitivních 64 T (Nadprůměrně vysoké sebevědomí).

Přestože výchovný styl číslo 6 obsahuje kladný emoční vztah, vlivem slabého řízení mohou být děti často omlouvány a vedeny příliš liberálně, což nemá kladný vliv na jejich vytrvalost a vůli a u dívek často ani na osobnost. Vývoj osobnosti chlapců bývá spíše kladný (Čáp, Čechová, Boschek, 2000). I toto tvrzení se částečně potvrdilo také v mém výzkumu, kdy vyšel průměr sebevědomí respondentů 58,8 T (sebevědomí ve Vyšším průměru), ale u jedné dívky se objevila celkově nejnižší hodnota sebevědomí ze všech respondentů a to pouhých 14 T (Výrazně podprůměrné sebevědomí).

O výchovném stylu číslo 9, který obsahuje záporně-kladný vztah rodičů k dítěti, mluví Čáp, Čechová a Boschek (2000) jako o výchově, ve které jeden rodič má k dítěti záporný vztah a druhý rodič má k dítěti extrémně kladný vztah, což může do určité míry záporný vztah nahrazovat. Dítě si bývá blízké pouze s jedním rodičem. Tento styl výchovy má na dívky spíše dobrý vliv a na chlapce spíše špatný. Ve výsledcích mého výzkumu se náznaky důkazů pravdivosti toho tvrzení také ukazují. Celkový průměr sebevědomí respondentů výchovného stylu 9 je hodnota o výši 53 T (znamenající Průměrně vysoké sebevědomí), průměrný celkový skóre sebevědomí chlapců nabývá však hodnoty 46,6 T (Průměrné sebevědomí) zatímco průměrný celkový skóre sebevědomí dívek nabývá hodnoty 63,7 T (Nadprůměrné sebevědomí).

6) Korelace součtu sebevědomí (TOT), emočního vztahu rodičů a stylu řízení rodičů

Tabulka 8: Korelace součtu sebevědomí (TOT), emočního vztahu a stylu řízení rodičů

	Součet sebevědomí (TOT)	Emoční vztah rodičů k dítěti	Styl řízení rodičů
Součet sebevědomí (TOT)	1	,442**	,148
Emoční vztah rodičů k dítěti	,442**	1	-,247*
Styl řízení rodičů	,148	-,247*	1

**p < 0,01, *p < 0,05

Vzájemné vztahy výsledků byly v Tabulkách 8, 9, 10 ověřovány neparametrickou statistickou metodou korelace (Spearmanův korelační koeficient). Statistické výsledky v Tabulce 8 ukazují, že souvislost mezi Emočním vztahem rodičů a Součtem sebevědomí (TOT) nabývá hodnoty ($r = 0,442$; $p < 0,01$). Tato hodnota ukazuje, že Emoční vztah rodičů má na sebevědomí dítěte velký vliv. Oproti tomu korelace mezi Stylem řízení rodičů a Sebevědomím je pouhých ($r = 0,148$). Což znamená, že podle výsledků mého šetření styl řízení rodičů na míru sebevědomí dítěte nemá téměř žádný vliv.

7) Podrobněji korelace jednotlivých subškál Dotazníku stylů výchovy a Součet sebevědomí (TOT)

Potvrzení závislosti dotazníku stylů výchov

Tabulka 9 popisuje souvislosti mezi jednotlivými částmi tvořící styl výchovy (Kladný komponent, záporný komponent – dohromady tvoří vztah k dítěti. Komponent požadavků a komponent volnosti – dohromady tvoří intenzitu rodičovského řízení. - U matky i otce zvlášť.) Ze zákonitosti i výsledků korelační tabulky tedy u matky i otce jasně vyplývá stejný výsledek. Čím vyšší je kladný komponent, tím lepší a pozitivnější je vztah rodiče k dítěti a čím vyšší je záporný komponent, tím zápornější je vztah rodiče k dítěti.

Stejně tak spolu samozřejmě souvisí intenzita rodičovského řízení s komponentem požadavků a komponentem volnosti. Čím větší je komponent požadavků, tím je intenzita rodičovského řízení větší, a čím je větší komponent volnosti, tím je intenzita rodičovského řízení slabší.

Sebevědomí - vztah

Míra sebevědomí (TOT) dítěte má podle Tabulky 9 významnou souvislost se vztahem obou rodičů (matka $r = 0,463$; $p < 0,01$, otec $r = 0,386$; $p < 0,01$). A to i jednotlivě v kladných a záporných komponentech. Čím je vztah kladnější a čím má vyšší kladný komponent, tím je hodnota sebevědomí vyšší, tím je tedy sebevědomí dítěte větší (matka $r = 0,255$; $p < 0,05$, otec $r = 0,359$; $p < 0,01$). Ještě významněji působí, čím je

vztah zápornější a rodič má vyšší záporný komponent, tím nižší má dítě sebevědomí. (matka $r = -0,419$; $p < 0,01$, otec $r = -0,424$; $p < 0,01$).

Řízení - sebevědomí

Na výšku sebevědomí nemá podle Tabulky 9 téměř žádný vliv intenzita řízení ani jednoho z rodičů, a to včetně komponentů volnosti a řízení.

Řízení – emoční vztah rodiče

Výsledky korelace mezi intenzitou řízení rodiče a vztahem rodiče k dítěti vyšli u otce jasněji a spolehlivěji než u matky. U obou rodičů naznačují výsledky však stejný závěr. Čím je vztah rodiče k dítěti kladnější, tím je menší intenzita jeho řízení. U otce statistika toto tvrzení jednoznačně potvrdila jak v korelaci mezi intenzitou řízení a vztahem rodiče ($r = -0,399$; $p < 0,01$), tak i významnou korelací u jednotlivých komponentů. Čím kladnější je vztah otce k dítěti, tím má méně požadavků a dává dítěti více volnosti. A čím zápornější je vztah otce k dítěti, tím vyšší je komponent požadavků a nižší komponent volnosti.

Výsledky u matky naznačují podobný výsledek, statisticky hodnotně se však potvrdila pouze korelace mezi komponentem požadavků a komponenty týkající se vztahu. Tedy čím jsou požadavky matky na dítě vyšší, tím zápornější má matka k dítěti vztah. Komponent volnosti nevykazuje žádné převratné hodnoty.

Korelace otec – matka

Ve výchově obou rodičů dohromady vznikli mezi rodiči také určité souvislosti s velkou pravděpodobností výskytu. Pro všechny komponenty dotazníku stylů výchov platí, že se často vyskytuje skutečnost, kdy má velký vliv intenzita stylu řízení ($r = 0,614$; $p < 0,01$) i vztah k dítěti ($r = 0,661$; $p < 0,01$) jednoho rodiče na rodiče druhého. Dá se tedy říci, že výchovný styl rodičů bývá v mnoha případech podobný. Vysoká korelace se vyskytla také v jednotlivých komponentech – požadavků ($r = 0,745$; $p < 0,01$), volnosti ($r = 0,663$; $p < 0,01$), kladném ($r = 0,312$; $p < 0,01$) i záporném ($r = 0,636$; $p < 0,01$).

Tabulka 9: Podrobněji korelace jednotlivých subškál Dotazníku stylů výchovy a součet sebevědomí (TOT) (M = matka, O = otec)

	Součet (TOT)	M klad	M Zápor	M vztah	M požadavky	M volnost	M řízení	O klad	O zápor	O vztah	O požadavky	O volnost	O řízení
Součet (TOT)	1	,255*	-,419**	,463**	-,221	-,145	,144	,359**	-,424**	,386**	-,210	,048	-,054
M klad	,255*	1	-,398**	,342**	-,255*	,106	-,081	,312**	-,202	,257*	-,288*	,118	-,256*
M zápor	-,419**	-,398**	1	-,715**	,653**	,031	,041	-,190	,636**	-,580**	,581**	-,008	,295*
M vztah	,463**	,342**	-,715**	1	-,491**	,175	-,228	,135	-,552**	,661**	-,434**	,132	-,320**
M požadavky	-,221	-,255*	,653**	-,491**	1	-,188	,261*	-,157	,566**	-,459**	,745**	-,181	,429**
M volnost	-,145	,106	,031	,175	-,188	1	-,839**	-,063	-,050	,066	-,085	,663**	-,561**
M řízení	,144	-,081	,041	-,228	,261*	-,839**	1	-,005	,165	-,193	,103	-,629**	,614**
O klad	,359**	,312**	-,190	,135	-,157	-,063	-,005	1	-,458**	,454**	-,133	,419**	-,251*
O zápor	-,424**	-,202	,636**	-,552**	,566**	-,050	,165	-,458**	1	-,739**	,590**	-,245*	,374**
O vztah	,386**	,257*	-,580**	,661**	-,459**	,066	-,193	,454**	-,739**	1	-,486**	,321**	-,399**
O požadavky	-,210	-,288*	,581**	-,434**	,745**	-,085	,103	-,133	,590**	-,486**	1	-,198	,487**
O Volnost	,048	,118	-,008	,132	-,181	,663**	-,629**	,419**	-,245*	,321**	-,198	1	-,765**
O Řízení	-,054	-,256*	,295*	-,320**	,429**	-,561**	,614**	-,251*	,374**	-,399**	,487**	-,765**	1

**p < 0,01, *p < 0,05

8) Vzájemné korelace jednotlivých subškál

Tabulka 10: Vzájemné korelace jednotlivých subškál obou dotazníků

	Emoční vztah rodičů k dítěti	Styl řízení rodičů	BEH	INT	PHY	FRE	POP	HAP
Emoční vztah rodičů k dítěti	1	-,247*	,456**	,380**	,317**	,406**	,393**	,229
Styl řízení rodičů	-,247*	1	,107	,183	,079	,158	,018	,193
BEH	,456**	,107	1	,595**	,474**	,502**	,434**	,678**
INT	,380**	,183	,595**	1	,806**	,677**	,734**	,587**
PHY	,317**	,079	,474**	,806**	1	,618**	,733**	,676**
FRE	,406**	,158	,502**	,677**	,618**	1	,743**	,654**
POP	,393**	,018	,434**	,734**	,733**	,743**	1	,544**
HAP	,229	,193	,678**	,587**	,676**	,654**	,544**	1

**p < 0,01, *p < 0,05

Statistická korelační Tabulka 10 znázorňuje souvislosti mezi jednotlivými subškálami dotazníku sebevědomí PHSCS-2 a také emočního vztahu a stylu řízení rodičů z Dotazníku stylů výchovy. Podle korelačních hodnot lze říci, že Emoční vztah rodiče k dítěti má velký vliv na míru sebevědomí (čím kladnější je emoční vztah rodiče, tím vyšší je míra sebevědomí) v téměř všech oblastech - BEH (přizpůsobivost $r = 0,456$; $p < 0,01$), FRE (nepodléhání úzkosti $r = 0,406$; $p < 0,01$), POP (popularita neboli oblíbenost $r = 0,393$; $p < 0,01$), INT (intelektové a školní postavení $r = 0,380$; $p < 0,01$), PHY (fyzický zjev a vlastnosti $r = 0,317$; $p < 0,01$). Poměrně malý vliv má emoční vztah v oblasti HAP (štěstí a spokojenost $r = 0,229$).

Styl řízení nemá téměř žádný vliv na žádnou z oblastí sebevědomí. Korelaci mezi emočním vztahem a stylem řízení rodičů lze také přikládat určitou váhu, ale v záporné hodnotě ($r = -0,247$; $p < 0,05$). Čím je tedy emoční vztah rodičů kladnější, tím je styl řízení slabší, a čím je emoční vztah zápornější, tím je styl řízení silnější.

9) Rozdíly výsledků chlapců a dívek v jednotlivých subškálách (Dotazníků stylů výchovy i PHCSCS-2)

Tabulka 11: Rozdíly výsledků chlapců a dívek v jednotlivých subškálách (Dotazníku stylů výchovy i PHCSCS-2)

(dívký $n = 37$, chlapci $n = 33$)

	Průměr dívky	Průměr chlapci	p	T	df	SD dívky	SD chlapci	F = poměr rozptylů	p rozptyly
Emoční vztah rodičů k dítěti	1,11	,91	,453	-,756	68	1,125	1,071	,854	,359
Styl řízení rodičů	1,57	1,94	,184	1,343	68	1,191	1,116	1,718	,194
BEH	11,70	11,18	,406	-,836	68	2,788	2,378	,388	,535
INT	11,30	10,21	,214	-1,255	68	3,703	3,507	,395	,532
PHY	7,46	6,79	,287	-1,073	68	2,883	2,274	2,677	,106
FRE	8,81	9,61	,334	,972	68	3,673	3,102	,857	,358
POP	8,81	7,85	,185	-1,340	68	3,108	2,874	,032	,859
HAP	8,24	8,73	,338	,966	53,7 39	2,702	1,329	6,675	,012
Součet (TOT)	56,32	54,36	,572	-,568	65,4 90	16,617	12,101	5,169	,026

Tabulka 11 zobrazuje výsledky T-testu odpovědí chlapců a dívek. Nevyskytuje se zde žádný závažný rozdíl v hodnotách dívek a chlapců. Lze zmínit například nepatrné rozdíly ve výchově, kdy bývá rodičovský styl řízení o trochu silnější u chlapců než u dívek a emoční vztah k dívkám bývá o trochu kladnější než k chlapcům. Tyto rozdíly jsou však velmi malé, tedy statisticky nevýznamné. Míra sebevědomí v jednotlivých

subškálách se odlišuje také velmi málo podle pohlaví. Celkově lze říci z Tabulky 11, že dívky mají trochu větší sebevědomí než chlapci, rozdíl je ale zanedbatelný.

Směrodatné odchytky (SD) jsou u obou pohlaví velmi vysoké. Výsledky míry sebevědomí v jednotlivých oblastech jsou tedy pestré a často se mohou od průměru značně odlišovat.

VÝSLEDKY HYPOTÉZ

Před provedením výzkumu jsem si stanovila dvě výzkumné otázky a tři hypotézy, jež jsem očekávala, že z mého výzkumu vyplynou. V této kapitole se zabývám tím, jak můj výzkum a výsledky dotazníků hypotézy potvrzují či vyvracejí.

H1 – Existuje souvislost mezi emočním vztahem rodičů a mírou sebevědomí dítěte. Při kladném vztahu rodičů je míra sebevědomí (hodnoty TOT skóru) vyšší než při záporném vztahu rodičů.

Tuto hypotézu lze porovnat především s výsledky **Tabulek 7, 8, 9, 10**. V Tabulce 7 můžeme vidět značné rozdíly v průměru sebevědomí u kladného (popřípadě extrémně kladného) a záporného emočního vztahu rodičů k dětem. Extrémně kladný emoční vztah má průměr sebevědomí 65,7 T. Kladný emoční vztah má průměr sebevědomí 62,3 T, což vše spadá do Nadprůměrného sebevědomí. Výrazný rozdíl se objevuje u Záporného emočního vztahu rodičů s průměrem sebevědomí 49,6 T, kdy však jsou hodnoty stále považovány za Průměrně vysoké sebevědomí.

V Tabulce 8 ukazují statistické výsledky, že souvislost mezi Emočním vztahem rodičů a Součtem sebevědomí (TOT) nabývá hodnoty ($r = 0,442$; $p < 0,01$). Tato hodnota ukazuje, že Emoční vztah rodičů má na sebevědomí dítěte velký vliv. Podrobněji tento vliv popisují výsledky Tabulky 9, která tvrdí, že čím je vztah rodiče k dítěti kladnější a čím má vyšší kladný komponent, tím je hodnota sebevědomí vyšší, tím je tedy sebevědomí dítěte větší (matka $r = 0,255$; $p < 0,05$, otec $r = 0,359$; $p < 0,01$). Ještě významněji působí záporný komponent. Tedy čím je vztah rodiče k dítěti zápornější, tím menší má dítě sebevědomí (matka $r = -0,419$; $p < 0,01$, otec $r = -0,424$; $p < 0,01$).

Tabulka 10 potvrzuje, že kladný emoční vztah rodiče má významný pozitivní vliv na téměř všechny subškály sebevědomí. Tedy čím je vztah rodiče k dítěti kladnější, tím vyšší je hodnota v jednotlivých subškálách sebevědomí (BEH přizpůsobivost, FRE nepodléhání úzkosti, POP popularita, INT intelektové a školní postavení, PHY fyzický zjev a vlastnosti). Poměrně malý vliv má emoční vztah v oblasti HAP (štěstí a spokojenost). Tímto je tedy hypotéza **potvrzena**.

H2 – Existuje souvislost mezi stylem řízení rodičů ve výchově a mírou sebevědomí dítěte.

Výsledky Tabulky 7 nevykazují žádnou významnou souvislost mezi stylem řízení rodičů ve výchově a sebevědomím dítěte. Hypotéza tímto tedy **nebyla potvrzena**.

Jediné zajímavé zjištění (viz Tabulka 9) k této hypotéze je, že intenzita stylu řízení rodičů ve výchově má poměrně významnou souvislost s emočním vztahem rodičů k dítěti (především u otce). Čím je zápornější vztah rodiče k dítěti, tím je řízení rodiče intenzivnější. A jak víme z potvrzení předešlé hypotézy H1, že emoční vztah rodiče na sebevědomí dítěte vliv má. Dalo by se uvažovat o vyplývající souvislosti, že čím je řízení rodiče silnější, tím je sebevědomí dítěte menší. Toto tvrzení však výsledky tabulek a statistického řešení přímo neukázaly, proto budeme hypotézu považovat za **nepotvrzenou**.

H3 – Míra sebevědomí mezi chlapci a děvčaty se liší. Chlapci mají vyšší sebevědomí, než dívky.

Podle výsledků zpracovaných v Tabulce 7 se hodnoty průměru sebevědomí u chlapců a děvčat v jednotlivých výchovných stylech liší pouze nepatrně. Dokonce se častěji objevuje vyšší průměrné sebevědomí u dívek. Tabulka 11 se zabývá podrobnějšími výsledky míry sebevědomí v jednotlivých subškálách. I zde se častěji objevuje vyšší průměrná hodnota sebevědomí spíše u dívek. Rozdíly jsou ale vždy pouze nepatrné. Hypotéza H3 tímto z dat mého výzkumu opět **nebyla potvrzena**.

ZŘEJMÉ LIMITY A OMEZENÍ VÝZKUMU

Při vyhodnocování dat musíme brát v potaz omezení a limity, jež výzkum má, a které mohou způsobovat různé odchylky či nepřesnosti ve výsledcích výzkumu.

1) Limity týkající se výpovědi dítěte

Data jsou závislá pouze na výpovědi dítěte, tedy na jeho schopnostech sebereflexe, hodnocení chování rodičů a schopnostech číst s porozuměním a zamyslet se nad otázkami, což souvisí také s mírou jeho zralosti. Čáp, Čechová a Boschek (2000) zdůrazňují, že výpověď dítěte je vždy zkreslena jeho subjektivním pohledem, což ale nemusí být nutně od věci, neboť skrze svoji subjektivitu dítě prožívá všechny situace a hledí na svět kolem sebe i v sobě. Také tvrdí, že děti častěji rodiče hodnotí spíše mírněji a kladněji než tomu může být ve skutečnosti.

Výpovědi jsou tedy závislé na trvalejších psychických vlastnostech dítěte, jako je například inteligence, temperament, emocionálnost, citlivost, schopnost se vyjadřovat, míra pečlivosti, věk, nezralost, neschopnost vidět situace z více pohledů či v širších souvislostech. Ale také na krátkodobých vlivech jako je například nálada dítěte, jeho pozornost či nepozornost, pravdivé vyplňování a spousta dalších.

2) Limity týkající se formy vyplňování dotazníků

Dotazník byl vyplňován písemnou formou (online přes počítač pomocí internetového odkazu). Část dětí bylo dozorováno svými třídními učiteli, ale druhá část dětí vyplňovala dotazník doma, kde je mohli ovlivňovat rodiče či jiné faktory, nebo dokonce existuje možnost, že dotazník vyplnili sami rodiče (toto podezření může být například u dotazníků vyplněných velmi rychle).

Otázky dotazníku jsou omezené pouze na „ano/ne/možná“ není zde tedy prostor pro přesnější vyjádření dítěte. Výsledky jsou omezeny pouze na písemnou zprostředkovanou výpověď a chybí možnost spojení výsledků s dalšími metodami.

Při přímé individuální práci má psycholog či pedagog kromě odpovědí v dotazníku možnost přihlídnout například i k chování a interakcím mezi rodiči a dítětem či může využít i kombinaci dalších metod, jako je například rozhovor s rodičem pro komplexnější a přesnější výsledek stylu výchovy (Čáp, Čechová, Boschek, 2000).

3) Nízký počet respondentů

Výběrový soubor mého výzkumu obsahuje pouze 70 respondentů, což je poměrně malý vzorek (ze všech dětí základných škol České republiky). Čímž mohou být dosažené výsledky určitým způsobem nepřesné či zkreslené.

4) Další faktory ovlivňující sebevědomí

(viz kapitola Faktory ovlivňující sebevědomí v teoretické části této práce str. 18)

V mém výzkumu jsem se soustředila pouze na vliv výchovy na sebevědomí žáků. Z důvodu omezených možností i snadnější práci se získáváním a zpracováním dat, jsem nebrala ohled na ostatní faktory ovlivňující sebevědomí dítěte.

DISKUZE

Kladný vs. Záporný emoční vztah rodičů k dítěti a jejich vliv na sebevědomí dítěte

První výzkumná otázka mého výzkumu se zabývá tím, jaká existuje souvislost mezi výchovným stylem rodičů a sebevědomím dítěte. Můj výzkum tuto souvislost potvrdil poměrně výrazným rozdílem mezi mírou sebevědomí dítěte u výchovných stylů výchovy s kladným a záporným emočním vztahem rodičů k dětem. Děti vychovávané styly výchovy s kladným emočním vztahem mají (až na výjimečné případy) výrazně vyšší sebevědomí než děti vychovávané výchovou převažující záporným vztahem (viz Tabulka 7). Statistické tabulky (8 a 9) potvrzují, že existuje korelace, při které platí, že čím je výchovný styl kladnější, tím vyšší sebevědomí dítě má. Souhlasnou souvislost mezi výchovným stylem rodičů a sebevědomím dítěte potvrdil také například výzkum Hřebenové (2020), jež se v části své bakalářské práce zabývala podobnou výzkumnou otázkou, svůj výzkum provedla na vzorku 144 dětí České republiky, a dokonce využila stejnou výzkumnou metodu, tedy totožné dotazníky, jež jsou použity i v této diplomové práci.

Kromě pozitivního vlivu na sebevědomí Čáp, Čechová a Bosček (2000) zmiňují další výhody kladného emočního vztahu ve výchově dítěte, tvrdí, že má pozitivní vliv i na stabilitu a charakter dítěte, dokonce v malé míře i na temperament. Kladný emoční vztah má pozitivní vliv i na stabilnější a vytrvalejší realizaci zájmových činností a stejně tak školních činností, ovlivňuje tedy školní prospěch, v některých případech byl prokázán i pozitivní vliv na inteligenci dítěte.

Kladným přijetím rodiči se zabýval již Rogers (1998, in Mikuláščík, 2010), jenž považoval potřebu kladného přijetí za jednu z nejdůležitějších potřeb pro správný vývoj sebepojetí a tím i sebevědomí. Podobný názor zastává i Matějček (1994), který zdůrazňuje význam lásky a bezpečí pro správný duševní i celkový vývoj dítěte.

Co mě ve výsledcích mého výzkumu velmi překvapilo, bylo ne příliš pozitivní zjištění (viz Tabulka 5), že 47,1% rodičů je kategorizováno do záporného emočního vztahu k dítěti a 11,4 % do záporně-kladného. Kladnému emočnímu vztahu vyhovuje pouze 41,4 % rodičů, což je méně než polovina. Přesto obecně lze říci (v závislosti na Tabulce 7 i 8 a 9), že čím kladnější je vztah rodiče k dítěti, tím má průměrně vyšší skóre

sebevědomí TOT i skóry v jednotlivých subškálách (Dotazníku PHCSCS-2). Důležitým zjištěním byl také velký negativní vliv záporného komponentu ve výchově na sebevědomí dítěte.

Četnost stylů výchov

V mém výzkumu se nejčastěji vyskytoval výchovný styl obsahující záporný emoční vztah rodičů k dítěti a je jím výchovný styl číslo 1 (Výchova autokratická, tradiční, patriarchální – podle Dotazníku stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let) s výskytem 31,4 % (viz Tabulka 4). Ve svých výzkumech tento dotazník použili i například Jochlíková (2011) a Krupka (2014), kteří dospěli také k závěru, že se tato výchova vyskytuje nejčastěji a to v 37,3% (Jochlíková) a 40% Krupka. Četnosti dalších stylů výchovy se v každém výzkumu liší více. U Krupky se například často vyskytuje výchovný styl číslo 4 (ve 20 % případů). U Jochlíkové se na druhém místě ve stejném počtu vyskytuje výchovy 2, 4 a 5 (9,1 %). V mém výzkumu se jako druhý nejčastější vyskytuje výchovný styl číslo 5 (Optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením) obsahující kladný emoční vztah rodičů k dítěti a náleží mu 14,3 % respondentů.

Rozdíly v sebevědomí dívek a sebevědomí chlapců

Druhá výzkumná otázka mého výzkumu se zabývá tím, jaký rozdíl existuje v sebevědomí dívek a sebevědomí chlapců na prvním stupni základní školy.

Ve svém kvalitativním dotazníkovém výzkumu Křížová (2012) dospěla k několika závěrům, týkajících se sebevědomí dětí. Mezi tyto závěry patří zjištění, že sebevědomí u dětí je často situační a liší se pohled dětí podle okolí. Také tvrdí, že pojem sebevědomí je ambivalentní, sebevědomí by nemělo být ani příliš nízké ani příliš vysoké a každý může hranici vnímat individuálně. Za nejzajímavější zjištění toho výzkumu považuji informaci, že sebevědomí u chlapců je často považováno za pozitivní vlastnost oproti dívkám, kdy je na sebevědomí nahlíženo často spíše jako na vlastnost negativní (z pohledu dotazovaných žáků) a že sebevědomí u dívek je častěji závislé na názoru okolí.

V mém výzkumu průměr TOT skóru sebevědomí (v Dotazníku PHCSCS-2, kdy maximální hodnota je 77 T) u dívek vyšel o něco vyšší než u chlapců. Průměr TOT skóru u dívek činí 56,3 T a chlapců u 54,4 T. Často se nepatrně vyšší hodnota

sebevědomí u dívek objevila i v průměru v jednotlivých subškálách sebevědomí i u jednotlivých stylů výchov. Stárková (2019) však zkoumala sebepojetí a sebevědomí adolescentů ve věku 15 – 18 let, na zjištění výšky sebevědomí respondentů také použila dotazník PHCSCS-2 a průměr TOT skóru dívek vyšel naopak o něco menší (51,9 T) než u chlapců (57,2 T). Liší se však věk respondentů v mém výzkumu (9-12 let) a ve výzkumu Stárkové.

Novák (2013) tvrdí, že při dospívání se u dívek projevují intenzivnější pocity nedostatečnosti spojené především se svým vzhledem, což zapříčiňuje nižší sebevědomí než u chlapců. Stejně tak Vágnerová (2021) potvrzuje, že chlapci bývají méně sebekritičtí a méně citliví na kritiku, tedy bývají i sebevědomější než dívky. Toto potvrzují výsledky Stárkové (2019). Mé výsledky však vykazují mírný opak, což může být zapříčiněno tím, že v mladším školním věku se prožívání chlapců a dívek související se sebevědomím ještě tolik neliší (Goleman, 2011). Naopak Jarkovská a Lišková (2010) tvrdí, že dívky bývají v tomto období vyspělejší a mají lepší vyjadřovací schopnosti, což může kladně přispět k jejich nahlížení na sebe sama. Musíme však brát v potaz názor Laustera (1993, in Sedláčková, 2009), že sebevědomí se vyvíjí u každého jedince svojí individuální cestou a způsobem.

Odpovědí na druhou výzkumnou otázku v mé diplomové práci, jak se liší sebevědomí chlapců a dívek na prvním stupni základní školy, by tedy bylo, že podle výsledků dotazníku PHCSCS-2 nejsou rozdíly v sebevědomí podle pohlaví dětí tohoto věku nijak výrazné či signifikantní. Příčinou by mohl být i nízký počet respondentů spolu s náhodným výběrem, který se může odlišovat od normy. Rozptyl výšky sebevědomí u dívek i u chlapců je velký v závislosti na různých výchovných stylech rodičů. Sebevědomí jedince tedy spíše ovlivňuje jeho výchova a emoční vztah rodiče než jeho pohlaví.

ZÁVĚR

Diplomová je zaměřena především na sebevědomí žáků prvního stupně základní školy a souvislosti mezi jejich sebevědomím a jejich výchovou. V první části práce se zabývám teoretickou charakteristikou pojmů souvisejících s tématem práce. Výzkumná část obsahuje výzkum se 70 respondenty zabývající se souvislostmi mezi výchovným působením rodičů a sebevědomím dítěte. Dále jsem se věnovala zkoumání jednotlivých stylů výchovy a emočního vztahu rodičů a jejich souvislostem se sebevědomím dítěte. Výzkum obsahuje také korelace mezi jednotlivými prvky výzkumu a porovnávání výsledků chlapců a dívek.

Hlavním cílem práce je zjistit, jaká existuje souvislost mezi druhem výchovy a sebevědomím dětí. K získání informací byly použity dva dotazníky. Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let k získání informací o stylu výchovy a emočním vztahu rodičů k dítěti a Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 k získání informací o míře sebevědomí respondentů.

Data dotazníků ukázala, že existují rozdíly v míře sebevědomí u jednotlivých výchovných stylů a zejména signifikantní rozdíly se vyskytly mezi záporným emočním vztahem rodičů (kdy se sebevědomí pohybuje okolo nižší hranice Průměrného sebevědomí) a kladným až extrémně kladným emočním vztahem rodičů k dítěti (kdy průměr sebevědomí dětí dosahuje hodnoty Nadprůměrného sebevědomí). Což také potvrzuje hypotézu H1 – Existuje souvislost mezi emočním vztahem rodičů a mírou sebevědomí dítěte. Při kladném vztahu rodičů je míra sebevědomí (hodnoty TOT skóru) vyšší než při záporném vztahu rodičů.

Naopak mezi stylem řízení rodičů a mírou sebevědomí dětí nebyla najita žádná významná korelace a hypotéza H2 (Existuje souvislost mezi stylem řízení rodičů ve výchově a mírou sebevědomí dítěte.) nebyla potvrzena.

Druhým cílem práce bylo zjistit, jaký existuje rozdíl v míře sebevědomí chlapců a dívek na prvním stupni základní školy. Z mého výzkumu však nevyplývaly žádné výrazné rozdíly mezi výsledky chlapců a dívek. Čímž zůstala nepotvrzena také hypotéza H3 (Míra sebevědomí mezi chlapci a děvčaty se liší. Chlapci mají vyšší sebevědomí, než dívky.)

Za nejdůležitější výsledek práce považuji potvrzení informace, že děti velmi ovlivňuje výchovný styl jejich rodičů a zejména emoční vztah rodičů k nim. Lze říci, že čím kladnější mají rodiče vztah ke svému dítěti a čím více ho milují a přijímají ho takové, jaké je, tím má dítě větší šanci na vysoké a zdravé sebevědomí a kladné přijetí sebe sama.

SEZNAM ZDROJŮ

- BLATNÝ, M. Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy. Praha: Grada, 2010.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Školní zralost. Albatros Media a.s., 2017.
- BOHÁČEK, J., Sociologie řízení. Vysoká škola ekonomie a managementu, 2020.
- ČAČKA, O., Psychologie dítěte. Tišnov: SURSUM. 1997.
- ČÁP, J. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinium a H + H, 1993.
- ČÁP, J., ČECHOVÁ, V., BOSCHEK, P. Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let, manuál. IPPP. Praha: 2000.
- FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997.
- GILLERNOVÁ, I. Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování. Univerzita Karlova, Praha: 2004. [online]. [cit. 2022-6-3]. Dostupné na: https://is.muni.cz/el/1431/podzim2016/XS150/um/zpusoby_vychovy_-_gillernova.pdf
- GOLEMAN, D. Emoční inteligence. Praha: Grada, 2011.
- HARTL, P., Stručný psychologický slovník. Praha: Portál, s. r. o., 2004.
- HUBNER J. J., SHAVELSON, R. J., STANTON, G. C. Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. 1976. [online]. [cit. 2022-6-3]. Dostupné na: <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- HŘEBENOVÁ, J. Souvislost způsobu výchovy v rodině se sebepojetím dítěte. Univerzita Palackého, Olomouci: 2020. [online]. [cit. 2022-6-3]. Dostupné na: <https://theses.cz/id/fux0j3/37048837>
- JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K., ŠMÍDOVÁ, I. S genderem na trh: rozhodování o dalším vzdělání patnáctiletých. Sociologické nakladatelství (SLON), Praha: 2010.

JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J. Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání. Grada Publishing a.s., 2018.

JOCHLÍKOVÁ, K. Cíle výchovy a jejich evaluace s přihlédnutím k výchově rodinné. Univerzita Palackého, Olomouc: 2011. [online]. [cit. 2022-6-3]. Dostupné na: <https://theses.cz/id/di6qnv/DP - Jochlkov Kateina - Cle vchovy a jejich evaluace s pi.pdf>

KOLÁŘ, Z. Výkladový slovník z pedagogiky. Praha: Grada, 2012.

KONEČNÁ, V. Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí. Brno: Masarykova univerzita, 2010.

KREJČOVÁ, L. Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících. Praha: Grada Publishing a.s., 2011.

KŘÍŽOVÁ, I. Sebevědomí v perspektivě dětí – pojetí a projevy (Analýza pojetí a projevů sebevědomí v představách žáků). 2012. [online]. [cit. 2022-6-3]. Dostupné na: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/44447/BPTX_2010_2_0_25772_6_0_111959.pdf?sequence=1&isAllowed=y

KRUPKA, J. Výchovné styly rodičů u dětí mladšího školního věku. Praha: 2014. [online]. [cit. 2022-6-3]. Dostupné na: http://www.pvsps.cz/data/2017/04/10/10/krupka_jiri.pdf

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006.

MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., Pedagogický slovník. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, s. r. o., 1998.

MATĚJČEK, Z. Rodiče a děti. Praha: Vyšehrad, spol. s. r. o., 1986.

MATĚJČEK, Z. Po dobrém, nebo po zlém? O výchovných odměnách a trestech. Praha: Portál. 1993.

MATĚJČEK, Z. Co děti nejvíc potřebují. Praha: Portál., s. r. o., 1994. Praha: Avicentrum, zdravotnické nakladatelství n.p.1989

- MERTIN, V. Výchova bez trestů. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013.
- MIKULÁŠTÍK, M. Komunikační dovednosti v praxi: 2., doplněné a přepracované vydání. Praha: Grada Publishing a.s., 2010.
- NÁHLÍKOVÁ, A. Analýza struktury a koherence dětských narativ (se zaměřením na rozdíl mezi narativy chlapců a dívek). 2014. [online]. [cit. 2022-6-3]. Dostupné na: <https://pages.pedf.cuni.cz/didacticke-studie/files/2016/02/DS15-7-2.pdf#page=116>
- NOVÁK, T. Jak vychovat sebevědomé dítě. Praha: Grada, 2013.
- OBEREIGNERŮ, R., OREL, M., REITEROVÁ, E., MENDEL, A., MALČÍK, M., PETRŮJOVÁ, T., FAC, O. & FRIEDLOVÁ, M. Dotazník sebepojetí dětí adolescentů PHCSCS-2. Praha: Hogrefe TestCentrum. 2015.
- OBEREIGNERŮ, R., OREL, M., MENDEL, A. Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016.
- PAULÍK, K. Psychologie lidské odolnosti. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2017.
- POTUŽNÍKOVÁ, E., STRAKOVÁ, J. Rozdíly ve vědomostech a dovednostech českých chlapců a děvčat na základě zjištění mezinárodních výzkumů. Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 2006, Vol. 42, No. 4 [online]. [cit. 2022-6-3]. Dostupné na: <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2006/04/05.pdf>
- PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, CH. Děti jsou hosté, kteří hledají cestu. Praha: Portál. 1993.
- PRŮCHA, J. Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru. Praha: Portál, 2000.
- PRŮCHA, J. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009.
- ROGERS, C. R. Způsob bytí. Praha: Portál s. r. o., 1998.
- ŘÍČAN, P. S dětmi chytře a moudře. Praha: Portál s. r. o., 2013.
- SEDLÁČKOVÁ, D. Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. Praha: Grada, 2009.
- STÁRKOVÁ, K. Sebepečetí chlapců a dívek v adolescenci. Liberec: 2019.

- VACEK, P. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus, 2013.
- VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum Press, 2012.
- VÁGNEROVÁ, M., LISÁ, L.. Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum Press, 2021.
- VANÍČKOVÁ, E. Tělesné tresty dětí: Definice - popis – následky. Praha: Grada, 2004.
- VYMĚTAL, J. Obecná psychoterapie. Grada Publishing a.s., 2004.
- VYMĚTAL, J. Speciální psychoterapie - 2., přepracované a doplněné vydání. Grada Publishing a.s., 2007.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. Sociální psychologie - 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing a.s., 2008.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Model devíti polí způsobu výchovy (Čáp, Čechová, Boschek, 2000)

Tabulka 2: Rozsah celkového skóru (TOT) a Interpretací popis výšky sebevědomí

Tabulka 3: Četnost respondentů jednotlivých výchovných stylů

Tabulka 4: Četnost respondentů jednotlivých emočních vztahů rodičů k dítěti

Tabulka 5: Četnost respondentů podle stylu řízení rodičů

Tabulka 6: Četnost respondentů v jednotlivých stupních sebevědomí

Tabulka 7: Průměr TOT skóru sebevědomí u jednotlivých výchovných stylů

Tabulka 8: Korelace součtu sebevědomí (TOT), emočního vztahu rodičů a stylu řízení rodičů

Tabulka 9: Podrobněji korelace jednotlivých subškál Dotazníku stylů výchovy a součet sebevědomí (TOT)

Tabulka 10: Vzájemné korelace jednotlivých subškál obou dotazníků

Tabulka 11: Rozdíly výsledků chlapců a dívek v jednotlivých subškálách (Dotazníku stylů výchovy i PHCSCS-2)