



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Sekce pedagogických a psychologických programů

Bakalářská práce

Souvislost výchovného stylu a sociálních kompetencí dospívajících

Vypracoval: Zuzana Rusá
Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Bajgarová, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích 22. 4. 2022

.....

Zuzana Rusá

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé práce Mgr. Zdeňce Bajgarové, Ph.D. za milé a trpělivé vedení, za rady a připomínky, které mi byly poskytnuty. Dále bych chtěla poděkovat vedení, učitelům a studentům Střední školy Kralovice za umožnění provedení výzkumu na této škole. V neposlední řadě bych chtěla také poděkovat mé rodině za podporu a trpělivost při psaní této práce.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá tématem sociálních kompetencí adolescentů. Cílem práce je zjistit souvislosti mezi výchovnými styly a sociálními kompetencemi adolescentů. Teoretická část je rozdělena na čtyři části. Tyto kapitoly se zabývají popisem základních pojmů: období adolescence, výchova, výchovné styly, sociální kompetence a souvislosti mezi výchovnými styly a sociálními kompetencemi.

Praktická část se zabývá dotazníkovým šetřením. Výzkumný soubor se skládá ze 76 respondentů ze střední školy. Pro měření vybraných proměnných použit Dotazník způsobu výchovy v rodině (Čáp, Boschek) a Inventář sociálních kompetencí (ISK) (Kanning). Nakonec jsou získaná data statisticky zpracována a vyhodnocena.

V praktické části se prokázala, že výchovné styly souvisí s některými sociálními kompetencemi. Nejvíce souvislosti se potvrdilo mezi výchovnými styly a reflexibilitou.

Klíčová slova: sociální kompetence, výchovné styly, adolescence

Abstract

This bachelor thesis deals with the topic of social competencies of adolescents. The aim of this study is finding out into a correlation between parenting styles and social competencies of adolescent. The theoretical part is divided into four chapters. These chapters describe the basic concepts: the period of adolescence, upbringing, parenting styles, social competencies and relations between parenting style and social competencies.

The practical part is based on a questionnaire survey. The sample consists of 76 respondents from a secondary school. To measure selected variables, Parenting Styles Questionnaire (Čáp, Boschek) and Inventory of Social Competencies (ISK) (Kanning) were used. Finally, the collected data are statistically processed and evaluated.

It has been proven in the practical part that parenting styles are related to some social competencies. Most correlations were validated between parenting styles and self-control and between parenting styles and reflexivity.

Key words: social competencies, parenting styles, adolescence

Obsah

Abstrakt.....	4
Obsah	5
Teoretická část	8
1. Adolescence	8
1.1 Charakteristika adolescence.....	8
1.2 Změny v adolescenci	9
1.2.1 Tělesné změny	9
1.2.2. Sociální změny.....	9
2. Výchova	11
2.1. Definice pojmu výchova	11
2.2 Výchovné styly	11
2.2.1 Výchovné styly podle Lewina	12
2.2.2 Dvoudimenzionální model výchovy	13
2.2.2 Model devíti polí – Čáp, Boschek	13
3. Sociální kompetence	18
3.1 dělení sociálních kompetencí	19
3.2 Související pojmy	19
3.2.1 Emoční inteligence	19
3.2.2. Sociální inteligence.....	20
3.3.3 Gardner – intrapsychická a interpsychická inteligence	20
3.3.4. Empatie	21
3.4 Teorie sociálních kompetencí	21
3.4.1 Teorie sociálních kompetencí podle R. Riggia.....	21
3.4.2 Teorie sociálních kompetencí podle Kanninga.....	22
4. Souvislosti mezi výchovnými styly a sociálními kompetencemi	27
Praktická část	30
5. Metodologie výzkumu	30
5.1 Výzkumný problém, výzkumný cíl	30
5.2 Výzkumné hypotézy	31
5.3 Sběr dat	31
5.3.1 Průběh sběru dat.....	31
5.3.2 Dotazník pro zjištění způsobu výchovy v rodině.....	32
5.3.3 Inventář sociálních kompetencí	34
6. Výzkumná data	37

6.1 Charakteristika výzkumného souboru	37
6.2 Charakteristika proměnných	38
7. Analýza dat	40
Diskuse.....	47
Závěr	49
Literatura.....	50
Seznam příloh	53
1. Seznam obrázků.....	54
2. Seznam tabulek	54
3. vzor informovaného souhlasu	55
4. Charakteristika sociálních kompetencí	56

Úvod

Sociální život a sociální vztahy jsou důležitou součástí života každého z nás. Úspěšnost v sociálních vztazích nás ovlivňuje každý den. Sociální složka osobnosti je úzce propojena s ostatními. Proto se sociální úspěchy i neúspěchy projevují ve všech oblastech. Zejména mají velký vliv na celkovou duševní pohodu či nepohodu. Proto je velmi důležité se o tyto vztahy zajímat a pečovat o ně.

K udržování dobrých mezilidských vztahů je potřeba, aby se jedinec uměl chovat prosociálně a aby disponoval potřebnými sociálními dovednostmi a kompetencemi. Patří sem zejména naslouchání, porozumění sobě a druhým lidem, nesobecké chování či některé osobnostní vlastnosti.

Sociální kompetence jsou ovlivňovány zejména temperamentem jedince a jeho sociálním prostředím. V dětství má na jedince největší vliv jeho rodina. Rodiče a výchova, kterou prosazují, rozhodují o tom, jakým směrem se jejich dítě bude rozvíjet.

Téma výchovy je stále aktuální, neboť se pořád vedou diskuse nad tím, zda je vhodnější přísnější nebo volnější styl výchovy. Proto se tato práce zaměřuje na souvislosti mezi výchovnými styly rodičů a sociálními kompetencemi adolescentů. Zkoumá, zda existují rozdíly v sociálních kompetencích jedinců, kteří jsou vychováni odlišnými způsoby.

Teoretická část

1. Adolescence

1.1 Charakteristika adolescence

Adolescence je období, ve kterém se dítě mění v dospělého jedince. Obvykle zahrnuje období od 10 do 20 let. Tato etapa se vyznačuje velkou změnou ve všech stránkách osobnosti (Vágnerová, 2012).

Podle Hartla a Hartlové (2000) se vymezení období adolescence různí. V české literatuře se odlišuje fáze pubescence a fáze adolescence. Fáze adolescence následuje po období pubescence a končí ranou dospělostí. V anglické literatuře se obvykle pojmem adolescence popisuje celé období zhruba od 10 do 20 let. U nás se toto období dělí na období pubescence (11-15) a adolescence (16-20) (Vágnerová, 2012).

Díky mnohým sociokulturním změnám, ke kterým došlo v posledních desítkách let bývá označován za konec adolescence a začátek dospělosti až věk mezi 18. až 25. rokem (Zarrett & Eccles, 2006).

Langmeier a Krejčíková (1998) rozlišují různá období adolescence podle věku:

- Období pubescence (11-15 let)
 - a) Fáze prepuberty (11-13/14 let) – Tato fáze je charakteristická zráním primárních pohlavních znaků a růstovým spurtem. U dívek je ukončena nástupem menarché a u chlapců první noční polucí.
 - b) Fáze vlastní puberty (13/14-15 let) – Tato fáze se váže k dozrání sekundárních pohlavních znaků a dosažení reprodukční schopnosti.
- Období adolescence (15-20/22 let) – V tomto období se ukončuje tělesný růst a vývoj reprodukčních schopností. Výrazně se mění role jedince ve společnosti, sebepojetí jedince a jeho vztahy s lidmi.

1.2 Změny v adolescenci

1.2.1 Tělesné změny

V období adolescence dochází k zrání některých částí mozku. Jeho neurální propojení nabývá větší efektivity. Díky tomu se zrychluje zpracování informací a některé oblasti mozku se nově aktivizují. Jednou z těchto změn je dozrávání prefrontální mozkové kůry, která ovlivňuje rozhodování a řízení některých složek. To je důležité zejména pro zpracovávání velkého množství informací a rozlišování jejich důležitosti.

V tomto období dochází také k dozrávání limbického systému, který je zodpovědný za emoční prožívání. Proto je pro adolescenty typické reagování na základě emocí. Nedochozí ale k dozrávání prefrontální mozkové kůry a limbického systému najednou. To často způsobuje, že adolescenti umějí logicky myslet, ale neplatí to v situacích, kdy prožívají intenzivní emoce.

Velké změny se odehrávají v celém těle. Obecně platí, že nastávají dříve u dívek než u chlapců. Jednou z nejviditelnějších změn je rychlý růst do výšky. Nejdůležitějším vývojovým mezníkem této fáze je dozrávání pohlavních orgánů do stavu, kdy tělo je již schopné reprodukce. Tento proces je doprovázen rozvojem sekundárních pohlavních znaků (Vágnerová, 2012).

1.2.2. Sociální změny

Tato vývojová etapa je také velmi bohatá na změny v sociálním světě. Mění se dosavadní vztahy v rodině i mezi vrstevníky. Adolescentům přibývají nové sociální role a některé stávající prochází výraznými změnami.

Eccles a Gootman (2002) ve své knize vymezily několik základních změn, které se odehrávají v sociálním životě adolescentů:

- *Změny vztahů a postavení v rodině* – Mladí lidé získávají důležitější role a pravomoce. Výrazněji zasahují do rozhodování o chodu domácnosti.
- *Zkoumání nových osobních, sociálních a sexuálních rolí* – Toto zkoumání je pro tento věk typické a má zásadní vliv na utváření vlastní identity jedince.

- *Prohlubování vztahů* – Po fázi zkoumání následuje vytváření hlubších a trvalejších vztahů. Mění se přátelské vztahy i intimní vztahy mezi partnery.
- *Větší autonomie* – Větší míra svobody rozhodování o sobě, svých činech a vlastní budoucnosti. Ta přichází s povinností nést odpovědnost za sebe a své volby. Tyto zkušenosti se uplatňují i v oblasti ekonomických potřeb a tvorbě budoucí ekonomické nezávislosti.
- *Přijímání nových hodnot a vytváření vlastní identity* – Získávání nových zkušeností a navazování nových mezilidských vztahů vede ke změně nebo k ustálení určitých hodnot. Všechny tyto změny se pak velkým dílem podepisují na utváření sebepojetí a vlastní identity mladého jedince.

U každého člověka toto období probíhá odlišně, což je ovlivněno především biologickými faktory daného jedince. Svou roli zde ale hrají i interakce dalších psychických a sociálních činitelů je ovlivněno především biologickými faktory daného jedince. Proto je důležité zmínit, že každý člověk bude vnímat tyto změny odlišně (Vágnerová, 2012)

2. Výchova

Výchova je jedním z důležitých faktorů při utváření osobnosti jedince. Často se mění nejen její činitelé, ale i její formy, kterými je uplatňována. Její dopady nás ovlivňují po celý život. .

2.1. Definice pojmu výchova

Vymezení pojmu výchova se liší podle různých autorů.

Hartl a Hartlová (2000, s. 680) definují ve svém díle výchovu jako: „záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod.“

V pojetí Linhartové (2008) je ve výchově podstatný vliv na osobnost jedince nebo celou skupinu. Toto působení podle ní může být záměrné, funkcionální nebo nezáměrné, bezděčné. Čáp a Mareš (2001) upozorňují na relativnost záměrnosti výchovných cílů a nezáměrného působení vlivů prostředí. Ve skutečnosti často výchova nemusí být vedena za určitým cílem (např. v některých rodinách či školách). Naopak některé vlivy prostředí mohou být záměrné (např. vliv médií).

Nejčastěji se pojmem výchova popisuje cílená činnost, která záměrně působí na jedince. Má vliv na jeho vlastnosti, postoje, názory, hodnoty a dovednosti. Cílem může být podpora jejich rozvíjení nebo naopak snaha o jejich změnu. Nejčastěji se v rolích vychovatelů ocitají rodiče, učitelé, vychovatelé nebo různé výchovné instituce. V pozicích vychovávaných jsou nejčastěji děti a mládež. Výchova bývá uskutečňována pomocí určitých výchovných prostředků a metod. Ty se u různých vychovatelů mění. Nejčastěji je jejich výběr ovlivněn sociálním prostředím, tradicí metod a zkušenostmi vychovatele s danými postupy (Čáp & Mareš, 2001).

2.2 Výchovné styly

S pojem výchovné styly se nejčastěji setkáváme, když se mluví o rodičích a jejich dětech. Styl výchovy popisuje zejména vztah, komunikaci a chování, které mezi sebou tyto jedinci mají. Výchovné styly se odlišují použitím různých výchovných postupů a metod.

Jednotlivé metody a postupy mají různé vlivy a dopady na chování a prožívání jak dětí a ostatních vychovávaných, tak i rodičů či jiných vychovatelů (Čáp, 1996).

2.2.1 Výchovné styly podle Lewina

Autorem nejznámějšího a v dnešní době nejpoužívanějšího modelu výchovných stylů je Kurt Zadek Lewin. Tento model sestavil z poznatků získaných z experimentů uskutečněných ve školním prostředí. (Lewin, Lippitt & White, 1939) V své teorii vymezuje 3 druhy výchovy: autoritativní, liberální a demokratickou.

a) autoritativní styl výchovy (autokratický, dominantní)

V minulosti tento způsob výchovy v rodinách převažoval. Je charakteristický zejména pravidly, řádem a důrazem na jeho dodržování. Rodiče (či jiní vychovatelé) jsou v pozici vůdce, který dohlíží na důsledné plnění pravidel. V případě špatného chování nebo nedodržování řádu jsou děti trestány. Nejčastěji se zde uplatňují fyzické tresty. Výjimkou nejsou ale ani tresty psychické. Ty bývají formou nadávek, ztrapňování, zesměšňování nebo odepřením lásky. V případě dobrého chování a dodržování pravidel jsou děti odměňovány. (Čapek & Čapková, 2010) Podle Čápa (1997) se při uplatňování tohoto stylu nebere ohled na přání a potřeby dětí a není jim dopřáváno potřebné samostatnosti.

Děti, které jsou vedeny autokratickou výchovou, vyrůstají v napětí. Mensch a Kuranchie (2013) ve svém výzkumu zjistili, že jedinci, kteří byli vychováni autoritářským stylem se často dopouštějí protisociálního chování. Podle Čapka a Čapkové (2010) tito lidé nemají možnost projevit svoje schopnosti a svoji kreativitu. V dospělosti se v mnoha případech tyto osoby vyznačují nízkým sebevědomím.

b) Liberální styl výchovy

Podle Čapka a Čapkové (2010) se tento styl se nejčastěji objevuje v rodinách, které žijí ve společnosti s liberálním systémem. Vychovatelé dětem neurčují téměř žádná pravidla a málokdy jim něco zakazují. V případech, kdy se vyskytují nějaká pravidla, tak často není dohlíženo na jejich dodržování, případné porušování zásad nebo neplnění povinností nebývá nijak trestáno. Děti se tak nemohou naučit domýšlet následky za své činy. Rodiče se je snaží chránit před následky, které způsobilo jejich špatné chování činnosti.

Tato výchova vyvolává ve vychovávaných jedincích až nezdravé sebevědomí. Myslí si, že se všechno ve světě bude odehrávat podle nich. Mívají tak problémy s udržováním dobrých mezilidských vztahů.

c) **Demokratický styl výchovy** (sociálně integrační)

Tento způsob výchovy je charakteristický tím, že vychovatel či rodič jedná s dítětem jako s partnerem. Oba mají značný vliv na fungování chodu domácnosti a na určování pravidel. Dítě má většinou na výběr z více možností nebo může navrhnout nové řešení. Na řešení situace se většinou společně dohodnou. Tento typ výchovy bývá nejnáročnější, ale zároveň nejefektivnější a nejpříznivější pro obě strany (Čáp & Mareš, 2001).

Čapek a Čapková (2010) vyzdvihují přínosy tohoto stylu výchovy pro dítě. Naučí se dobře spolupracovat s ostatními. To je velkou výhodou při utváření sociálních vztahů. Umí samostatně řešit problémy a předpovídat logické důsledky svých rozhodnutí. Umí nést odpovědnost za svá rozhodnutí. V neposlední řadě mu demokratická výchova pomáhá rozvíjet jeho kreativitu.

2.2.2 Dvoudimenzionální model výchovy

Podle Čápa (1997) tento model Maccobyho a Martina reagoval na nedostatky dosavadních modelů. Výchova je zde popisována na základě 2 dimenzí. Tento model se inspiroval teorií modelu osobnosti od H. J. Eysencka. Základními dimenzemi jsou:

- a) **faktor emočního vztahu k dítěti**: kladný (láska) – záporný (nepřátelství)
- b) **faktor řízení**: minimální (autonomie) – maximální (přísná)

Postupem času se zjistilo, že tento model je nedostatečný. Výchova často není jen dvoudimenzionální, ale často se se dané faktory překrývají nebo nejsou jednoznačně vymezené (Čáp, 1997).

2.2.2 Model devíti polí – Čáp, Boschek

Autorem Modelu devíti polí je Jan Čáp. Začal vznikat již během 70. let 20. století. Základním principem tohoto modelu je práce s emočním vztahem mezi rodiči a dětmi a se způsobem řízení, které rodiče uplatňují vůči dětem (Čáp & Boschek, 1994).

Dělení základních dimenzí: (Gillernová, 2004)

Dimenze emočního vztahu – v tomto modelu je zjišťována na základě komponent kladného a záporného výchovného vztahu. Zaměřuje se na to, jaké emoce jsou zastoupeny ve vztahu

rodiče a dítěte. Zda ho mají rádi, podporují ho, důvěřují si nebo naopak, zda v rodině panují napjaté vztahy, negativní emoce nebo např. odmítání dítěte. Podle těchto dimenzí jsou vymezeny základní formy emočního vztahu k dítěti:

- **Extrémně kladný** – výrazně převládají kladné komponenty a nejsou zde žádné záporné komponenty
- **Kladný** – převládají kladné komponenty s malým množstvím záporných komponentů
- **Záporně-kladný** (střední) – komponenty kladné i záporné jsou víceméně vyrovnané
- **Záporný** – převládají záporné komponenty

Dimenze výchovného řízení – v tomto modelu ji zastupují komponenty požadavků a volnosti. Pomocí nich se zjišťuje, jaké jsou na děti kladeny požadavky a nároky. Důležité je také, jakým způsobem jsou požadavky nastaveny. Zjišťuje se také, jestli je kontrolováno plnění povinností a jak se pracuje s jejich případným neplněním. Z těchto informací jsou pak určeny základní formy výchovného řízení:

- **Silné** – velké množství úkolů, vysoká kontrola jejich dodržování
- **Střední** – přiměřený rozsah nároků a způsob jejich kontrolování
- **Slabé** – málo úkolů, nízká kontrola dodržování
- **Rozporuplné** – více nároků, ale bez kontrolování jejich dodržování

Jednotlivé kombinace základních forem emočního vztahu a výchovného řízení jsou rozděleny do 9 polí, které popisují jednotlivé styly výchovy.

Obrázek 1 - Čáp, J., Model devíti polí způsobu výchovy

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

Zdroj: (Čáp & Mareš, 2001, s. 306)

Vymezení jednotlivých stylů výchovy (Čáp & Boschek, 1994; Gillnerová, 2004; Čáp & Mareš, 2001)

Pole 1 – Autokratická výchova – tento způsob výchovy je charakteristický středním až silným způsobem řízení, který je doplňován záporným emočním vztahem. V této rodině působí velké množství požadavků. I náročnost úkolů často bývá vyšší a plnění je důsledně hlídáno. Jejich neplnění se trestá. Při splnění povinností se využívají odměny. Trestání v těchto rodinách bývá důsledné. Využívané jsou jak tresty fyzické, tak i psychické (nadávky, zesměšňování, urážky).

Děti jsou většinou hodnoceny negativně a jsou na ně kladeny velké nároky. Nemají ve svých rodičích potřebnou oporu. Vztahy mezi dětmi a rodiči nebývají dobré ani v dospělosti.

Pole 2 – Liberální výchova s nezájmem o dítě – tento styl je typický záporným emočním vztahem a nízkým výchovným řízením. V tomto stylu nepřevládá negativní emoční vztah kvůli přísným pravidlům a přílišné kontrole, ale naopak kvůli výrazné lhostejnosti, kterou rodiče vůči dětem zaujímají. Rodiče nemají o děti zájem, netráví s nimi čas, nedávají jim úkoly nebo nekontrolují jejich dodržování. Nejeví zájem o jejich úspěchy, ale ani o neúspěchy. Zajímají se jen o sebe a své zájmy. Rodiče nevěří ve schopnosti svých potomků.

Tyto děti se cítí osaměle, mívají nízké sebevědomí a nejsou cílevědomé. Když je před nimi překážka, tak se snadno vzdávají, protože jsou z domova utvrzováni, že ničeho nedosáhnou. V těchto rodinách mohou starší sourozenci mít tendence převzít rodičovskou roli a vynahradit mladším sourozencům chybějící emoční zázemí.

Pole 3 – Pesimální výchova – V těchto rodinách se vyskytuje záporný emoční vztah a rozporné řízení. V tomto stylu musí alespoň jeden z rodičů projevovat silné řízení a zároveň negativní emoční vztah. Při této výchově se mísí aktivní zavrhování dítěte s prvky liberálnosti. Např. rodič nechává běžně dětem volnost, nevšímá si jich. To se ale změní, když přijdou problémy. V této situaci začne děti přísně trestat.

V tomto stylu jsou také zařazeny typy rodin, kdy jeden z rodičů je velmi přísný a má záporné emoční ladění a druhý rodič je jeho opakem. Má kladný vztah s dítětem a má tendenci jej pořádkem ochraňovat a omlouvat, dokonce i před druhým rodičem. Pro děti jsou často tyto situace náročné a frustrující, protože jsou nepřehledné a ony nikdy neví, co se bude dít.

Pole 4 – Výchova přísná a přitom laskavá – je to kombinace silného výchovného řízení a kladného nebo až extrémně kladného emočního vztahu. V této rodině je zadáváno velké množství úkolů a zároveň se dbá na jejich dodržování. Atmosféra v této rodině je ale přátelská, protože v domácnosti panuje pohoda. Mezi členy rodiny jsou dobré vztahy a vzájemná důvěra.

Děti často bývají dobře připravené pro budoucnost, protože jsou zvyklé na určité nároky. Případné tresty a omezení od rodičů děti vnímají celkem dobře díky jejich přátelskému vztahu. Často si uvědomují, že rodiče to dělají oprávněně a s dobrým úmyslem.

Pole 5 – Optimální výchova – V těchto systémech se propojuje střední řízení s kladným až extrémně kladným emočním vztahem. Tento postup bývá označován jako nejvhodnější. Jsou kladeny přiměřené nároky a nejsou používány tresty. Případné požadavky a námítky se vyřeší přátelskou domluvou. Vztahy v těchto domácnostech jsou kladné.

Děti mají u rodičů porozumění a bere se ohled na jejich přání a potřeby. Ve většině případů z nich vyrůstají zdravě sebevědomí, cílevědomí a kreativní jedinci.

Pole 6 – laskavá výchova bez požadavků a hranic – toto pole propojuje slabý výchovný styl a kladný emoční vztah. Rodiče s dětmi mají kamarádské vztahy. Nedávají jim žádné úkoly, dětem se nedostává potřebné kritické zpětné vazby. Tento model se často

vyskytuje v rodinách s nemocným dítětem nebo tam, kde sami rodiče příliš nedodržují řády a společenská pravidla.

Pole 7 – rozporné řízení – spojení rozporného řízení a kladného až extrémně kladného vztahu. V domácnosti převládá příjemné klima. Vztahy mezi potomky a rodiči jsou přátelské. Velmi záleží, zda převládá rodič se slabým nebo silným řízením. Od toho se pak odvíjí, jak způsob vedení rodiny působí na děti.

Pole 8 – kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem – zde je uplatňován extrémně kladný emoční vztah a slabé výchovné řízení. Vztahy mezi rodiči a dětmi jsou velmi přátelské. U jednoho nebo u obou rodičů je emoční vztah dokonce extrémně kladný, což znamená, že ve vztahu se neobjevují téměř žádné negativní komponenty. Rodiče mají na děti malé nebo skoro žádné nároky a požadavky na plnění povinností. Děti ale v mnoha případech doma pomáhají i bez nucení, protože chtějí.

Pole 9 – výchova emočně rozporná – tento styl charakterizuje záporně-kladný emoční vztah a nezáleží zde na způsobu řízení. U tohoto stylu má dítě s jedním rodičem kladný a s druhým záporný vztah. V těchto domácnostech se děti vždy spojují s rodičem s kladným emočním vztahem proti tomu druhému.

3. Sociální kompetence

Navazování sociálních vztahů je pro člověka velmi důležité. Udržování dobrých mezilidských vztahů má značný vliv na duševní pohodu každého jedince. Jedním z předpokladů k vybudování a udržení dobrých sociálních vztahů s ostatními jedinci je určitá úroveň sociálních dovedností a sociálních kompetencí. Proto je důležité věnovat sociálním kompetencím pozornost.

Pojem sociální kompetence poprvé uvedl Edgar A. Doll. Použil ho ve svém díle *The Measurement of Social Competence: A Manual for the Vineland Social Maturity Scale* z roku 1953. Sociální kompetence popisuje jako univerzální lidskou vlastnost. Její podstatou je schopnost fungovat v sociálním prostředí. Důležité je, aby se člověk sám o sebe postaral a aby byl schopný navázat a udržet mezilidské vztahy. Další podstatou této vlastnosti je zodpovědnost jedince sama za sebe, za svůj život a částečně i za životy dalších lidí.

Jednou z prvních oblastí, která se věnovala sociálním kompetencím byla klinická psychologie. Autory jednoho z prvních výzkumů jsou Zigler a Phillips (1961). Ve svém výzkumu se věnovali vlivu úrovně sociálních kompetencí na léčbu duševních poruch. Srovnávali dvě skupiny pacientů. První skupina vykazovala nízkou a druhá vysokou úroveň sociálních kompetencí. Podle jejich výsledků lidé z první skupiny byli hospitalizováni v léčebnách delší dobu než pacienti z druhé skupiny a zároveň u více lidí byla nutná i opakovaná hospitalizace.

Pro pojem sociální kompetence existuje velké množství definic. Nedá se určit, která z nich je nevýznamnější. Některá vymezení sociální tohoto pojmu jsou téměř totožná, ale zároveň mezi některými jsou velké obsahové rozdíly.

Problematiku definování sociální kompetence zmiňují i Širůček a Širůčková. Podle nich nejsou jasně vymezené hranice tohoto pojmu, a tak existuje velké množství definic, které popisují tento pojem (Širůček, Širůčková, 2006).

Uwe P. Kanning hovoří o sociálních kompetencích jako o multidimenzionálním konstrukt. Jeho součástí jsou různé schopnosti a dovednosti, které mají vliv na mezilidské interakce a vztahy. Zároveň zdůrazňuje problematiku vymezení tohoto pojmu a některých charakteristik tohoto pojmu. Mezi nimi je například stálost sociálních kompetencí nebo jejich vázanost na určité situace (Kanning, 2017).

3.1 dělení sociálních kompetencí

G. R. Adams sepsal 3 základní sociální dimenze, které společně tvoří sociální kompetence. Těmito základními složkami jsou: (Adams, 1983)

- a) *Sociální znalost* – znalost sociálních vztahů, emocí a schopnost jim porozumět v určitém sociálním kontextu
- b) *Empatie* – schopnost vcítit se do druhých osob
- c) *Locus of control* – víra v sebe a své schopnosti, vnímání toho, zda jsme zodpovědní za změny v našem životě my nebo někdo jiný

3.2 Související pojmy

V souvislosti se sociálními kompetencemi jsou často uváděny i další pojmy. V literatuře se se sociálními kompetencemi nejčastěji uvádí pojmy jako jsou např. sociální inteligence, emoční inteligence, empatie, Gardnerova interpsychická inteligence a intrapsychická inteligence. Následuje stručné vymezení těchto příbuzných pojmů.

3.2.1 Emoční inteligence

Mezi první autory, kteří se věnovali emoční inteligenci, patří Mayer a Salovey. Definují ji jako: „součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost pozorovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a následně je využívat k myšlení a jednání.“ (Salovey & Mayer, 1990)

Emoční inteligence je široké veřejnosti velmi známý pojem. Může za to Goleman, který vzal tento koncept od Saloveye a Mayera a předělal jej. I když je to spíše popularizační koncept, tak si ho zde kvůli jeho známosti uvedeme a popíšeme složky, které Goleman řadí do sociální inteligence.

Podle Golemana (1997) zahrnuje emoční inteligence těchto pět oblastí:

- *Sebeuvědomění* – Je potřebné znát sám sebe, své emoce a chování. Díky tomu pak člověk může se svými emocemi pracovat, a ne jim jen podléhat.
- *Zvládnání emocí* – K zvládnání emocí je potřeba sebeovládání. Podstatné je, aby člověk jednal přiměřeně okolní situaci. Je potřeba umět si najít různé způsoby, které

pomohou člověku zvládat stresové situace. To zabrání, aby člověk nepřenášel své negativní emoce na ostatní lidi,

- *Schopnost motivace* – Motivace nám pomáhá udržet pozornost k nějakému cíli. Je potřeba se průběžně motivovat, abychom se soustředili a dosáhli cíle. Například je potřeba se usměrňovat, když nás ovládají emoce nebo jsou nám do cesty kladeny různé překážky.
- *Empatie* – Je potřeba uvědomovat si i emoce a myšlení druhých lidí a snažit se jim porozumět. Vcítění do druhých lidí pomáhá budovat a udržovat hluboké vztahy.
- *Umění mezilidských vztahů* – Je potřeba umět udržovat dobré mezilidské vztahy. Když je člověk ve společnosti oblíbený, tak mu to přináší velké výhody.

3.2.2. Sociální inteligence

Pojem sociální inteligence byl poprvé použit L. E. Thorndikem (Ruisel, 2000).

Na Thorndika navázal P. E. Vernon (1933, s. 44), který vytvořil nejpoužívanější definici sociální inteligence. Podle něj je sociální inteligence: „obecná schopnost, díky které jedinec vychází s lidmi, je zběhlý v sociální technice, zná společenské záležitosti, je citlivý na podněty od ostatních členů skupin, vnímá a dokáže nahlížet do aktuálních nálad nebo skrytých osobnostních rysů blízkých i cizích lidí.“

3.3.3 Gardner – intrapsychická a interpsychická inteligence

H. Gardner byl jeden z prvních, kteří se zabývali inteligencí a rozšířili její přesah mimo zájem jen o IQ. Gardner je autorem teorie inteligence, která klade důraz na všestrannost tohoto pojmu. Tato teorie má několik dílčích složek, které zahrnují oblasti, kterým do té doby nebyla věnována pozornost.

Intrapersonální inteligence je základem pro přístup k vlastnímu citovému životu jedince. Má za úkol poznání a rozlišování vlastních citů. Jedním z nejdůležitějších úkolů této inteligence je rozlišení na libost a nelibost (Gardner, 2018).

Druhým termínem je interpersonální inteligence. Ta se na rozdíl od té interpersonální psychologie se intrapersonální psychologie zabývá ostatními lidmi, jejich schopnostmi a emocemi. Jedním z úkolů této psychologie je rozlišování mezi ostatními lidmi podle různých kritérií. (Gardner, 2018)

3.3.4. Empatie

Podle Jedličky (2018, s. 103) je empatie „způsob porozumění na základě „vcítění“ do duševního stavu nějaké osoby; neznamená ztotožnění nebo souhlas s druhým, ale pochopení motivace, potřeb či orientace jeho jednání. To znamená, že jedinec bere v úvahu jeho afektivní či emoční stav, zaměření apod., ale volí vlastní strategii jednání.“

Empatie je ve vztahu k sociálním kompetencím brána jako jedna z jejích částí (Adams, 1983).

3.4 Teorie sociálních kompetencí

3.4.1 Teorie sociálních kompetencí podle R. Riggia

R. Riggio (1992) ve své teorii sociálních kompetencí vychází ze základního komunikačního modelu. Popisuje 3 základní komunikační dovednosti:

- a) *Dovednost kódování informací* – vysílání informací
- b) *Dovednost dekódování informací* – přijímání informací
- c) *Dovednost kontrolovat komunikaci* – regulace informací

Tyto komunikační dovednosti jsou využívány ve dvou oblastech: **neverbální** (emocionální) a **verbální** (sociální). Propojením 3 základních komunikačních dovedností a 2 oblastí využití vytvořil schéma 6 skupin sociálních kompetencí (Riggio, 1992).

Schéma 6 skupin sociálních kompetencí dle R. Riggia (1992):

- **Emocionální expresivita** (EE) je schopnost neverbálního vyjadřování emocí a postojů, neverbálního vyjadřování, které dokáže zaujmout druhé lidi - (tuto kompetenci mají například lidé, kteří dokážou oživit nudný večírek.)
- **Emocionální senzitivita** (ES) je schopnost přijímat neverbální komunikaci jiných druhých osob a správně ji interpretovat - (tuto kompetenci mají například citliví a empatičtí lidé; lidé, kteří hodně emočně prožívají filmy.)

- **Emocionální kontrola (EC)** je schopnost ovládat a regulovat neverbální emoce a jejich projevy - (tuto kompetenci mají například lidé, kteří se umějí dobře přetvařovat a nikdo to u nich nepozná.)
- **Sociální expresivita (SE)** je schopnost verbálního vyjadřování emocí, názorů či postojů. Lidé s touto vlastností dokážou ostatní zaujmout a udržet si jejich pozornost - (tuto schopnost mají například lidé, kteří se obvykle představují druhým, ve společnosti začínají konverzaci.)
- **Sociální senzitivita (SS)** je schopnost přijímat a interpretovat verbální komunikaci ostatních osob - schopnost porozumění sociálním situacím a společenskému chování - (tuto kompetenci mají například lidé, kteří dokáží na druhé zapůsobit způsobem, který si sami zvolí).
- **Sociální kontrola (SC)** je schopnost hrát dobře své role a dbát na svoji společenskou sebe prezentaci. Lidé s touto vlastností jsou sociálně zdatní - (jsou to například lidé společensky oblíbení a lidé, kteří se dokážou přizpůsobit každé sociální situaci a rychle reagovat na změny.)

Tuto teorii využíval R. Riggio k vytvoření metody Social Skills Inventory (SSI). Je to sebe posuzovací metoda, která měří sociální dovednosti pomocí 90 položek.

3.4.2 Teorie sociálních kompetencí podle Kanninga

Tato teorie byla podkladem pro vznik testové metody Inventář sociálních kompetencí (ISK).

P. U. Kanning se zabýval tématem sociálních kompetencí. Pro pochopení teorie sociálních kompetencí považoval za podstatné porozumět pojmům sociální kompetence, sociálně kompetentní chování, obecné sociální kompetence a specifické sociální kompetence.

U. P. Kanning, který vymezil tyto pojmy. Kanning (2017, s. 8) sociálně kompetentní chování chápe jako: „chování osoby, které ve specifické situaci přispěje k tomu, aby uskutečnila vlastní cíle, přičemž je zároveň zaručena sociální akceptace jejího chování.“ Pojem sociální kompetence vymezil Kanning (2017, s. 8) jako: „celek tvořený znalostmi,

schopnostmi a dovednostmi osoby, který zakládá kvalitu vlastního sociálního chování – ve smyslu definice sociálně kompetentního chování.“

Sociální kompetence jsou charakterizovány jako dispozice, které se nemusí projevit ve stejných situacích totožně. A navíc nemusí vždy být tento potenciál naplněn a výsledné chování nemusí být vždy sociálně kompetentní (Kanning, 2017).

Holling a Kanning (1999, cit. podle Kanning, 2017) uvádějí pro vysvětlení těchto pojmů a jejich vztahu příklad s inteligencí. Popisují, že někdy i děti, které mají vysoký inteligenční kvocient, někdy dosahují na základní škole průměrných nebo dokonce podprůměrných výsledků. V případě sociálních kompetencí to znamená, že se někdy lidé, kteří mají vysokou úroveň sociálních kompetencí, nechovají podle očekávání společenského očekávání.

Dalším termínem, se kterým se potkáme u teorie P. U. Kanninga jsou obecné sociální kompetence. Obecné sociální kompetence jsou součástí osobnosti jedince mají velkou míru abstrakce. Vznikají při individuální socializaci a jejich využití je téměř ve všech oblastech. Naproti tomu specifické sociální kompetence se osvojují pomocí učení a získávání nových zkušeností. Jsou jiné u každého člověka. Specifické sociální kompetence jsou u každého člověka jiné a jejich využitelnost je možná jen ve velmi omezeném množství případů (Kanning, 2005).

Praktickou ukázkou je například schopnost vést kolektiv u učitelky v mateřské škole a schopnost vést kolektiv u vysoce postaveného manažera ve firmě. Učitelka sice umí vést kolektiv malých dětí, ale tato schopnost, jí nepomůže při vedení kolektivu vysoce postavených manažerských pracovníků. To by platilo i v opačném případě, kdyby manažer převzal vedení malých dětí v mateřské škole.

Cílem P. U. Kanninga bylo sjednotit rozdílné koncepce sociálních kompetencí. Ve své práci se zaměřuje na obecné sociální kompetence. Pomocí metaanalýzy již existujících teorií se snažil sestavit jednu, která by zahrnovala to nejdůležitější ze všech koncepcí. Postupným sbíráním škál z jiných dotazníků získal soubor více než 100 pojmů. Ty následně podle významu sjednotil. Výsledkem byly 3 hlavní skupiny, které obsahovaly další dílčí části. (viz tabulka číslo

. Ty následně podle významu roztřídil a synonyma a příbuzné pojmy sjednotil jedním pojmem. Výsledkem této analýzy jsou 3 skupiny sociálních kompetencí. Pod ně spadají další dílčí části. (viz tab. č. 1)

Tabulka 1 - Pokus o integraci různých seznamů kompetencí (Kanning, 2002, cit. podle Kanning 2017, s. 16)

Percepčně-kognitivní oblast	Motivačně-emoční oblast
- Pozornost k sobě samému -> Přímá -> Nepřímá - Vnímání druhých osob - Změna úhlu pohledu - Přesvědčení o kontrole -> Interní -> Externí - Rozhodnost - Vědomosti	- Emoční stabilita - Prosocialita - Pluralita hodnot
Behaviorální oblast	
- Extraverze - Schopnost prosadit se - Flexibilita chování - Komunikační styl -> Podpora -> Ohodnocení -> Ovlivnění -> Expresivita -> Naslouchání - Chování v konfliktu -> Uskutečnění vlastních cílů -> Zohlednění zájmu druhých - Sebeřízení -> Kontrola chování v sociálním kontextu -> Vlastní prezentace	

Pro práci s testovou metodou pak tento seznam přetvořil a vytvořil tak 17 primárních škál, které rozdělil do 4 sekundárních škál. Zde jsou vyjmenované škály dotazníků Inventáře sociálních kompetencí a jejich stručný popis, jak je uvádí Hoskovcová a Vašek (2017):

1. **Sociální orientace:** Rozsah, ve kterém proband vystupuje vůči druhým s otevřeností a pozitivním přístupem.
 - **Prosocialita:** Rozsah, v jakém se proband angažuje pro druhé lidi, jak jim pomáhá, chová se k nim solidárně a férově.
 - **Převzetí perspektivy:** Schopnost vžít se do druhého člověka a podívat se na svět z jeho hlediska.

- **Pluralita hodnot:** Rozsah, v jakém osoba projevuje toleranci a otevřenost vůči postojům a názorům druhých lidí.
- **Ochota ke kompromisu:** Rozsah, ve kterém osoba v konfliktních situacích usiluje o vzájemné vyvážení zájmů.
- **Naslouchání:** Rozsah, ve kterém osoba naslouchá při rozhovorech.

2. Ofenzivita: Aktivita při realizaci vlastních zájmů v kontaktu s druhými lidmi.

- **Schopnost prosadit se:** Rozsah, ve kterém osoba v sociálním kontaktu prosazuje úspěšně vlastní zájmy.
- **Ochota ke konfliktu:** Rozsah, ve kterém je osoba schopná postavit se konfliktu a aktivně hledat řešení.
- **Extraverze:** Rozsah, ve kterém osoba aktivně zahajuje kontakt s druhými lidmi a navazuje s nimi vztahy.
- **Rozhodnost:** Schopnost rozhodnout se rychle mezi několika alternativami chování.

3. Sebeovládání: Schopnost flexibilního a racionálního chování, vnímání sebe sama jako aktivního činitele.

- **Sebekontrola:** Schopnost člověka racionálně řídit vlastní chování v zátěžových situacích.
- **Emoční stabilita:** Rozsah, ve kterém je osoba emočně vyrovnaná, znamená zároveň absenci či nízkou míru agresivity nebo sociální úzkosti.
- **Flexibilita chování:** Schopnost člověka přizpůsobit své chování situaci.
- **Internalita:** Přesvědčení člověka, že je sám zodpovědný za události ve svém životě a schopnost unést důsledky vlastního chování.

4. Reflexibilita: Schopnost reflektovat sama sebe, působit žádoucím dojmem.

- **Sebeprezentace:** Schopnost člověka zapůsobit pozitivním, resp. žádoucím dojmem na druhé.
- **Přímá pozornost k sobě:** Rozsah, ve kterém osoba sama sebe vědomě vnímá a reflektuje.
- **Nepřímá pozornost k sobě:** Rozsah, ve kterém osoba vědomě vnímá, jak působí na druhé lidi.

- ***Vnímání osob***: Rozsah, ve kterém se osoba pokouší pozorováním druhých lidí zpřesnit svůj vlastní odhad jejich osob.

4. Souvislosti mezi výchovnými styly a sociálními kompetencemi

V této kapitole se budeme věnovat výzkumům, které se zabývají souvislostí mezi výchovnými styly a sociálními kompetencemi. Zaměříme se především na zahraniční výzkumy, protože v České republice toto téma není příliš prozkoumáno. Provádělo se zde mnoho výzkumů na téma výchovných rodičovských stylů, ale ne ve spojitosti se sociálními kompetencemi.

Ani v zahraničí neproběhlo mnoho výzkumů na toto téma. Odborníci se totiž ve spojení výchovných stylů a jejich účinnosti věnovali jiným aspektům. Nejčastěji se ve výzkumech s výchovnými styly zkoumají souvislosti se školní úspěšností (Mensah, Kuranchie, 2013).

Dalším problémem, se kterým se v této oblasti setkáváme, je nejednotné definování pojmů sociální kompetence a výchovné styly. S tím je spojeno velké množství různých pojetí těchto pojmů a používání rozdílných metod pro získávání údajů o sociálních kompetencích i výchovných stylů.

V České republice se jako jedna z mála tomuto tématu věnovala ve své disertační práci Drahomíra Oudová. Ve svém výzkumu použila pro zjištění výchovných stylů metodu Dotazník způsobu výchovy v rodině, jehož autory jsou J. Čáp a P. Boschek. K měření sociálních kompetencí použila metodu Social Skills Inventory od autora R. Riggia. Celkem byly získány informace od 296 respondentů (Oudová, 2007).

V této části si stručně shrneme výsledky tohoto výzkumu. S celkovou úrovní sociálních kompetencí nejvíce souvisí emoční vztah a volnost matky. Dále se celková úroveň sociálních kompetencí zvyšuje, když roste intenzita záporné komponenty výchovy otce.

Emocionální senzitivitu nejvíce ovlivňuje kladný vztah matky a záporný vztah otce. Ke kontrole nad emocemi přispívají kladné emoce matky a volnost, kterou dítěti poskytuje. Záporné komponenty vztahů obou rodičů a volnost matky napomáhají k lepšímu vyjadřování emocí. Sociální citlivost ovlivňují především kladné vztahy a volnost matky a zvyšující se požadavky otce. Schopnost kontrolovat sociální komunikaci a vztahy a dobře se prezentovat před ostatními zvyšuje volnost daná od matky, ale naopak tyto schopnosti se snižují při záporném vztahu s matkou (Oudová, 2007).

Vztahu mezi výchovnými styly a sociálními dovednostmi se ve svém výzkumu věnovali C. Salavera, P. Usán a A. Quilez-Robres. Do jejich výzkumu se zapojilo celkem 455 účastníků (151 mužů a 304 žen). K popisu výchovných stylů používali ve svém výzkumu dělení na autoritativní, demokratický, permissivní a nedbalý výchovný styl podle typologie Maccobyové a Martina. Nejčastěji byl využíván demokratický styl. Při výchově mužů byl často využíván autoritativní přístup, zatímco u žen byl jako druhý nejčastější permissivní styl výchovy. Zjistili, že jedinci, kteří byli vychováni v demokratickém stylu, dosahují vyšších hodnot sociálních kompetencí či pozitivních emocí. Permissivní přístup měl za následek vyšší úroveň zvládnutí konfliktů (Salavera, Usán & Quilez-Robres, 2022).

Dalšími, kdo se zabýval výchovnými styly byli španělští psychologové F. Gracia a E. Gracia. Ti provedli výzkum, ve kterém zjišťovali, zda je nejvhodnější autoritativní nebo jiná výchova. Celkem sesbírali odpovědi od 1416 respondentů ve věku od 12 do 17 let. Ve svém výzkumu mimo jiné zjistili, že důležitými faktory v rodinné výchově pro úspěšnou socializaci jsou vřelost a angažovanost. Jako nejvhodnější styly pro celkový rozvoj byly vyhodnoceny shovívavé a autoritativní výchovné styly. Jedinci z autoritativních rodin ale hodnotili život více negativně jako nepřátelský či nejistý a dosahovali horšího emočního hodnocení vlastního stavu a menší schopnosti kontroly svých emocí. Kromě těchto poznatků zjistili i rozdíl mezi dívkami a muži, kdy dívky se vyznačují negativnějším sebehodnocením a větší emoční nestabilitou. V neposlední řadě se jim také povedlo prokázat, že děti rodičů s vyšším vzděláním dosahovali lepšího emočního sebepojetí (Gracia & Gracia, 2009).

Autory dalšího výzkumu jsou M. K Mensah a A. Kuranchie. Provedli výzkum na škole, do kterého se zapojilo 480 žáků a 16 učitelů. Prokázalo se, že většina rodin používá autoritativní výchovný styl. Také se potvrdil vliv výchovného stylu na sociální vývoj dětí. Prokázala se souvislost, že autoritativní výchova vede k prosociálnímu chování, například: skromnosti, spolupráci, empatii. Naopak autoritářský styl výchovy vede k protispolečenskému chování. U permissivního rodičovského stylu sociálních kompetencí dětí se neprokázal žádný vztah (Mensah & Kuranchie, 2013).

Při srovnání výsledků těchto studií najdeme určité shody, ale zároveň v některých bodech se výsledky odlišují. Nejčastějším zjištěním bylo, že demokratická či autoritativní výchova pozitivně souvisí se sociálními kompetencemi. A to hlavně v prosociálním chování a mezilidských vztazích. (Mensah & Kuranchie, 2013; Gracia & Gracia, 2009; Salavera, Usán & Quilez-Robres, 2022) Ukázalo se, že vyšší hodnota kontroly matky či vyšší počet

záporných komponentů její výchovy vedou k nižší úrovni sociálních kompetencí (Laible & Carlo, 2004; Oudová, 2007) U otců naopak disciplína a požadavky vedli k lepším výsledkům u některých sociálních kompetencí (Oudová, 2007; Feldman & Wentzel, 1990).

Praktická část

5. Metodologie výzkumu

Pro řešení stanoveného problému jsem zvolila kvantitativní výzkum. Výzkum probíhá formou dotazníkového šetření.

5.1 Výzkumný problém, výzkumný cíl

Úspěšné vztahy s vrstevníky jsou jedním z nejdůležitějších předpokladů pro spokojenost a duševní pohodu adolescentů. Ne všichni mladí jedinci ale dokážou úspěšně navazovat a udržovat sociální vztahy. S problémy se sociálními vztahy se často nepotýkají jen v rodinném prostředí nebo mezi spolužáky. Často mají problém s navázáním partnerských vztahů nebo také s udržováním formálních vztahů s různými autoritami. Jedním z nejvýznamnějších předpokladů pro navazování a udržování sociálních vztahů jsou sociální kompetence.

A tak je důležité zamyslet se nad aspekty, které sociální kompetence ovlivňují. V této práci se konkrétně zaměřím na výchovné styly rodičů a na jejich souvislosti se sociálními kompetencemi.

Před rokem 1989 u nás převládala v rodinách autoritářská výchova. Od roku 1989 se ale výrazně zvyšuje četnost používání demokratického stylu. V dnešních dnech je otázka výchovných stylů velmi aktuální. Mnozí rodiče propagují liberální zásady výchovy a tvrdí, že by dítě při svém vývoji mělo mít absolutní svobodu. Jiná skupina rodičů zas zastává názor, že dítě by mělo mít jasně vymezené hranice toho, co smí dělat a jak by se mělo chovat.

Proto se v mém výzkumu zaměřím na různé výchovné styly a na to, jak jejich jednotlivé komponenty souvisí se sociálními kompetencemi. Zaměříme se například na emoční složku výchovy nebo na požadavky, které jsou nebo nejsou rodiči na děti kladeny.

Výzkumný cíl

Hlavním cíle této práce je zjistit, zda existuje souvislost mezi výchovnými styly rodičů a sociálními kompetencemi adolescentů.

Dalším cílem je zjistit souvislost mezi emočním vztahem v rodině a sociálními kompetencemi adolescentů.

Dalším záměrem je zjistit souvislost mezi řízením v rodině a sociálními kompetencemi adolescentů.

5.2 Výzkumné hypotézy

H1: Mezi jednotlivými výchovnými poli a sociálními kompetencemi existuje statisticky signifikantní rozdíl.

H2: Mezi zápornými komponenty výchovy otce/matky a jednotlivými škálami sociálních kompetencí existuje statisticky signifikantní souvislost.

H3: Mezi kladnými komponenty výchovy otce/matky a jednotlivými škálami sociálních kompetencí existuje statisticky signifikantní souvislost.

H4: Mezi komponenty požadavků otce/matky a jednotlivými škálami sociálních kompetencí existuje statisticky signifikantní souvislost.

H5: Mezi komponenty volnosti výchovy otce/matky a jednotlivými škálami sociálních kompetencí existuje statisticky se signifikantní souvislost.

5.3 Sběr dat

Ke sběru dat jsem použila standardizované dotazníky. Pro zjišťování výchovného stylu jsem použila Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp, Boschek) a pro získání informací o sociálních kompetencích jsem zadala Inventář sociálních kompetencí (Kanning).

5.3.1 Průběh sběru dat

Sběr dat probíhal v období od 29. listopadu 2021 do 1. prosince 2021. Informace byly získány od studentů střední školy. Sběr dat proběhl celkem v 5 třídách. Do výzkumu se zapojili studenti učňovského oboru, který je zakončen výučním listem a studenti stredoškolského oboru zakončeného maturitní zkouškou. Sběr dat probíhal během vyučovací hodiny. Během vyplňování jsem byla ve třídě přítomna já i vyučující. Zapojení studentů bylo anonymní a dobrovolné. Studenti před začátkem sběru dat podepsali informovaný souhlas se souhlasem s účastí na výzkumu. Jeden student odmítl účast na výzkumu, a tak se ho nezúčastnil. Celkem se tedy zúčastnilo 78 studentů. Výzkumný soubor ale činí jen 76

účastníků, protože 2 účastníci museli být vyškrtnuti kvůli nesplnění pokynů vyplňování testových metod (nevyplněné otázky + vybráno více možností odpovědí).

5.3.2 Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (J. Čáp, P. Boschek, 1994)

Tento standardizovaný dotazník měří výchovné styly v rodině. Dotazník vychází z teorie J. Čápa a jeho modelu 9 polí výchovy. Je založen na subjektivním posuzování dětí. Je určený pro lidi od 13 do 20 let. Jeho administrace trvá okolo 10 minut.

Dotazník obsahuje 40 položek, které jsou rozděleny do 4 částí. Každá část se skládá z 10 otázek a měří jeden komponent výchovného stylu. Principem tohoto testu je posuzování zadaných výroků. Úkolem probanda je ohodnotit daný výrok, na základě toho, jak ho hodnotí. Může vybrat buď ano, zčásti, nebo ne. Dítě posuzuje výroky zvlášť pro otce a zvlášť pro matku.

Z výpovědí se získávají informace o emočním vztahu v rodině a o způsobu řízení rodiny.

Dimenze emočního vztah: informace jsou získávány pomocí 2 druhů komponentů:

1. **komponent kladného vztahu** (10 otázek), například otázka č. 25: Bylo pro mne příjemné dělat s ním (s ní) společně nějakou práci.
2. **komponent záporného vztahu** (10 otázek), například otázka č. 6: Přál(a) si, abych mu (jí) dal(a) pokoj se svými problémy.

Dimenze výchovného řízení: informace jsou získávány pomocí 2 druhů komponentů:

1. **komponent požadavků** (10 otázek), například otázka č. 19: Stále mi něco přikazoval(a) a zakazoval(a).
2. **komponent volnosti** (10 otázek), například otázka č. 16: Často jsem si mohl(a) dělat, co jsem chtěl(a).

Interpretace výsledků

Jako první se převedou odpovědi na hrubé skóry (ano = 3; zčásti = 2; ne = 1). Následně se sečtou hodnoty za jednotlivé komponenty získané hodnoty se následně

převědou podle tabulky na jednotlivé styly výchovné styly řízení a emoční vztahy. Až do této části se postupuje zvlášť pro otce a zvlášť pro matku. Nyní se výsledky otce a matky sjednotí podle kritérií uvedených v manuálu do celkového emočního vztahu a celkového stylu řízení. Následně se celkový styl řízení a emoční vztah převědou pomocí tabulky na jednotlivé výchovné styly.

Pomocí hodnot komponentů kladného a záporného vztahu se zjišťuje emoční vztah rodiče k dítěti, který může být:

- **Extrémně kladný** – velké množství kladných komponentů, žádný záporný komponentů
- **Kladný** – velké množství kladných komponentů, málo záporných komponentů
- **Záporně-kladný** – kladné i záporné komponenty jsou téměř vyrovnané
- **Záporný** – velké množství záporných komponentů, málo kladných

Pomocí hodnot komponentů požadavků a komponentů volnosti určujeme styl výchovného řízení.

- **Silné** - velké množství požadavků a malá volnost
- **Rozporné** – velké množství nároků, ale bez kontrolování jejich dodržování
- **Střední** - přiměřené množství nároků a částečná volnost, přiměřená kontrola plnění požadavků
- **Slabé** více nároků, ale bez kontrolování jejich dodržování

Jako první se převědou odpovědi na hrubé skóry (ano = 3; zčásti = 2; ne = 1). Následně se sečtou hodnoty za jednotlivé komponenty získané hodnoty se poté převědou podle tabulky na jednotlivé styly výchovné styly řízení a emoční vztahy. Až do této části se postupuje zvlášť pro otce a zvlášť pro matku. Nyní se výsledky otce a matky sjednotí podle kritérií uvedených v manuálu do celkového emočního vztahu a celkového stylu řízení. Následně se celkový styl řízení a emoční vztah převědou pomocí tabulky na jednotlivé výchovné styly.

Tabulka 2 Model 9 polí (Čáp, Boschek, 1994)

		řízení			
		silné	střední	slabé	rozporné
emoční vztah	záporný	1		2	3
	záporně- kladný	9			
	kladný	4	5	6	7
	extrémně kladný			8	

5.3.3 Inventář sociálních kompetencí (Kanning, 2017)

Inventář sociálních kompetencí (ISK) je původně německý sebehodnotící dotazník od autora P. U. Kanninga. Autory české verze původního dotazníku Inventar sozialer Kompetenzen jsou S. Hoskovcová a Z. Vašek. Test je určen pro dospělou populaci a pro adolescenty od 16 let. Tento dotazník má 2 verze – dlouhou a krátkou. Dlouhá verze (ISK) má 108 položek, které se skládají z 17 primárních škál, které se mohou sloučit do 4 sekundárních škál. Krátká verze obsahuje 33 položek, které se dají členit pouze na sekundární škály.

Nyní si představíme škály dotazníků Inventáře sociálních kompetencí. Ukážeme si škály pro dlouhou verzi, kterou jsme použili v našem výzkumu. V závorkách jsou uvedené počty otázek, který sytí danou škálu, a příklady otázek pro danou škálu. Také si uvedeme stručný popis jednotlivých škál, jak je uvádí Hoskovcová a Vašek (2017, s. 22-23):

- 1. Sociální orientace (SO, 32):** Rozsah, ve kterém proband vystupuje vůči druhým s otevřeností a pozitivním přístupem.
 - **Prosocialita (PRO, 7):** Rozsah, v jakém se proband angažuje pro druhé lidi, jak jim pomáhá, chová se k nim solidárně a férově. (*Otázka č. 1 – Aktivně se angažuji pro druhé lidi.*)
 - **Převzetí perspektivy (PPE, 6):** Schopnost vžít se do druhého člověka a podívat se na svět z jeho hlediska. (*Otázka č. 63 – Není pro mne problém vžít se do pocitů druhých lidí.*)
 - **Pluralita hodnot (PHO, 7):** Rozsah, v jakém osoba projevuje toleranci a otevřenost vůči postojům a názorům druhých lidí. (*Otázka č. 47 – V průběhu dne se rád/a setkávám s nejrůznějšími typy lidí.*)

- **Ochota ke kompromisu** (OKF, 6): Rozsah, ve kterém osoba v konfliktních situacích usiluje o vzájemné vyvážení zájmů. (Otázka č. 72 – Při neshodách se většinou pokouším zohlednit i práva protistrany.)
- **Naslouchání** (NAS, 6): Rozsah, ve kterém osoba naslouchá při rozhovorech. (Otázka č. 3 – Považuji za nudné naslouchat povídání druhých lidí.)

2. Ofenzivita (OF, 24): Aktivita při realizaci vlastních zájmů v kontaktu s druhými lidmi.

- **Schopnost prosadit se** (SPR, 7): Rozsah, ve kterém osoba v sociálním kontaktu prosazuje úspěšně vlastní zájmy. (Otázka č. 94 – Obvyčejně určuji, co a jak se bude dělat.)
- **Ochota ke konfliktu** (OKF, 5): Rozsah, ve kterém je osoba schopná postavit se konfliktu a aktivně hledat řešení. (Otázka č. 26 – Jak dojde na nějaký slovní spor, jsem ve svém živlu.)
- **Extraverze** (EXT, 6): Rozsah, ve kterém osoba aktivně zahajuje kontakt s druhými lidmi a navazuje s nimi vztahy. (Otázka č. Někdy mi dělá problémy navázat kontakt s druhými lidmi.)
- **Rozhodnost** (ROZ, 6): Schopnost rozhodnout se rychle mezi několika alternativami chování. (Otázka č. 98 – Nepříjemným rozhodnutím se tu a tam rád/a vyhnu.)

3. Sebeovládání (SE, 27): Schopnost flexibilního a racionálního chování, vnímání sebe sama jako aktivního činitele.

- **Sebekontrola** (SEK, 6): Schopnost člověka racionálně řídit vlastní chování v zátěžových situacích. (Otázka č. 45 – Své pocity mám vždy velmi dobře pod kontrolou.)
- **Emoční stabilita** (EST, 6): Rozsah, ve kterém je osoba emočně vyrovnaná. Zároveň znamená absenci či nízkou míru agresivity nebo sociální úzkosti. (Otázka č. 40 – Často se stává, že několikrát denně změním náladu.)
- **Flexibilita chování** (FCH, 6): Schopnost člověka přizpůsobit své chování situaci. (Otázka č. 79 – V mém životě bylo mnoho situací, ve kterých jsem nevěděl, jak dál.)

- **Internalita** (INT, 9): Přesvědčení člověka, že je sám zodpovědný za události ve svém životě a schopnost unést důsledky vlastního chování. (*Otázka č. 53 – To, co se mi děje, závisí především na mně samotném/samotné.*)
- 4. Reflexibilita** (REF, 25): Rozsah, ve kterém člověk reflektuje sociální chování své a druhých lidí, vyhodnocení a snaha o změnu reflektovaného problému.
- **Sebeprezentace** (SEP, 7): Schopnost člověka zapůsobit pozitivním, resp. žádoucím dojmem na druhé. (*Otázka č. 92 – Před cizími lidmi se snažím ukazovat jen své kladné vlastnosti.*)
 - **Přímá pozornost k sobě** (PPS, 6): Rozsah, ve kterém osoba sama sebe vědomě vnímá a reflektuje. (*Otázka č. 37 – Často přemýšlím sám/sama o sobě.*)
 - **Nepřímá pozornost k sobě** (NPS, 6): Rozsah, ve kterém osoba vědomě vnímá, jak působí na druhé lidi. (*Otázka č. 19 – Často přemýšlím o tom, jak působím na druhé lidi.*)
 - **Vnímání osob** (VNO, 6): Rozsah, ve kterém se osoba pokouší pozorováním druhých lidí zpřesnit svůj vlastní odhad jejich osob. (*Otázka č. 67 - Téměř při každém rozhovoru intenzivně sleduji mimiku svého partnera.*)

Interpretace dat:

Respondenti v testu odpovídají, jak moc se ztotožňují s danými výroky. Vybrat si mohou ze čtyř možností (vůbec nesouhlasí – spíše nesouhlasí – spíše souhlasí – zcela souhlasí). Tyto jednotlivé odpovědi se následně podle postupu, uvedeného v manuálu, převádějí na hodnoty od 1 do 4. V dotazníku jsou uvedené 2 typy položek.

- Prvním typem jsou otázky, které se skórují pozitivně (vůbec nesouhlasí – 1; spíše nesouhlasí – 2; spíše souhlasí – 3; zcela souhlasí - 4).
- Do druhé skupiny spadají položky, které se skórují negativně (vůbec nesouhlasí – 4; spíše nesouhlasí – 3; spíše souhlasí – 2; zcela souhlasí – 1). Negativně skórující položky jsou uvedené ve vyhodnocovacím listě s hvězdičkou.

Následně se sečtou hodnoty jednotlivých škál a získáme tak hrubé skóry škál. Hrubé skóry následně mohou být, podle norem uvedených v manuálu, převedeny na percentily, staniny nebo standardní skóry.

6. Výzkumná data

6.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumu se účastnilo celkem 76 studentů. Celkem se účastnilo 28 žen (36,8 %) a 48 mužů (63,2 %). Věk respondentů je v rozmezí od 14 do 21 let. Průměrný věk respondenta je 16,7 let. Nejvíce je patnácti letých respondentů, kterých je 20 (26,3 %). Po jednom jsou zastoupeny skupiny čtrnáctiletých a jednadvacetiletých. Z úplné rodiny (= vlastní otec i matka) pochází 43 studentů (53,9 %) a z neúplné rodiny (jeden z vlastních rodičů chybí) jich je 33 (46,1 %). Celkem 35 adolescentů studuje maturitní obor (SŠ) a 41 adolescentů studuje učňovský obor zakončený výučním listem (U). Počet sourozenců se pohybuje v rozmezí od 0 do 7. Nejčastější možností je jeden sourozenec. Mezi respondenty je celkem 11 jedináčků. Co se týče místa, kde respondenti bydlí, tak největší počet jich žije ve městě/vesnici s 1 500-4 999 obyvateli (27,6 %).

Tabulka 3 Charakteristika výzkumného souboru: pohlaví, rodina, obor

pohlaví	počet	%	rodina	počet	%	obor	počet	%
žena	28	36,8	úplná	43	53,9	SŠ	35	46,1
muž	48	63,2	neúplná	33	46,1	U	41	53,9

Tabulka 4 Charakteristika výzkumného souboru: věk, počet sourozenců, bydliště

věk	počet	%	počet sourozenců	počet	%	bydliště	Počet	%
14	1	1	0	11	14,5	0-499	17	22,4
15	20	26,3	1	30	39,5	500-1499	18	23,7
16	17	22,4	2	22	28,9	1500-4999	21	27,6
17	16	21,1	3	5	6,6	5000-24999	7	9,2
18	12	15,8	4	2	2,6	25 000 +	12	15,8
19	8	10,5	5	4	5,3	neuvedeno	1	1,3
20	1	1,3	6	1	1,3			
21	1	1,3	7	1	1,3			

6.2 Charakteristika proměnných

Výchovné styly – model 9 polí

Tabulka 5 Charakteristika výchovných stylů

VÝCHOVNÝ STYL	1	2	3	4	5	6	7	80	9
POČET VÝSKYTU	5	12	25	3	2	13	9	3	4
%	6,6	15,8	32,9	3,9	2,6	17,1	11,8	3,9	5,3

Nejčastěji používaným výchovným stylem je styl č. 3. To znamená, že v domácnostech se nejčastěji vyskytuje rozporné řízení a záporný emoční vztah. Většinou to vypadá tak, že jeden z rodičů je přísný a druhý naopak. Nebo se situace v rodině mění a někdy převažuje volnost a liberální přístup, ale někdy se uplatňuje i silné řízení. Nejčastěji to bývá, když nastanou nějaké problémy. Tento styl využívá 25 rodin, což je 32,9 % rodin.

Naopak nejmenší zastoupení má výchovný styl č. 5, který byl potvrzen pouze ve 2 rodinách. Tento styl se vyznačuje přiměřeným řízením a kladnými až extrémně kladnými emočními vztahy v rodině.

Tabulka 6 charakteristika výchovných stylů otce

Otec; N = 70	Volnost	Požadavky	Kladný EV	Záporný EV
Medián	17,5	16	26	15,4
Průměr	17,9	17,4	24,2	15,4
SO	5,4	4,7	6,2	5,3
Normalita; p =	0,00	0,00	0,00	0,00
Minimum	11	10	10	10
maximum	29	30	30	29

Celkový počet výchovných stylů ve výzkumu je 70. U 6 respondentů nebyl otec uveden. Žádná ze součástí výchovného stylu otce nevykazuje normální rozložení dat. Dílčí složka volnosti dosahuje v průměru hodnoty 17,9. Nejmenší zjištěná hodnota volnosti byla 11. Naopak největší hodnotou bylo skóre 29. Průměrný výsledek požadavků otce vyšel 17,4. Výsledky této položky dosahovaly maximálního možného rozpětí, když minimum bylo 10 a maximum 30. V kladné složce výchovy dosáhli otcové průměrného výsledku 24,4. Opět

bylo zaznamenáno maximální možné rozpětí s minimální hodnotou 10 a maximální 30. Průměrná hodnota záporné složky je 15,4. Nejnižšího skóre v této oblasti bylo 10 a nejvyšší 29.

Tabulka 7 charakteristika výchovných stylů matky

Matka, N = 74	Volnost	Požadavky	Kladný EV	Záporný EV
Medián	21	17	28	13,5
Průměr	20,8	17,5	26,4	15,2
SO	4,2	3,7	4,4	4,7
Normalita, p =	0,00	0,00	0,00	0,00
Minimum	10	10	11	10
Maximum	29	26	30	28

Ve výzkumu byly zjištěny způsoby výchovy celkem od 74 matek. U dvou respondentů nebyla matka uvedena. Ani u matek nevykazovala žádná ze složek výchovy normální rozložení dat. Průměrná hodnota volnosti výchovy matek je 20,8. Rozpětí výsledků volnosti dosahují rozpětí od 10 do 29. V oblasti požadavků měly ženy průměrnou hodnotu 17,5. Nejnižší zaznamenaný výsledek byla hodnota 10 a největší hodnota dosahovala k číslu 26. V oblasti kladného emočního vztahu matek jsme zjistili průměrnou hodnotu 26,4. Zaznamenaným minimem bylo 11 a maximem 30. Záporný vztah otců měl průměrný výsledek 15,2. Rozpětí této složky nabývalo hodnot od 10 do 28.

7. Analýza dat

Všechny statistické výpočty byly provedeny s využitím hladiny významnosti, $p = 0,05$.

H1: Mezi jednotlivými výchovnými poli a sociálními kompetencemi existuje statisticky signifikantní rozdíl.

Postup:

Pro následující analýzu byla provedena úprava výchovných polí z důvodů malého počtu zástupců těchto skupin. Tyto skupiny byly přiřazeny pod jinou významově nejbližší skupinu. Konkrétně se jednalo o pole číslo 5 a 8. Pole číslo 5 bylo přiřazeno skupin 4 nebo. Záleželo, kterému poli byly jeho hodnoty bližší. Kategorie číslo 8 byla přesunuta pod pole 6.

Pro analýzu této hypotézy byla použita Kruskal-Wallisova ANOVA. Podle ní jsem určila, že by měl existovat rozdíl ve škálách ochota ke konfliktu a emoční stabilita.

	H (6, N=74)	P
PRO	1,393017	0,9663
PPE	4,034105	0,6721
PHO	5,187513	0,5200
KOM	5,930333	0,4310
NAS	5,000012	0,5438
SO	1,388907	0,9665
SPR	8,070711	0,2330
OKF	13,97662	0,0299*
EXT	2,969815	0,8126
ROZ	4,295795	0,6367
OF	7,666073	0,2636
SEK	8,980067	0,1747
EST	18,68392	0,0047*
FCH	2,608268	0,8562
INT	4,855948	0,5624
SE	10,12146	0,1196
SEP	7,253741	0,2980
PPS	7,169682	0,3054
NPS	6,400854	0,3798
VNO	4,521011	0,6065
RE	8,511023	0,2030

Následně bylo použito vícenásobné porovnání, kde se nám nepotvrdily statisticky signifikantní rozdíly mezi jednotlivými výchovnými styly u kategorie ochota ke konfliktu.

Tabulka 8 vícenásobné porovnání mezi výchovnými poli - ochota ke konfliktu

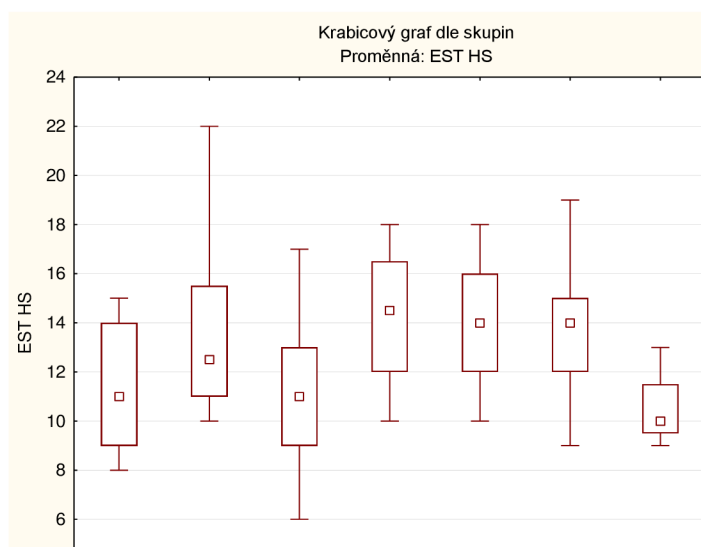
Závislá: OKF	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); OKF (Tabulka1) Nezávislá (grupovací) proměnná: způsob výchovy 3 Kruskal-Wallisův test: H (6, N= 76) =13,97662 p =,0299						
	1 R:45,200	2 R:51,458	3 R:43,640	4 R:34,750	6 R:32,029	7 R:26,333	9 R:17,750
1		1,000000	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000
2	1,000000		1,000000	1,000000	0,412087	0,207384	0,172136
3	1,000000	1,000000		1,000000	1,000000	0,919665	0,618989
4	1,000000	1,000000	1,000000		1,000000	1,000000	1,000000
6	1,000000	0,412087	1,000000	1,000000		1,000000	1,000000
7	1,000000	0,207384	0,919665	1,000000	1,000000		1,000000
9	1,000000	0,172136	0,618989	1,000000	1,000000	1,000000	

U emoční stability se pomocí vícenásobného porovnání potvrdil statisticky signifikantní rozdíl mezi kategoriemi 3 a 6.

Tabulka 9 - vícenásobné porovnání mezi výchovnými poli - emoční stabilita

Závislá: EST	Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); EST (Tabulka1) Nezávislá (grupovací) proměnná: způsob výchovy 3 Kruskal-Wallisův test: H (6, N= 76) =18,68392 p =,0047						
	1 R:30,700	2 R:43,167	3 R:26,800	4 R:50,750	6 R:50,294	7 R:48,778	9 R:21,875
1		1,000000	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000
2	1,000000		0,731358	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000
3	1,000000	0,731358		0,924348	0,014986*	0,219685	1,000000
4	1,000000	1,000000	0,924348		1,000000	1,000000	1,000000
6	1,000000	1,000000	0,014986*	1,000000		1,000000	0,431997
7	1,000000	1,000000	0,219685	1,000000	1,000000		0,895295
9	1,000000	1,000000	1,000000	1,000000	0,431997	0,895295	

Obrázek 2 - graf rozdílů mezi skupinami výchovných skupin u škály emoční stabilita



H2: Mezi zápornými komponenty výchovy otce/matky a jednotlivými škálami sociálních kompetencí existuje statisticky signifikantní souvislost.

Pro ověřování této a dalších hypotéz jsem používala Spearmanův korelační test.

Tabulka 10 Souvislost mezi záporným emočním vztahem a sociálními kompetencemi

	Záporný emoční vztah otce	Záporný emoční vztah matky
PRO	0,068348	-0,034344
PPE	0,201936	0,048729
PHO	0,080934	-0,001254
KOM	-0,107161	-0,213385
NAS	-0,181888	-0,364301*
SO	-0,040265	-0,227818
SPR	0,014082	0,207446
OKF	0,340850*	0,367784*
EXT	0,181740	0,150966
ROZ	-0,133518	-0,203950
OF	0,130740	0,199953
SEK	-0,206409	-0,320883*
EST	-0,387459*	-0,336272*
FCH	-0,128857	-0,112582

INT	-0,308147*	-0,220071
SE	-0,360609*	-0,334950*
SEP	0,126798	0,290347*
PPS	0,264551*	0,199192
NPS	0,063192	0,081441
VNO	0,112467	0,087312
RE	0,190743	0,263996*

Prokázalo se, že existují souvislosti mezi záporným emočním vztahem otce i matky a některými sociálními kompetencemi. Čím zápornější je výchova rodičů, tím děti lépe zvládají řešení konfliktních situací. Negativní emoce otce také souvisí s tím, jak je dítě uzavřené do sebe. Při častějších hádkách se i vícekrát stává, že dítě si začne všimnout jen sebe a svých myšlenek.

Čím více se dává dítěti najevo nezájem nebo nedůvěra, tím více přestává dítě věřit, že by mohlo něčeho dosáhnout, jedná více afektivně a není schopné ovládat jak své chování, tak i své emoce.

Když matka často projevuje negativní emoce nebo nedůvěru ke svým potomkům, tak ti se se o to více zajímají, jak působí na ostatní a snaží se za každou cenu udělat dobrý dojem. Zároveň ale klesá schopnost naslouchat druhým lidem.

H3: Mezi kladnými komponenty výchovy otce/matky a jednotlivými škálami sociálních kompetencí existuje statisticky signifikantní souvislost.

Tabulka 11 souvislost mezi kladným emočním vztahem a sociálními kompetencemi

	Kladný emoční vztah otce	Kladný emoční vztah matky
PRO	-0,247535*	0,102771
PPE	-0,104448	0,084853
PHO	-0,168838	0,084850
KOM	0,053608	0,335516*
NAS	-0,137397	0,177024

SO	-0,170356	0,250351*
SPR	0,305688*	-0,039179
OKF	-0,051922	-0,052401
EXT	0,055382	-0,042886
ROZ	0,091118	0,001138
OF	0,173335	-0,036103
SEK	0,084893	0,167131
EST	0,335513*	0,171973
FCH	0,243019*	0,107109
INT	0,256207*	0,052952
SE	0,332823*	0,160386
SEP	0,165368	-0,107148
PPS	-0,091532	0,046795
NPS	-0,096114	0,073119
VNO	-0,031917	0,092192
RE	0,008506	-0,001607

Dobrá nálada otce, vřelost a přátelskost souvisí s větší schopností dítěte prosadit své zájmy, přizpůsobit své chování i ve složitých situacích, lepším ovládnutím svých emocí i činů. Také se u dítěte zvětšuje přesvědčení o svých schopnostech. Překvapivě však ale s lepším vztahem otce, klesá prosociální chování dítěte.

Když matka používá laskavý a přátelský přístup, tak vychovávaní jedinci jsou ochotni více pomáhat jiným lidem, mají raději diskuze, kde jsou různé názory a jsou schopnější aktivně řešit konflikty.

H4: Mezi komponenty požadavků otce/matky a jednotlivými škálami sociálních kompetencí existuje statisticky signifikantní souvislost.

Tabulka 12 souvislost mezi výchovnými požadavky a sociálními kompetencemi

	Požadavky otce	Požadavky matky
PRO	-0,010652	-0,008432

PPE	-0,021168	0,006461
PHO	-0,065140	-0,018962
KOM	-0,128422	0,016814
NAS	-0,002719	-0,194038
SO	-0,066141	-0,091613
SPR	-0,102917	0,050852
OKF	0,038800	0,171189
EXT	0,101531	-0,153007
ROZ	0,013690	-0,140855
OF	-0,010443	-0,005862
SEK	-0,148124	-0,201139
EST	-0,294876*	-0,251545*
FCH	-0,155899	-0,185580
INT	-0,280512*	-0,216812
SE	-0,272794*	-0,276114*
SEP	-0,026126	0,237765*
PPS	0,197936	0,268307*
NPS	0,264216*	0,192054
VNO	-0,128929	-0,023370
RE	0,101215	0,239046*

Čím více požadavků kladou oba rodiče na děti, tím se zhoršuje jejich sebeovládání a emoce se stávají méně stabilní. Když otec zvyšuje počet požadavků po dětech, tak to u dítěte rozvíjí pocity, že o jeho životě rozhoduje někdo jiný. Jedinec více vnímá více to, jak působí na ostatní, Když se zvyšuje počet požadavků otce, tak jedinec více vnímá více to, jak působí na ostatní. Čím má matka na dítě více požadavků, tím se jedinci více zaměřují na sebe a své myšlenky.

H5: Mezi komponenty volnosti výchovy otce/matky a jednotlivými škálami sociálních kompetencí existuje statisticky se signifikantní souvislost.

Tabulka 13 souvislost komponentů volnosti a sociálních kompetencí

	Volnost otce	Volnost matky
PRO	-0,000346	-0,095918
PPE	0,106629	0,069061
PHO	0,221565	0,039507
KOM	-0,078236	-0,054263
NAS	-0,061624	-0,105706
SO	-0,021929	-0,037035
SPR	0,235703*	0,170388
OKF	0,051942	0,231196*
EXT	-0,051554	0,205334
ROZ	-0,062819	0,06163
OF	0,110035	0,241627*
SEK	-0,003042	-0,142700
EST	-0,001939	0,024965
FCH	-0,040187	0,034396
INT	0,261654*	-0,088644
SE	0,058980	-0,061072
SEP	0,179169	0,082564
PPS	0,079721	-0,033969
NPS	-0,257128*	-0,095056
VNO	0,184708	-0,049807
RE	0,072204	-0,044870

Když otec zastává volnou výchovu, tak je jedinec dobře schopný prosadit své zájmy ve společnosti a věří, že může svůj život ovlivnit on sám a nezabývá se tím, jak působí na ostatní.

S větší volností ve výchově matky se jedinec aktivně zapojuje do řešení hádek a konfliktů, ale nevyhledává je.

Diskuse

Během výzkumu se v praktické části se prokázal rozdíl mezi výchovnými styly č. 3 a 6, konkrétně rozdíl v oblasti emoční stability. První zmíněný způsob je charakteristický rozporným řízením a negativním emočním vztahem, zatímco druhý je typický slabým řízením a kladným emočním vztahem. Děti, které vyrůstají v domácnostech, kde převažuje napětí, nedůvěra, napjaté vztahy a další negativní emoce a vládne tam chaos v řízení, dosahují nižších hodnot emoční stability než děti, které vyrůstají v láskyplné rodině, kde převažuje slabé řízení. To znamená, že děti z první skupiny budou mít častěji výkyvy nálad a budou více náchylní k negativnímu prožívání. Také budou znatelně hůře snášet napětí a stresové situace.

To že, liberálnější řízení souvisí s větší emoční stabilitou, a naopak autoritativní řízení má za následek emoční nestabilitu potvrdili i Huever a kol. (2010). Oudová (2007) Ve svém výzkumu zjistila, že s lepší emoční kontrolou dětí souvisí láska a volná výchova matky. Salavera a Quilez-Robres (2022) ve svém výzkumu potvrdili, že lidé vychovaní v demokratické rodině, kde panuje klid a lásky mívají pozitivnější emoce.

Během výzkumu jsem zjistila, že čím volněji výchovu otec prosazuje, tím mají děti větší tendenci si myslet a věřit, že jsou to oni, kdo rozhoduje o jejich životě a zároveň se lépe prosazují. Naopak, čím volněji výchovu otec prosazuje, tím méně se vychovávání jedinci zajímají o to, co si o nich myslí ostatní.

Čím větší volnost dává matky dětem, tím snáze řeší problémy.

V rámci komponenty požadavky jsem zjistila, že čím více rodiče mají požadavků, tím se děti snaží vypadat lépe před ostatními a čím víc požadavků otce, tím víc vnímají, jak je hodnotí ostatní a co si o nich druzí myslí. Větší množství požadavků obou rodičů souvisí s horší emoční stabilitou a vnímají, že nemají osud ve svých rukách. U matky navíc větší množství požadavků vede děti zabývat se jen svými myšlenkami a pocity. Čím mají matka i otec více požadavků, tím mají děti problém se sebeovládáním.

Negativní korelaci mezi autoritářským stylem, počtem požadavků rodičů a emoční stabilitou potvrzují i další výzkumy, například výzkum autorů (Singh & Rani, 20

U zkoumání cíle souvislostí emočního vztahu se sociálními kompetencemi mi vyšly následující výsledky. Děti, které byly vychovány otcem s kladným emočním laděním se lépe prosazují, snadněji přizpůsobují své chování, věří, že svoje mohou za sebe rozhodovat oni sami a mají lepší sebeovládání. Kladný emoční vztah otce souvisí s lepší emoční stabilitou.

Překvapivě se ukázalo, že čím má dítě lepší vztah s otcem, tím méně se chová prosociálně.

Naopak u matek se zjistila pozitivní souvislost se sociální orientací. U kladně laděné matky se potvrdila souvislost s lepším řešením konfliktu. Kladný emoční vztah otce pozitivně souvisí se schopností prosadit se, emoční stabilitou, flexibilitou chování, internalitou a sebeovládáním.

Ukázalo se, že záporné emoce otce i matky pozitivně souvisí s aktivním řešením konfliktů a věnování se svým vlastním myšlenkám. Navíc u matky se zvyšuje tendence předvádět své kladné stránky ostatním. Naopak s rostoucí nedůvěrou a negativní atmosférou klesá emoční stability schopnost ovládat své chování a víra ve své schopnosti a možnost

Myslím si, že plánované cíle mé práce byly naplněny. U každé hypotézy se navíc potvrdila alespoň jedna souvislost. Nejčastější položkou, která korelovala se s výchovnými styly byla emoční stabilita.

Největší limity výzkumu vidím v poměrně malém výzkumném vzorku, což může ovlivnit výsledky. Dalším problematickou otázkou, kterou jsem si kladla, bylo, zda mladší respondenti vyplní Inventář sociálních kompetencí bez problému, protože v manuálu je psáno věkové rozmezí od 16 let. Všechno nakonec proběhlo v pořádku a žádné problémy nebyly.

Největším přínosem by mohla být má práce pro rodiče, kteří váhají, jakým směrem mají výchovu vést. Dále by se také mohlo najít uplatnění ve školách nebo jiných zařízeních, kdy by výsledky mohly pomoci k pochopení adolescentů.

Závěr

Tato práce se zabývala souvislostí mezi výchovnými styly a sociálními kompetencemi adolescentů. Hlavním cílem této práce bylo zjistit, zda existují souvislosti mezi jednotlivými výchovnými styly a sociálními kompetencemi adolescentů.

V teoretické části jsem se věnovala charakteristice základních pojmů. V první kapitole to bylo období adolescence a změnami v tomto období. V druhé kapitole jsem shromáždila informace o výchově a výchovných stylech. V část se věnuje sociálním kompetencím. V poslední kapitole první části jsem uvedla souvislosti výchovných stylů a sociálních kompetencí

V praktické části jsem popsala průběh výzkumu a jednotlivé proměnné.

Ve výzkumu jsem ověřila hypotézy. U každé z hypotéz byla zjištěna alespoň jedna souvislost mezi danými proměnnými.

Literatura

- Adams, G., R. (1983). *Social Competence During Adolescence: Social Sensitivity, Locus of Control, Empathy, and Peer Popularity*. *Journal of Youth and Adolescence*, 12 (3), 203-211.
- Doll, E. A. (1953). *The measurement of social competence: A manual for the Vineland Social Maturity Scale*. Educational Test Bureau Educational Publishers.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV nakladatelství.
- Čáp, J. (1997). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Čáp, J., & Boschek, P. (1994). *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Bratislava, Brno: Psychodiagnostika.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čapek, J., & Čapková, M. (2010). *Pozitivní výchova sourozenců v rodině*. Praha: Portál.
- Eccles, J., & Gootman, J., A., (2002). *Community Programs To Promote Youth Development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Feldman, S., S., & Wentzel, K., R. (1990). The Relationship between Parenting Styles, Sons' Self-Restraint, and Peer Relations in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 10 (4), 439-454.
- Gardner, H., (2018). *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- Gillernová, I. (2004). *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. Psychologické dny 2004: Svět žen a mužů. Polarita a vzájemné obohacování. Praha: UK FF. Dostupné z: <http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
- Gracia, F., & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from spanish families. *Adolescence*, 44 (173), 101-131.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Holling, H. & Kanning, U. P. (1999). Hochbegabung: Forschungsergebnisse und Förderungsmöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe, cit. in: Kanning, U. P. (2017). *Diagnostika sociálních kompetencí*. Praha: Hogrefe-Testcentrum.
- Hoskovcová, S. & Vašek, Z. (2017). *ISK: Inventář sociálních kompetencí*. Praha: Hogrefe.
- Huever, M. E., & Otten, R., et al. (2010). Personality and parenting style in parents of adolescents. *Journal of Adolescence*, 33, 395-402.

- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenzen von Polizeibeamten. *Polizei und Wissenschaft*, 3, 18 – 30, cit. in: Kanning, U. P. (2017). *Diagnostika sociálních kompetencí*. Praha: Hogrefe-Testcentrum.
- Kanning, U. P. (2005). *Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2017). *Diagnostika sociálních kompetencí*. Praha: Hogrefe-Testcentrum.
- Laible, D. J., & Carlo, G. (2004). The Differential Relations of Maternal and Paternal Support and Control to Adolescent Social Competence, Self-Worth, and Sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19 (6), 759-782.
- Langmeier, D., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). *Patterns of Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates."* The Journal of Social Psychology.
- Linhartová, D. (2008). *Psychologie pro učitele*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně.
- Mensah, M., K., & Kuranchie, A. (2013). Influence of Parenting Styles on the Social Development of Children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2 (3), 123-129.
- Oudová, D. (2007). Analýza sociální kompetence dospívajících. *Disertační práce*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Riggio, R. E. (1992). *The social skills inventory (SSI): Measuring nonverbal and social skills*. Claremont McKenna College.
- Ruisel, I. (2000). *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Salavera, C., Usán, P., & Quilez-Robres, A. (2022). Exploring the Effect of Parental Styles on Social Skills: The Mediating Role of Affects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 3295.
- Salovey, P., & Mayer, J., D. (1990). *Emotional Intelligence*. Imagination, Cognition and Personality.
- Singh, R., & Rani, S. (2013). Personality correlates of parenting styles. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 4 (5), 1018-1023.
- Širůček, J., & Širůčková, M. (2006). Vývoj a zkoumání vrstevnických vztahů. In P. Macek, & L. Lacinová, *Vztahy v dospívání*. Brno: Barister & Principal.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vernon, P. (1933). *Some characteristics of the good judge of personality*. *Journal of Social Psychology*, 4.

Zarrett, N., & Eccles, J. (2006). *The passage to adulthood: Challenges of late adolescence*. *New Directions for Youth Development*.

Zigler, E., & Phillips, L. (1961). *Social competence and outcome in psychiatric disorder*. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(2).

Seznam příloh

- 1. Seznam obrázků**
- 2. Seznam tabulek**
- 3. Vzor informovaného souhlasu**
- 4. Charakteristika sociálních kompetencí**

1. Seznam obrázků

Obrázek 1 - Čáp, J., Model devíti polí způsobu výchovy.....	15
Obrázek 2 - graf rozdílů mezi skupinami výchovných skupin u škály emoční stabilita	42

2. Seznam tabulek

Tabulka 1 - Pokus o integraci různých seznamů kompetencí (Kanning, 2002, cit. podle Kanning 2017, s. 16).....	24
Tabulka 2 Model 9 polí (Čáp, Boschek, 1994).....	34
Tabulka 3 Charakteristika výzkumného souboru: pohlaví, rodina, obor	37
Tabulka 4 Charakteristika výzkumného souboru: věk, počet sourozenců, bydliště.....	37
Tabulka 5 Charakteristika výchovných stylů.....	38
Tabulka 6 charakteristika výchovných stylů otce.....	38
Tabulka 7 charakteristika výchovných stylů matky	39
Tabulka 8 vícenásobné porovnání mezi výchovnými poli - ochota ke konfliktu.....	41
Tabulka 9 - vícenásobné porovnání mezi výchovnými poli - emoční stabilita	41
Tabulka 10 Souvislost mezi záporným emočním vztahem a sociálními kompetencemi	42
Tabulka 11 souvislost mezi kladným emočním vztahem a sociálními kompetencemi	43
Tabulka 12 souvislost mezi výchovnými požadavky a sociálními kompetencemi	44
Tabulka 13 souvislost komponentů volnosti a sociálních kompetencí.....	46

3. vzor informovaného souhlasu

Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu:

Dobrý den, jmenuji se Zuzana Rusá a jsem studentkou Jihočeské univerzity. Tímto bych Vás ráda požádala o pomoc při realizaci výzkumu k mé bakalářské práci.

Jedná se o práci na téma Souvislost výchovného stylu a sociálních kompetencí dospívajících. Spolupráce při tomto výzkumu spočívá ve vyplnění dvou dotazníků. Vyplňování dotazníků bude anonymní. Všechny získané údaje a data jsou určeny a budou využity pouze pro zpracování mé bakalářské práce.

Účast na tomto výzkumu je dobrovolná a je možno ji kdykoliv bez udání důvodu ukončit. V případě jakéhokoliv dotazu je možné mě kontaktovat prostřednictvím e-mailu: infovyzkum@seznam.cz.

Prohlašuji a svým podpisem potvrzuji, že souhlasím s účastí v projektu.

Jméno a příjmení účastníka:..... Datum
narození:.....

Podpis účastníka:

(Uveďte v případě, že je účastník výzkumu mladší 18 let:)

Jméno a příjmení zákonného zástupce:Datum
narození:.....

Podpis zákonného zástupce:.....

4. Charakteristika sociálních kompetencí

N = 76	Normalita	medián	Průměr	SO	Minimum	Maximum
PRO	0,02	21	20,5	3,2	10	27
PPE	0,08	18	18	2,8	11	24
PHO	0,46	20	20	2,8	13	27
KOM	0,03	14	14,1	2,8	8	20
NAS	0,12	16	15,3	3,3	9	23
SO	0,28	87	88,2	9,8	67	113
SPR	0,45	19	18,9	3,8	9	28
OKF	0,1	12	12,2	2,8	6	18
EXT	0,35	15	14,5	4	6	24
ROZ	0,4	15	14,6	3,4	6	21
OF	0,56	61	60,2	9,6	30	83
SEK	0,62	15	14,8	2,9	7	22
EST	0,06	12	12,6	3,1	6	22
FCH	0,02	14	14,4	3	8	23
INT	0,45	24	24,2	4,5	14	33
SE	0,49	65	66	10,5	44	94
SEP	0,18	20	20,3	3,6	10	27
PPS	0,02	18	18	3,2	7	24
NPS	0,09	17	17,2	3,3	6	24
VNO	0,01	17	16,9	3,2	7	23
RE	0,21	74	72,5	9,4	48	91