

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra psychologie

SOUVISLOST ZPŮSOBU VÝCHOVY  
V RODINĚ SE SEBEPOJETÍM  
DÍTĚTE

THE CONNECTION OF THE FAMILY UPBRINGING AND  
CHILD'S SELF-CONCEPT



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Julie Hřebenová**

Vedoucí práce: **doc. PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D.**

Olomouc

2020

## **Poděkování**

V první řadě bych chtěla poděkovat doc. PhDr. Radku Obereignerů, Ph.D., za vstřícný přístup a odborné vedení mé diplomové bakalářské práce, za cenné připomínky, rady a trpělivost. Následně bych ráda poděkovala panu PhDr. Danielu Dostálovi, Ph.D., za pomoc při statistickém zpracování získaných dat. Velké díky patří i mé rodině a nejbližším přátelům za velkou podporu a trpělivost. V neposlední řadě bych ráda poděkovala všem učitelům, lektorům a především dětem, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Souvislost způsobu výchovy v rodině se sebepojetím dítěte“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne.....

Podpis .....

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>5</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>6</b>
<b>1 Sebepojetí.....</b>	<b>7</b>
1.1 Vymezení sebepojetí .....	7
1.1.1 Historie .....	9
1.1.2 Sebehodnocení .....	10
1.2 Vývoj sebepojetí .....	11
1.2.1 Vliv rodičů na vývoj sebepojetí dítěte .....	12
1.2.2 Vývoj sebepojetí dítěte v období středního školního věku .....	12
<b>2 Způsob výchovy v rodině .....</b>	<b>15</b>
2.1 Rodina .....	15
2.1.1 Definice rodiny .....	15
2.1.2 Funkce rodiny .....	16
2.1.3 Současná česká rodina.....	18
2.2 Výchova v rodině.....	19
2.2.1 Rodinné prostředí.....	19
2.2.2 Výchovné styly .....	20
2.3 Lewinův typologický model výchovných stylů.....	21
2.4 Model devíti polí způsobu výchovy.....	22
2.4.1 Dimenze emočního vztahu .....	23
2.4.2 Dimenze výchovného řízení .....	23
2.4.3 Jednotlivé styly výchovy .....	24
<b>3 Souvislost způsobu výchovy v rodině se sebepojetím dítěte.....</b>	<b>27</b>
3.1 Výzkumy v České republice.....	27
3.2 Výzkumy v zahraničí .....	30
<b>VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>	<b>34</b>
<b>4 Výzkumný problém.....</b>	<b>35</b>
4.1 Cíle výzkumu.....	35
4.2 Výzkumné otázky a hypotézy.....	35
<b>5 Typ výzkumu a použité metody .....</b>	<b>37</b>
5.1 Dotazník stylů výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let .....	37
5.2 Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 / PHCSCS-2 .....	40
<b>6 Sběr dat a výzkumný soubor .....</b>	<b>42</b>
6.1 Výzkumný soubor .....	42
6.2 Sběr dat.....	44
6.3 Etické hledisko a ochrana soukromí .....	45

<b>7</b>	<b>Práce s daty a její výsledky .....</b>	<b>46</b>
	7.1 Vyřazení respondentů.....	46
	7.2 Ověření platnosti statistických hypotéz a jejich výsledky.....	47
<b>8</b>	<b>Diskuze.....</b>	<b>54</b>
<b>9</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>60</b>
<b>10</b>	<b>Souhrn .....</b>	<b>61</b>
<b>11</b>	<b>Literatura .....</b>	<b>64</b>
	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>70</b>

# ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá výchovnými styly v rodině a jejich dopady na sebepojetí dítěte ve věku 10-12 let. Hlavní myšlenkou práce je, zda se celkové sebepojetí dětí liší podle toho, v jakém rodinném zázemí vyrůstají a jakým stylem výchovy jsou vychovávané. Téma rodiny vnímám jako velice důležité, aktuální a v dnešní době velice diskutované. Právě v rámci rodinného prostředí dochází k formování osobnosti jedince. Bezpečné rodinné prostředí poskytuje pocit jistoty, možnost edukace a uspokojení všech potřeb (Matějček, 1986).

Výchova má zásadní vliv na následný život každého dítěte. V dnešní době je již mnohem více diskutováno, jaké výchovné metody zvolit, aby bylo dítě později připraveno na samostatný život. K dispozici je mnoho knih, příruček, nebo je možné navštívit kurzy i poradny. Tato práce se rovněž snaží přispět k bližšímu objasnění problematiky vlivu výchovných stylů v rodině na sebepojetí dítěte.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V rámci teoretické části se nachází tři kapitoly pojednávající o ústředních tématech souvisejících s cílem zkoumané problematiky. Jedná se o témata sebepojetí, rodiny a výchovných stylů. V rámci poslední kapitoly jsou tato témata sloučena dohromady a jsou zde uvedeny poznatky již z dříve realizovaných výzkumných šetření.

Empirická část se věnuje výzkumným cílům a hypotézám. Popisuje výzkumný soubor, sběr dat a detailně se zabývá testovou baterií diagnostických metod, kterou byl *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let* a česká standardizovaná verze *Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers–Harris 2*. Po samotné analýze sesbíraných dat jsou v rámci diskuze interpretovány výsledky prokládané poznatky již dříve realizovaných studií. V závěru bakalářské práce se nachází shrnutí všech dosažených poznatků.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 SEBEPOJETÍ

Ústředním tématem bakalářské práce je sebepojetí, proto mu bude věnována celá kapitola.

Sebepojetí (self-concept) se skládá z různorodých názorů člověka na sebe sama, vztahuje se k vlastnímu „já“. Zahrnuje specifickou představu, kterou má člověk o sobě samém na základě informací, které získává díky introspekci a sebereflexi. Funguje jako stabilizátor činnosti a nástroj orientace člověka, ovlivněný vlastními zkušenostmi, především těmi, které jsou spojeny s interakcí s druhými lidmi (Balcar, 1983). Tento celkový vnitřní obraz, jak je schopen člověk vidět sám sebe, je jedinečnou vlastností a souvisí tak s chováním i prožíváním dotyčného (Výrost & Slaměník, 2008).

## 1.1 Vymezení sebepojetí

Společným průnikem v definicích termínu sebepojetí jsou **hodnotící soudy o sobě samém a určitý konstrukt představ rovněž o sobě samém** (Blatný, 2010). Pojem sebepojetí nejlépe vystihuje všeobecně uznávaná definice.: „*Souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová*“ (Plháková & Blatný, 2003, str. 92).

Sebepojetí neboli self-concept je pokládáno rovněž za generalizované sebehodnocení daného člověka. Respektive poukazuje na to, jak moc si člověk cení a váží sebe sama a následně, za jak kompetentního se považuje (Mareš, 2013).

Psychologický slovník vysvětluje tento fenomén jako představu o sobě, tzn. jak jedinec vidí sám sebe (Hartl & Hartlová, 2010).

Další definice popisuje fenomén sebepojetí jako **souhrn všech myšlenek a pocitů**, které jedinec chová ke svému Já jako k objektu (Rosenberg, 1989).

Dle Kona (1986) je termínem sebepojetí vysvětlen ucelený jev, který se bez jakékoliv redukce na sebepoznání či dílčí sebehodnocení imaginativně shlukuje do „jádra subjektivního sebezažívání“ a tím se tedy stává jevem setrvávajícího sebenahlížení.

*„Sebepojetí je základem jáství člověka, je souhrnem názorů na sebe, na své místo ve světě, a v tomto smyslu je souhrnem pocitů, jimiž prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou, větší nebo menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé“ (Smékal, 2009, str. 368).*

Vágnerová & Hadj Moussa (2000) definují pojem sebepojetí jako hodnocení sebe sama a postoj k sobě samému. Sebepojetí má vliv na to, jak se jedinec chová, hodnotí sám sebe a co očekává do budoucna. Mezi hlavní faktory, které mají vliv na sebepojetí, patří jednotlivé vývojové fáze (kde se zrovna jedinec nachází), rozumové schopnosti, emoční zralost a socializace. Sebepojetí je konstruktem představ sama o sobě objasňujícím jednání a prožívání jedince.

Rozlišeny jsou tři komponenty, resp. složky kognitivní, afektivní a konativní (Blatný, 2010). Podle Hartera (1996) toto rozdělení do tří aspektů, podobně jako u postojů, slouží ke korektnějšímu pochopení jednotlivých záležitostí, v podstatě však tvoří jeden celek. Toto rozlišení tří aspektů sebesystému tedy nachází svou využitelnost v rámci logického třídění psychických procesů a jejich následných projevů, jako je poznávání, prožívání a chování. Nicméně jen zřídkakdy je na zkušenost člověka nahlíženo způsobem třídění na jednotlivé složky. Tato zkušenost je spíše prezentována jako komplexní fenomén (Výrost & Slaměník, 2008).

Složka kognitivní zkoumá struktury sebepojetí a zabývá se popisem obsahu všech znalostí, které nějak souvisí s vlastní osobou. Kognitivní složce dává další rozměr citové prožívání. Je to rozměr emočního charakteru, díky kterému se vytváří vztah k vlastní osobě. Především je tím myšleno sebehodnocení a sebeúcta. Mimo jiné slouží také emoční složka k obraně pozitivního obrazu sebe sama. To se projevuje převážně v behaviorálních strategiích, které ho pomáhají udržet. Sebehodnocení a sebeúcta poukazují zejména na hodnotící aspekt sebepojetí, související výrazně s emocemi (Plháková & Blatný, 2003).

Základní rozdíl mezi pojmy sebepojetí a sebehodnocení je vysvětlen v psychologickém slovníku. Termín sebepojetí je širším pojmem zahrnujícím, jak člověk sám sebe shledává i jak se hodnotí. Naproti tomu termín sebehodnocení (self-esteem) zahrnuje pouze hodnoty, které člověk přisuzuje vlastnímu Já (Hartl, 1996). Sebepojetí je oproti sebehodnocení obohaceno o deskriptivní údaje vlastní osoby (Plháková & Blatný, 2003).



Dalším faktorem, ovlivňujícím sebepojetí nás všech, není nic jiného než problematika vývojových změn. Přirozený vývoj je nedílnou součástí života a sebepojetí každého jedince se tak v průběhu stává více diferencované. Na různorodost sebepojetí mají vliv nové zkušenosti a situace (Harter, 1996). V různých životních obdobích přichází důležité změny, které mají velký vliv na sebepojetí. Jedním z nejdynamičtějších období v životě jedince je především období adolescence, kdy je formován detailnější obraz sebe sama, než tomu bylo doposud a také se utváří vlastní identita (Macek & Osecká, 1996).

### 1.1.1 Historie

Na začátcích vědeckého zkoumání termínu sebepojetí hráli významnou roli především symboličtí interakcionisté C. D. Cooley a G. H. Mead, kteří přišli s novou inspirativní myšlenkou pro celou řadu konstruktivistických směrů vyskytujících se i v dnešní době. Byla to koncepce Já jako *sociálního konstrukt*. Další důležitou postavou při vzniku této problematiky byl zakladatel *psychologie Já*, William James (Bačová, 2000 in Blatný, 2010).

Symboličtí interakcionisté poukázali na důležitost sociálních, zejména pak symbolických a jazykových interakcí, při kterých vzniká Já (Self). Tito autoři přišli s pojmem „**zrcadlové Já**“ (looking-glass self). Je to určitá metafora Já, kdy jsou pro člověka důležitým ukazatelem druzí lidé, kteří ho obklopují a dávají mu takzvané „sociální zrcadlo“. Můžeme tak vidět, co si o nás myslí druzí, ať už se to týká našeho vzhledu, charakteru, názorů či chování (Cooley, 1902). Vyvážený pohled na sebe sama či zdravá sebeúcta je důkazem zralosti onoho Já. Další pojem „**představa sebe**“ (self idea), značí důležitý proces internalizace názorů druhých do stálé psychické struktury. Tento proces se odehrává nejčastěji v období adolescence. Skládá se ze tří složek. První je naše představa, jak nás vnímají druzí. Druhá složka se váže k hodnocení naší osoby významnými blízkými kolem nás. Třetí složkou je cit k sobě samému neboli self-feeling (Plháková & Blatný, 2003).

Naproti tomu Mead (1925 in Blatný, 2010) dával důraz na jazykovou složku sociální interakce. Jeho hlavní myšlenka se týkala faktu, že lidé berou v potaz spíše názory na ně samé od větší skupiny lidí, kterých si váží, než aby se zabývali jednotlivými postoji konkrétních osob v určitých situacích. Tento jev Mead posléze pojmenoval jako pojem „**zobecněného druhého**“ (generalized other). Následně se zaměřil i na vývojové fáze těchto postojů v období dětství. První fáze, „*play*“ neboli „*hraní si*“, má význam v imitaci

dospělých. Ve vyšší fázi, „*game*“ neboli „*hře*“, se dítě učí pravidla sociálního kontaktu a lépe si uvědomuje role ostatních účastníků dané hry. Následně se učí i respektovat a být respektováno. Zpětnou vazbou mu jsou reakce okolí, které kontrolují naše chování, to je významný prvek v rámci sebepojetí jedince. Tzv. konstrukt „**významní druzí**“ (significant others), dle Meada (1934) značí, že naše Já zahrnuje vlastní představu o tom, jak si myslíme, že nás vnímají pro nás významní a důležití lidé.

Jamesovým velkým přínosem pro začátek vědeckého zkoumání bylo rozlišení dvou aspektů Já. Prvním typem je poznávající Já neboli Já jako *subjekt* (self-as-knower). Druhý typ Já není činné, ale poznávané Já, jde o *objekt* duševní činnosti, jakýsi obraz činného Já. Jedná se o self-as-known. Jinými slovy, činný („I-self“), poznávaný „Me-self“. Právě zmíněné „Me-self“ je označováno jako sebepojetí, rozděleno do tří typů Já. Resp. materiální, sociální a duchovní Já. Materiální složkou zahrnuje vlastnictví jedince a jeho tělesné Já. Sociální Já je aspekt, který je tvořen skrz zpětné vazby druhých lidí. Duchovní Já se skládá z nejnítěnějších záležitostí jedince, patří sem osobní charakteristiky, hodnoty i morální soudy. Záleží i na hierarchii jednotlivých složek, přičemž duchovní aspekt stojí nejvýše (Blatný, 2010; Damasio, 2010).

Mezi jednotlivými složkami Já může docházet ke konfliktu v momentě, kdy určité sociální role nejsou snadné skloubit dohromady, tento fenomén se nazývá **možná Já** (Markus a Nurius, 1986 in Blatný, 2010).

W. James byl rovněž jedním z prvních zakladatelů při vzniku definice sebehodnocení. Tento fenomén je popsán jako úspěch k poměru nároků na sebe sama. S tímto zněním zmíněné definice je možné se setkat i dnes (Harter, 1996). Podrobnější vysvětlení se nachází v následující podkapitole *1.1.2 Sebehodnocení*.

### **1.1.2 Sebehodnocení**

Sebesystém (self-systém) je emocionální souhrn, který zahrnuje sebehodnocení (self-esteem) a sebeúctu (self-worth). Je to tedy obsah skládající se ze všech obsahů sebereflexe (Macek, 2008, in Výrost & Slaměnik, 2008). Sebehodnocením je chápána emoční složka sebepojetí. Společně se sebeúctou vyjadřuje sebehodnocení hodnotící složku sebepojetí (Plháková & Blatný, 2003).

Jak už bylo zmíněno výše, William James ve své knize Principy psychologie (Principles of psychology) popisuje, že pojem Já je rozdělen na dvě složky. Já jako znalec

(„knower“) a poznávané Já („known“). Sebehodnocení je vysvětleno jako poměr mezi aktuálním Já a konkrétním potenciálem daného člověka (James, 1890, in Leary & Tagney, 2012). Respektive poměrem úspěchu a vlastních nároků na sebe sama. K pozitivnímu sebehodnocení dochází, jestliže je úspěch jedince vyšší nebo rovný nárokům na sebe sama. Pokud je dosažený úspěch jedince nižší než jeho vlastní požadované nároky, situace vede k negativnímu sebehodnocení. Záleží ale i na oblasti, ve které jedinec nedosahuje dostatečného úspěchu. Pokud je neúspěšný v něčem, co pro něj není důležité, nebude to mít vliv na jeho nízkou sebeúctu ani to nepovede k negativnímu sebehodnocení, jelikož v tomto směru jedinec nechová žádná očekávání. Neulpívání na všech požadavcích ve všech oblastech může působit úlevně a je možné vyhnout se tak zbytečnému negativnímu hodnocení (Harter, 1996).

Výzkumy, které se zabývaly sebehodnocením, se zaměřily především na to, co nejvíce ovlivňuje a přispívá k negativnímu a pozitivnímu sebehodnocení. Dospěly k závěru, že pozitivní sebehodnocení souvisí s častějším prožitkem pocitu štěstí (Furnham & Cheng, 2000). Jedinci s vysokým sebehodnocením cítí větší spokojenost ve vztazích s druhými lidmi a jsou odolnější při zdolávání překážek a těžkých úkolů (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Výzkum uskutečněný s vysokoškolskými studenty naproti tomu prokázal, že lidé s nízkým sebehodnocením jsou mnohdy depresivní (Battle, 1978).

## 1.2 Vývoj sebepojetí

Socializace člověka je velice důležitým procesem, díky kterému se vytváří sebepojetí. Jelikož je každý člověk jiný, jednotlivé obsahy sebepojetí se budou lišit v souvislosti s odlišnou sociální zkušeností (Blatný, 2010). Postupné narůstání informací o vlastní osobě je možné skrze zpětné vazby z okolí, případně na základě vlastního uvážení při pečlivém pozorování jednotlivých činností a duševních stavů a procesů. V průběhu dospívání je tento proces postupného narůstání informací usnadněn, jelikož jedinec využívá schopnost abstraktního myšlení a sám sebe si uvědomuje jako aktivního činitele (Markus, 1980).

Vývoj sebepojetí se týká jak vnějších, tak i vnitřních záležitostí každého z nás. Jsou to především jednotlivé prvky, které souvisí s tělesnou, sociální, osobní i nadosobní problematikou. V dospívání dochází kromě vnějšího řízení také k řízení vnitřnímu neboli autoregulaci, jinak řečeno k sebevýchově (Čačka, 2002).

### **1.2.1 Vliv rodičů na vývoj sebepojetí dítěte**

Již v časném dětství jsou zakořeněny důležité základy sebepojetí, které se v průběhu života ubírají dál. Mimo jiné zásadně ovlivňuje vývoj sebepojetí mnoho vnějších vlivů. Důležitým bodem v životě každého člověka hrají jeho rodiče (Čačka, 1997). Sounáležitost s rodiči a vědomí rodinné identity jsou důležité faktory pro tvorbu vlastní identity (Vágnerová, 2012). Podle Bokorové (1988) hraje v raném dětství jednu z nejdůležitějších rolí citlivý přístup matky k dítěti při tvorbě vysokého sebepojetí.

Každé dítě ovlivňuje postoj jeho vlastních rodičů, jestliže dítěti věnují dostatečnou pozornost, péči a dávají mu najevo lásku, zapříčiňuje to blahodárné působení na důvěru a naději, kterou si odnáší do následného života (Čačka, 1997). Organizace a fungování duševního života, která se vytváří již v brzkém věku dítěte, nabývá už v tomto období specificky lidské formy (Nakonečný, 2009).

Pokud je dítěti dáván dostatek lásky, pozornosti a péče ze strany rodičů, následně je i ono samo schopné nahlédnout na sebe jako na někoho důležitého, kdo má cenu a je neoddělitelnou součástí své rodiny. Pokud ovšem nemá dítě příliš zakotvené sebehodnocení, dochází k přejímání názorů druhých na svoji osobu. Zaslýchne-li o sobě ne zrovna samou chválu, jako třeba že je neposlušné, hloupé, líné, neprůbojné, bojácné, slabé apod., není pro něj náročné tyto výroky považovat za pravdivé. Následně se s výroky ztotožní natolik, že je přijme jako součást své osobnosti a začne se tak i chovat. Sebevědomým a optimistickým se dítě stává v případě, jestliže má možnost čerpat ze svého okolí pozitivní a přínosné podněty. Právě sebevědomí a optimistický přístup k životu jsou dva významné faktory k lepšímu zvládnutí těžkých životních situací (Čačka, 1997).

### **1.2.2 Vývoj sebepojetí dítěte v období středního školního věku**

Ačkoliv je pro lepší pochopení velmi výrazně doporučena znalost vývoje sebepojetí i v ranějších fázích vývoje člověka (Nakonečný, 2009), v této podkapitole se podrobněji zaměříme pouze na jednu životní fázi, které je v této bakalářské práci věnována i výzkumná část. Jelikož je výzkumná část zaměřena na děti od 10 do 12 let, mluvíme zde o období středního školního věku.

Dle Langmeiera & Krejčířové (2006) střední školní věk spadá do období mladšího školního věku, který trvá od 6/7 let, kdy dítě začíná plnit základní školní docházku, do

11/12 let, kdy nastupují první projevy pohlavního dospívání, což je doprovázeno dalšími psychickými projevy.

Mladší školní věk dle Vágnerové (1997) je fáze, která začíná v 6/7 letech, v období, kdy se nastupuje do školy, a trvá do 11/12 let. Pro tuto dobu je typický přechod na druhý stupeň a počínající puberta.

Matějček (2005) dělí mladší školní věk na dvě části. První fáze mladšího školního věku probíhá od 6/7 let až do 9 let dítěte. Druhá fáze zvaná „*věk střední školní*“ se týká dětí mezi 9 a 12 lety. V tomto věku dítěte narůstá slovní zásoba, rozvíjí se paměť a dochází k osvojování strategie učení. Toto období je velice klidné, a jelikož dítě chápe svět takový, jaký doopravdy je, označuje se jako věk střízlivého realismu. Zřetel je zde brán především na vzdělání (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dítě o sobě přemýšlí stabilněji než dříve. Více začíná mluvit o svých psychologických vlastnostech i schopnostech a tím dospívá k uvědomění si své stability osobnosti. Na rozdíl od nástupu do školy dítěti v tomto věku již nechybí introspektivní zaměření. Na stejnou otázku „*Jak poznáš, že jsi veselý?*“, dítě už neodpovídá jako dříve „*Protože se směju*“. Nyní, kolem 10 let, je schopno reflexe svého vnitřního stavu a pravděpodobně spíše odpoví „*Protože se tak cítím*“. Kromě rodičů, kteří jsou ovšem v oblasti sebehodnocení dítěte velice důležití, nastupují další stejně tak důležité faktory. Jsou jimi postavení ve skupině vrstevníků a vnímání vlastní školní úspěšnosti. Podle toho, jakou roli má dítě ve skupině, následně ovlivňuje, jaké vlastnosti i schopnosti si připisuje. Záleží na jeho konkrétním postavení. Díky tomu je v tomto věku sebehodnocení dítěte spíše relativní, jelikož se vztahuje právě ke kontextu konkrétní role ve skupině (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Zásadní rozdíl mezi sebezpetím u dětí a u dospívajících je následující. U dětí je prioritou svět kolem nich, to je pro ně zásadní realita, kterou využívají pro následné fantazijní představy, jež mohou promítnout právě do vnějšího světa. Naproti tomu dospívající mládež se již zaměřuje na subjektivní zkušenost, kterou si každý jedinec nastaví sám podle sebe. Vnější svět už je v tuto chvíli jen jedna z mnoha variant a dospívající tak více inklinují ke svým jedinečným a individuálním představám. Problém, který zde ovšem může nastat se týká osamělosti, studu a strachu ze zesměšnění. Pokud se totiž jedinec odebere do svého jedinečného světa představ, jež je výrazně odlišný od světů okolí, může mít následně strach se svěřováním. V tomto období je velice důležitým

prvkem nacházení svého vnitřního světa a tím následně i učení se býti samostatnějším, dokázat se oprostit od rušivých podnětů z vnějšku a soustředit se na své snění. Na druhou stranu zde roste i touha po zmíněném svěřování se svému nejbližšímu okolí. Toto imaginativně-emozivní prožívání je prvním krokem na cestě k dospělosti (Čačka, 2002).

Na sebepojetí má důležitý vliv i sociální učení, a to především u mladšího věku dospívajících, kdy lidem obzvláště záleží na tom, co si o nich myslí ostatní (Greenwald & Pratkanis, 1984). Školákovi se v tomto období rozrůstá počet rolí, které v sociálním světě musí naplňovat. Těmito sociálními rolemi je myšlena například role dcery, studentky, kamarádky, vnučky atd. Zpočátku se to může jevit jako velký zmatek, než jedinec přijde na to, jak všechny role skloubit dohromady a sjednotit tak své sebepojetí osobnosti do komplexně funkčního celku. Co se morálky týče, již v osmi letech člověka se mění z heteronomní na autonomní a problematika akomodace přechází do problematiky asimilace (Čačka, 2002).

Pro střední školní věk je typické soutěžení. Především v rámci pohybových dovedností a sportovních výkonů. Příčinou je velký pokrok v pohybovém vývoji dítěte a vývoji intelektu, který přispívá k lepšímu pochopení pravidel hry. Do popředí se dostává hodnota tělesné zdatnosti. Dítě s pohybovým omezením je oproti ostatním znevýhodněné. Stává se terčem posměšků, což má na jeho sebevědomí nepříznivý vliv. V tomto období je výsměch a odmítnutí z kolektivu prožíváno palčivěji než v jiných životních obdobích. Také rozvod rodičů či výrazné konflikty v rodině děti snášejí nejhůře právě v této životní fázi (Matějček, 1996).

## 2 ZPŮSOB VÝCHOVY V RODINĚ

Druhá kapitola této bakalářské práce pojednává o způsobech výchovy v rodině a o rodině jako takové. Jak vypadá dnešní typicky česká rodina a jaké jsou její základní funkce. Co se týče výchovy v rodině, zaměříme se na některé konkrétní typy.

Tyto dva pojmy, rodina a způsob výchovy v rodině, spolu úzce souvisí. Následně si je tedy vymezíme a definujeme jejich přesný význam. Jelikož má výchova obrovský vliv na každého člověka, je zde brán zřetel na tuto problematiku a na vše, co s ní souvisí. Nakonec je to v dnešní době velice diskutované téma.

### 2.1 Rodina

Rodina je prostředí, které dítěti umožňuje sociální vybití a možnost se naučit novým dovednostem. Poskytuje pocit bezpečí a jistoty, možnost edukace a následný rozvoj dítěte, skrze ni je všem jejím členům umožněno uspokojení všech potřeb. Vzájemná interakce mezi rodiči a dítětem není přínosná pouze pro dítě, ale stejně tak i pro rodiče, pro něž se dítě stává nevyčerpatelným zdrojem podnětů a představuje pro ně tak otevřenou budoucnost. Zkušenosti a inspiraci nabývá tedy jak dítě od svých rodičů, tak i rodiče od svého dítěte (Matějček, 1986).

#### 2.1.1 Definice rodiny

Co se týče definice rodiny, je možné jich najít v odborné literatuře opravdu nespočet. Tento pojem má mnoho nejednoznačných a rozdílných vysvětlení. Proto jsou zde uvedeny jen některé příklady, které alespoň trochu vymezují tento pojem a blíže tak nastíní čtenáři danou problematiku.

Definice rodiny z psychologického slovníku zní: „*Rodina je společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí.*“ (Hartl & Hartlová, 2010, str. 512). Naproti tomu dle Máchové (1974, in Mlčák 1996, str. 58) je rodina považována za „*společensky schválenou formu stálého soužití skupiny osob, které jsou spojeny manželskými, pokrevními nebo adoptními vztahy. Tyto osoby spolu zpravidla*

*bydlí a realizují sociálně uznávanou dělbu úkolů a rolí, z nichž nejzávažnější se týká výživy a výchovy dětí.“*

Rodina se v průběhu staletí mění, podle toho, jak se vyvíjí společnost. V porovnání s minulostí nabývá dnešní rodina jiných podob. Už není charakterizována jako vícegenerační, ale jsou zde klíčové pokrevní svazky a silné citové vazby, které jsou charakteristické spíše pro menší skupinu lidí (Kraus & Poláčková, 2001).

V rámci rodiny lze uspokojovat základní potřeby, na druhou stranu zde může docházet i k určitým omezením až pocitům frustrace. Nejdůležitějším prvkem v primární rodině je vliv na dítě, které by bez rodiny v zásadě nemohlo přežít. Rodina má možnost dítě stimulovat a rozvíjet ho tak v mnoha oblastech. Tento zdroj stimulu může být příznivý, ale i zanedbávající a brzdící v dalším rozvoji dítěte, což má nepříznivý dopad na jeho osobnost (Čáp, 1993).

Dle Matějčka (1994) je velmi významnou nejstarší společenskou institucí právě rodina. Její vznik se připisuje na jedné straně přirozenému pohlavnímu pudu a na straně druhé potřebě ochrany a výchovy svých potomků. A následnou pomocí, jak je připravit na život a naučit je všemu potřebnému pro zdolání překážek.

Dle Matějčka & Langmeiera (1981) je rodina považována rovněž za společenskou instituci, ve které každý člen něco dává a na oplátku i něco přijímá. Tímto je formována jejich osobnost a následným sdílením času, prostoru, úzkosti, naděje, ale i radosti, poznávají další aspekty života, které mohou využít jako vzácné zkušenosti při následných situacích v budoucnu.

### **2.1.2 Funkce rodiny**

Rodina plní funkci jakési ochrany, pocitu bezpečí, intimní zóny a je citovým zázemím pro všechny své jednotlivé členy. V rámci společnosti má zejména následující funkce: ekonomickou, emocionální, výchovnou a biologickou (Mlčák, 1996).

Dle Dunovského (1986) je rodina jakýmsi střetem života jednotlivce, skupiny i celého společenství. Popisuje rodinu jako biopsychosociální systém a mezi základní funkce, které spadají do oblasti rodinného prostředí, jsou biologické a reprodukční, ekonomické a zabezpečovací, emocionální a kulturně psychologické a následně i socializačně výchovné funkce. Tento autor následně stanovil model čtyř základních úrovní



celkové kvality soužití v rodině podle toho, jakým způsobem jsou zvládnuty základní funkce v rodině.

Model čtyř základních úrovní celkové kvality soužití v rodině je následující (Dunovský, 1986):

- 1. Eufunkční rodina** – Značí optimální tělesný i duševní vývoj dítěte. Vyskytuje se společně uznávaný systém hodnot, dobrá komunikace, důvěra, starost, pomoc a podpora mezi jednotlivými členy, kteří se navzájem respektují.
- 2. Problémová rodina** – Upozorňuje na poruchy bazálních funkcí, které ovšem nejsou nějak zásadní a neohrožují tak zdravý vývoj dítěte. Jedná se například o přechodné narušení osobních vztahů, rozvod, ztrátu zaměstnání, finanční krizi atd. Daný problém je většinou situační, takže je rodina schopna vyřešit danou situaci s menší pomocí od svého okolí, ale mnohdy si s daným problémem poradí i sama.
- 3. Dysfunkční rodina** – Zde se již vyskytují více problematické poruchy některých nebo popřípadě všech funkcí, které zapříčiňují narušení vývoje dítěte a poškození rodiny jako celku. Mnohdy je zde potřeba pomoc sociálních institucí nebo popřípadě působení odborné intervence, jelikož sama rodina není schopna problém vyřešit.
- 4. Afunkční rodina** – Typická je výskytem poruch funkcí v rodinném systému, znemožňuje zdravý vývoj dítěte a narušuje smysl rodinného společenství. Stává se až patologickou formou rodinného uskupení. V tuto chvíli je na místě začít uvažovat o umístění dítěte do náhradní péče.

Čáp (1993) považuje za nejdůležitější funkce tradiční rodiny reprodukci, narození dítěte a následnou výchovu a péči o něj. Další funkce je ekonomická, především společná práce v zemědělství a řemeslu. Ochrana a pomoc rodině v jakékoliv situaci je funkcí, do které se řadí i práce o společnou domácnost a odpočinek, ale i podpora v nemoci, ekonomické tísní, při ohrožení přírodními katastrofami atd. Důležitá je i kontrola jednotlivých členů skupiny, aby se chovali a jednali podle společenských norem. Ať už se tyto normy týkají morálních, právních či náboženských záležitostí. Poslední funkce se vztahuje k emocionalitě a přispívá tak ke vzájemnému porozumění, pocitům sounáležitosti a lásky.

Vlivem proměn „široké“ rodiny se v průběhu vývoje stala spíše rodina nukleární. Tím pádem se řada funkcí zredukovala pouze na dvě základní, kterými jsou funkce prvotní socializace dětí a emocionálně psychologická stabilizace osobnosti dospělých. Ostatní funkce postupem času přejala sama moderní společnost (Kraus & Poláčková, 2001).

### **2.1.3 Současná česká rodina**

Jak je již zmíněno výše, tradiční rodina se postupem času zásadně pozměnila. Mnoho jejích dřívějších funkcí dnes náleží státu a pouze některé funkce stále zůstávají v kompetenci rodiny. Z toho se odvíjí mnoho polemizujících debat na téma krize, v krajních případech možného zániku rodinné struktury. V dnešní době se stává oblíbeným trendem život v nesezdaných párech, kdy manželství už není nezbytné ke vzniku rodiny (Možný, 2006).

Kraus & Poláčková (2001) pohlíží na současnou rodinu jako na menší skupinu lidí, kteří mezi sebou mají úzké vztahy a sdílí stejnou krev.

Pro současnou rodinu je rovněž typickým prvkem zaměření se na jednotlivce a na jeho individualitu, čímž se rodinné zájmy dostávají do pozadí. Následně tato situace přispívá k odkládání založení rodiny, naopak se upřednostňují zájmy jednotlivce, jako je například kariéra a možnost cestování. Rodina se tedy zakládá až ve výrazně pozdějším věku a mnohdy k tomu dochází neformální cestou, bez sňatku. Dalším novodobým trendem je menší počet dětí, popřípadě nepožívání si žádných a pouhá absolutní soustředěnost na sebe sama. I vysoká míra rozvodovosti je důležitým faktorem, který je charakteristickým prvkem pro současnou rodinu (Mlčák, 1996). Dle Výrosta & Slaměníka (1998) se rozvodovost stává velice běžnou záležitostí a má velice nepříznivý vliv na výchovu a budoucnost dětí.

Shrnujeme několik základních prvků, které charakterizují současnou rodinu. Patří sem brzký začátek intimního života mladých lidí, ačkoliv mnohdy bez dostatečně psychické, a především biologické zralosti. Nedostatečná vytrvalost ve vztazích, jedinec staví do popředí svou individualitu a možnost svobodné volby před rodinnými zájmy. Hektický životní styl, který má nepříznivý vliv na kontakty mezi partnery i mezi rodiči a dětmi. Dále rozdílnost životních hodnot a priorit. Větší benevolence k rozvodům, jelikož je velký nedostatek jakýchkoliv protirozvodových bariér. A především kult individualismu (Výrost & Slaměník, 1998).

## 2.2 Výchova v rodině

Pojem výchova je popsán jako působení *záměrné, cílevědomé a směřující k určitému výchovnému cíli*. Děti a mládež především ovlivňuje působení jejich rodičů, učitelů, vychovatelů a výchovných institucí. Hlavní cíl výchovy tak směřuje k rozvinutí určitých vlastností, názorů, postojů a hodnotových orientací u dětí. Jsou užívány výchovné prostředky i metody, které jsou inspirovány mnohými zkušenostmi, tradicemi či vědeckými poznatky. Společenské prostředí také nějakým způsobem ovlivňuje jedince. Na rozdíl od výchovy, jsou jeho vlivy však nezáměrné, nesoustavné a bez cílů, či jakýchkoliv hodnot (Čáp & Mareš, 2007).

Další prvek výchovy spočívá ve vzájemném působení rodiče a dítěte. Není to jen vychovávající, kdo má vliv na vychovávaného, ale funguje to i naopak (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dle Čápa & Mareše (2007) už není výchova považována za jednosměrnou, ale působení dětí na dospělé má rovněž velice důležitý vliv na jejich chování. Výchovou je tedy rozuměno *„vzájemné působení vychovávajících a vychovávaných, jejich vzájemná interakce a komunikace“* (Čáp & Mareš, 2007, str. 259).

Jak už bylo naznačeno výše, výchovu dětí lze provádět různými metodami, nejen prostřednictvím rodičů, ale například i na pozemcích škol, školek i dalších institucí. V předkládané bakalářské práci je brán zřetel na výchovu v oblasti rodiny. Zaměří se tedy na tuto oblast.

### 2.2.1 Rodinné prostředí

Rodinné prostředí určuje celkovou atmosféru a poukazuje na způsob výchovy dětí. Nejdůležitějšími prvky ve výchově dítěte jsou především způsob výchovného řízení a následně emoční vztah k dítěti. Tyto dva faktory současně mají vliv na činnost dítěte, jeho vztahy s okolím a psychický stav. Díky nim se formují osobnostní vlastnosti dítěte a následně je utvářeno i jeho sebepojetí (Čáp, 1996).

Dle Mlčáka (1996) je pro dítě rodinné prostředí základním a nezastupitelným. Je důležité hlavně svou funkcí navození pocitu bezpečí, bazální jistoty a vědomím, že lze někam patřit. Rodinné prostředí je považováno také za určitý prostor, který může jedinec plně využívat k učení i rozvoji svého chování. Může se zde inspirovat v mnohých vzorech chování od svého nejbližšího okolí, tím jsou myšleni jak rodiče, tak sourozenci. Dítě se tak v rodinném společenství postupně učí odpovědnosti i povinností. Celá řada faktorů má

vliv na vývoj dítěte. Jestli je rodina úplná či neúplná, jestli má dítě nějaké sourozence, jaké je vzdělání a povolání rodičů, jaký má rodina denní režim a jak je rodinné prostředí vybaveno materiálně.

Podle Satirové (2006) mají velký vliv na rodinné prostředí 4 aspekty: sebehodnocení, komunikace, pravidla a společenská vazba. Pokud je rodina narušena, dítě trpí nízkým sebehodnocením. Komunikace v rodině je neupřímná a nejasná, pravidla jsou přehnaně přísná a nejde o nich diskutovat. Celkový vztah rodiny ke společnosti je velice nedůvěřivý a obviňující. V případě nenarušené rodiny, která prochází zdravým vývojem, je sebehodnocení dítěte vysoké. Pravidla nejsou tak striktní a dá se o nich diskutovat, komunikace je jasná, přímá a vztah rodiny ke společnosti je otevřený a důvěřivý. Další důležitou funkcí rodiny je poskytnout citovou jistotu a bezpečí. Lepší vztahy v rodině mají za následek snazší proces emancipace, která je potřebná k pozdějšímu osobnímu rozvoji.

## 2.2.2 Výchovné styly

*„Termín způsob výchovy, popřípadě výchovný styl, vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně“ (Čáp & Mareš, 2007, str. 303).*

Samotný proces vývoje výchovných postojů k dítěti má úzkou spojitost s vlastním vývojem osobnosti dospělého. Zásadní faktory, které mají na tento proces vliv, jsou zkušenosti z dětství vychovatele, vztah k jeho vlastním rodičům a dalším autoritám, citový a psychosociální vývoj. Ovlivňuje ho i inteligence a dosažené vzdělání, osobní žebříček hodnot a ideály. I to, čím vším si vychovatel sám prochází ve vztahu ke svému dítěti, má následně vliv na samotný proces. Ať už jde o konflikty, napětí nebo úzkosti (Matějček, 1992).

Čáp & Mareš (2007) zmiňují výsledky výzkumných šetření zabývajících se otázkou různých typů příčin nepříznivé formy výchovy. Mezi tyto příčiny se řadí vysoce labilní rodiče s nezralou osobností, jejichž sebehodnocení je velmi nízké. Rovněž sem spadají jedinci, kteří o rodičovskou roli nestojí, a tudíž jsou v ní nespokojeni. Další rizika jsou vysoká agresivita, pasivita či lhostejnost, nesamostatnost a určitá závislost.

Dle Mertina (2015) je nejlepší, výchovu i vzdělávání dětí spojovat s radostí, humorem a dobrou náladou. Nelaskavý způsob výchovy, křik, nadávky a vyhrožování jen zřídka přináší lepší výchovné výsledky. Navíc bývají pouze dočasné. Ideál výchovného stylu tvoří laskavost v kombinaci s rozhodností a důsledností. Rovněž pochvala, odměna a povzbuzení ovlivňují děti výrazněji než tresty a kritika. Co se týče odměn, je doporučeno je střídat. Odměnou může být slovní pochvala, úsměv, pohlazení, hmotný statek, společná činnost či zážitek. I v rámci trestů by měl být bohatý repertoár. Lepší variantou než užití tělesných trestů, je vlídné rozhodné slovo, zamračení, zvýšení hlasu, zákaz televize či odejmutí hračky. V situacích, které vyžadují rychlou reakci je doporučeno dítě zadržet a odtáhnout. Trest slouží hlavně k tomu, aby si dítě uvědomilo, co udělalo špatně. Měla by mu být tedy srozumitelně sdělena forma nápravy.

### 2.3 Lewinův typologický model výchovných stylů

Čáp & Mareš (2007) uvádí, že způsob výchovy v rodině měl příležitost detailně prozkoumat Kurt Lewin, který kvůli emigraci před nacismem z Německa do USA přišel na rozdílné způsoby výchovy v těchto dvou zemích. Zatímco v Německu panoval názor, že dítě je podřízené dospělému a za každou cenu musí uposlechnout, v USA dospělí brali děti jako sobě rovné a podporovali je k samostatnosti a snažšímu vstupu do dospělosti. Díky svému experimentu později Lewin stanovil 3 základní typy výchovy.

Tři základní typy výchovy dle Lewina jsou následující (Čáp & Mareš, 2007, str. 304).:

**1. autokratický** (dominantní, autoritativní vedení) – Vychovatel má tendenci hodně rozkazovat, hrozit a trestat. Nedostatečně respektuje přání a potřeby dětí. Musí mít vždy poslední slovo a nedává dostatek prostoru dítěti, aby bylo samostatné a iniciativní. Vyhýbá se vzájemnému porozumění. Mlčák (1996) dodává, že děti tohoto výchovného stylu bývají nespokojené. Následné negativní projevy se mohou týkat buď hyperdominantního agresivního chování, nebo naopak hypersubmisivity, kdy je člověk nerozhodný a apatický. V každém případě se údajně projeví emocionální labilita dítěte.

**2. liberální** (slabé vedení) – Děti jsou řízeny velice málo, nebo vůbec. Vychovatel klade požadavky pouze zřídka a většinou ne napřímo, následně však plnění úkolů dětí ani

nezkontroluje. Dle Mlčáka (1996) tento způsob výchovy zapříčiňuje egoismus, nespolehlivost, nízkou disciplinovanost. V krajních případech může vést k poruchám chování.

**3. demokratický (sociálně integrační vedení)** – Vychovatel se snaží jít příkladem, než aby užíval tělesné tresty i jiné typy zákazů. Méně přikazuje a dává dostatečnou podporu, která vede k větší iniciativě u dětí. Místo příkazů otevírá s dětmi diskuze a snaží se dospět k nějakému řešení. V praxi se tento typ výchovy osvědčuje jako nejlepší, jelikož má největší vliv na vývoj pozitivních stránek dítěte jako je schopnost kooperace, větší aktivita a dobrá autoregulace (Mlčák, 1996).

Zanedlouho se přišlo na to, že tento typologický model výchovných stylů je velice zjednodušený a úplně postrádá význam emočního vztahu rodičů k dětem. Mimo jiné se ukázalo, že tři typy výchovy jsou málo, aby sem bylo možné zařadit všechny možné případy. Byl tedy zaveden větší počet typů výchov, a to i výchovy přechodné, jako je například autokraticko-liberální typ. Na řadu se tedy dostaly dimenzionální přístupy, které již tyto podmínky splňovaly. Jedním z těchto přístupů byl Schaeferův model rodičovských postojů. Kromě aspektu emočního vztahu k dítěti, který mohl být pouze kladný nebo záporný, obsahoval i dimenzi řízení, která byla silná nebo slabá. Celkový způsob výchovy byl vyhodnocován jako kombinace obou těchto aspektů (Čáp & Mareš, 2007).

Emoční vztah kladný vyjadřuje láskyplný postoj rodičů k dítěti, a naopak postojem záporným je vyjádřeno zavrhování, nepřátelské ladění a chlad. Co se týče řízení, silné vyjadřuje velice přísný dozor a kontrolu, naproti tomu slabé značí autonomii a určitou svobodu dítěte (Čáp & Boschek, 1994).

Je nespočet dalších možných dělení typů výchovy, na které můžeme v odborné literatuře narazit. V této práci je však klíčový model devíti polí způsobu výchovy, se kterým je pracováno i ve výzkumné části. Proto se podrobněji seznámíme právě s ním.

## **2.4 Model devíti polí způsobu výchovy**

Na pražské katedře psychologie FF UK se v devadesátých letech vyvinul analyticko-syntetický model způsobu výchovy, který se zjednodušeně nazývá jako **model devíti polí** (Čáp & Mareš, 2007). Tento model dohromady zahrnuje čtyři různé komponenty. V rámci emočního vztahu obou rodičů k dítěti jsou jimi kladná a záporná komponenta a v oblasti

výchovného řízení rodičů se tyto komponenty vztahují k požadavkům a volnosti. Díky těmto čtyřem aspektům je následně stanoven jeden celkový styl výchovy z devíti možných variant. V rámci vyhodnocení jednoho konkrétního stylu výchovy je možné dojít i k výsledkům, které poukazují na ambivalentní vztah jednoho, popřípadě obou rodičů k dítěti a následně i na rozporné výchovné řízení (Čáp, 1996).

Modelu devíti polí využívá i *Dotazník způsobu výchovy v rodině* (Čáp & Boschek, 1994).

### 2.4.1 Dimenze emočního vztahu

Podle převažujících projevů rodičů k dětem je možné vyvodit jednu ze čtyř základních forem emočního vztahu. Jedná se o formu **kladnou, extrémně kladnou, zápornou a záporně kladnou**. Tyto čtyři formy rozeznáváme na základě toho, jak rodiče své děti přijímají, projevují jim náklonnost a lásku. Nebo naopak, jaký si k dětem stanovují odstup, dávají jim najevo odměřenost a odmítavost. Ve způsobu výchovy je tak emoční vztah mezi dítětem a rodiči základní a neopomenutelný prvek (Čáp, 1996).

*Kladný emoční vztah* je typický pro vztah, kde převažuje kladná komponenta. V praxi se v tomto vztahu objevuje důvěra, vzájemné porozumění, spoluprožívání, zdravá komunikace a pohodová atmosféra. Rodič má o dítě zájem, pomáhá mu a naslouchá. *Extrémně kladný vztah* je poté krajní možnost kladného vztahu, ve kterém se takřka neobjevují záporné projevy rodiče k dítěti. Naproti tomu *záporný emoční vztah* je typický v případech, kdy jsou rodiče ke svým dětem lhostejní anebo je neustále napomínají a trestají. Může zde docházet ke srovnávání mezi sourozenci a častým výčitkám. A nakonec *záporně kladný emoční vztah*, který je charakteristický pro případy, kdy jeden z rodičů projevuje kladné projevy směrem k dítěti a druhý rodič se k dítěti chová spíše negativně. Dochází zde ke značné ambivalenci a neporozumění. Tato forma emočního vztahu se týká i situace, kdy pouze jeden rodič působí na dítě protikladně verbálně a neverbálně, tzv. dvojnou vazbou (Gillernová, 2009).

### 2.4.2 Dimenze výchovného řízení

Tato dimenze obsahuje komponentu požadavků a volnosti. Výchovné řízení v rodině ovlivňuje míra a rozsah požadavků a stupeň kontroly či volnosti. Tato dimenze je opět rozdělena do čtyř možných forem: **silné, střední, slabé a rozporné** (Čáp, 1996).

*Silné řízení* je specifické velkým množstvím úkolů, požadavků a nároků a následně probíhá jejich důsledná kontrola. Dítě nemá dostatek volnosti, jelikož za něj vše rozhodují rodiče. Naproti tomu stojí *slabé řízení*, které se vyznačuje minimem požadavků a úkolů bez jakékoliv důslednější kontroly. Rodiče dítěti buď ve všem ustupují, nebo jsou k němu naopak lhostejní. Tak či tak si dítě může dělat co chce. Přiměřená míra nároků a požadavků a jejich následná kontrola je typická pro *řízení střední*, dítě tak dodržuje pravidla a přebírá odpovědnost. Naproti tomu *rozporné řízení* zahrnuje míru nároků i požadavků, ale chybí zde patřičná kontrola. Dochází tedy ke značné ambivalenci, kdy má například jeden z rodičů snahu slabým řízením vynahradit silné řízení druhého rodiče (Gillernová, 2004).

### 2.4.3 Jednotlivé styly výchovy

Vzájemná kombinace kladné a záporné komponenty emočního vztahu a komponent požadavků a volnosti v dimenzi výchovného řízení dala vzniknout devíti možným typům výchovy v rodině (Čáp, 1996).

Přehled výchovných modelů uvádějí Čáp, Čechová & Boschek (2000), přehledně viz tabulka 1.

Tabulka 1: Model devíti polí způsobu výchovy v rodině (Čáp et al., 2000, str. 17).

výchovné řízení emoční vztah	silné	střední	slabé	rozporné
<b>záporný</b>	1 autokratická výchova		2 lhostejnost k dítěti	3 pesimum: záporný vztah s rozporným řízením
<b>záporněkladný</b>	9 výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
<b>kladný</b>	4 výchova přísná a přitom laskavá	5 optimum: vzájemné porozumění a přiměřené řízení	6 laskavá a liberární výchova bez požadavků a kontroly	7 kladný vztah s rozporným řízením
<b>extrémně kladný</b>			8 "kamarádský" vztah s dodržováním norem	

Význam konkrétních způsobů výchovy v rodině je následující (Čáp et al., 2000, str. 19):



### **1. Autokratická výchova**

Charakteristikou je silné řízení se záporným emočním vztahem a velkým množstvím požadavků bez výraznějšího akceptování potřeb a přání dítěte. Jde o přísnou výchovu vyžadující bezpodmínečné plnění úkolů. Při neuposlechnutí následují přísné tresty. V rodině bývá mnohdy nepříznivá atmosféra. Rodiče dávají zřetel na nedostatky dítěte a občas se i posmívají nebo ironizují. Pro dítě je tato výchova velice frustrující a má negativní vliv na jeho sebehodnocení.

### **2. Lhostejnost k dítěti**

Záporný emoční vztah se slabým řízením se mnohdy projevuje nezájmem o dítě a absencí kladných emocí a empatie ze strany rodičů. Tato lhostejnost může být zapříčiněna mnoha možnostmi. Například, když rodiče nechávají výchovu převážně na prarodičích, je pro ně důležitější kariéra, nebo jsou jen pasivní při komunikaci s dítětem. Dítě se poté snadno vzdává v náročnějších situacích.

### **3. Pesimum: záporný vztah s rozporným řízením**

Tato forma výchovy je značena záporným emočním vztahem a rozporným řízením. Klade se mnoho požadavků, ale následně se nekontroluje jejich plnění. Je to kombinace přísného řízení s lhostejností. Děti pod vlivem této výchovy bývají nesvědomité, nevytrvalé a labilní. Obecně jsou tak tvořeny spíše nepříznivé podmínky pro vývoj dítěte.

### **4. Výchova přísná a přitom laskavá**

Kladný nebo extrémně kladný emoční vztah se silným řízením je v současné populaci velice nízký. Rodiče kladou požadavky a nároky, při tom ale vždy berou ohled na možnosti a přání dítěte. Jsou tedy autoritou, ale zároveň nápomocným a blízkým člověkem.

### **5. Optimum: vzájemné porozumění a přiměřené řízení**

Tato výchova je optimální především proto, že na děti působí velice příznivě a má pozitivní vliv na jejich svědomitost, vytrvalost a stabilitu. Děti své rodiče považují za svůj vzor a jejich vzájemné vztahy jsou přátelské a demokratické. Výchovné řízení je střední, což podporuje jednoznačné přijetí dítěte.

## **6. Laskavá a liberální výchova bez požadavků a kontroly**

Výchova zahrnuje příznivé emoční vazby otce i matky k dítěti, avšak požadavky se příliš nekladou a následně se ani nekontrolují. Tato kategorie je častá pro rodiče nemocného dítěte nebo rodiny s bohémským stylem života. Negativním následkem tohoto částečného rozmazlování může být nízké sebehodnocení a rezignace při překonávání překážek. Dle výzkumů je tato forma výchovy ideální pro chlapce, pro dívky už méně.

## **7. Kladný vztah s rozporným řízením**

Ačkoliv je řízení rozporné, relativně ho vyvažuje kladný nebo extrémně kladný emoční vztah.

## **8. „Kamarádský“ vztah s dodržováním norem**

Vyznačuje se dobrovolným dodržováním norem neboli slabým řízením a extrémně kladným emočním vztahem. Charakteristika rodičů bývá velmi podobná jako u optimální výchovy typu 5. Dochází k vysoké identifikaci dítěte alespoň s jedním rodičem. Kladeným nárokům dítě dobře rozumí a plní je, aniž by muselo být kontrolováno. Dítě je přijímáno a má pocit sounáležitosti s celou rodinou.

## **9. Výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo s ním je dítě v koalici**

Dle výzkumů může být tato forma výchovy relativně příznivou pro dívky, ovšem pro chlapce je spíše nepříznivá.

Dle mnohých výzkumů, způsob výchovy číslo 5 (*optimum: vzájemné porozumění a přiměřené řízení*) pozitivně přispívá k vývoji svědomitosti, cílevědomosti a je podporována stabilita osobnosti dětí. Dále má příznivý vliv na sebepojetí a sebehodnocení. Naproti tomu kombinace silně záporného emočního vztahu s rozporným nebo extrémně silným výchovným řízením způsobuje nesvědomitost, nízké sebepojetí, nedostatek vytrvalosti a labilitu u dětí (Gillernová, 2004).

# 3 SOUVISLOST ZPŮSOBU VÝCHOVY V RODINĚ SE SEBEPOJETÍM DÍTĚTE

V této kapitole budou shrnuty výzkumné poznatky, které se vztahují k tématu souvislosti způsobu výchovy v rodině se sebepojetím dítěte anebo se ho alespoň rámcově dotýkají.

Dle Čápa (1996) má totiž výchovný styl rodičů nedozírný vliv na celou řadu aspektů jako např.: motivaci, stabilitu vychovávaného jedince, jeho emoční prožívání, svědomitost, cílevědomost, sociální kompetence, akademické úspěchy a sebehodnocení.

Dle Kohoutka (2001) není sebehodnocení záležitostí vrozenou ale získanou. Mají na něj vliv sociální interakce, a to především ty uskutečňované v rámci rodinných vztahů. Sebehodnocení jedince tedy velmi úzce souvisí s postavením dítěte v rodině, rodinnými vztahy a emoční vyrovnaností dítěte.

## 3.1 Výzkumy v České republice

Od 70. let bylo mnoho výzkumů s touto problematikou opakovaně realizováno na katedře psychologie FF UK v Praze. Zaměření výzkumů se týkalo způsobu výchovy v rodině u dětí a adolescentů, kterým bylo deset až dvacet let. Byl zkoumán vliv výchovných stylů na činnosti, zájmy a osobnostní charakteristiky dětí a adolescentů. Zkoumal se i vliv společných aktivit s rodiči na následný rozvoj dětí (Gillernová, 2004).

Dle Gillernové (2004) proběhl jeden z těchto výzkumů v letech 2000-2002. Zaměřoval se na zjištění základních charakteristik výchovných interakcí rodičů a dětí. Mimo jiné sledoval případné změny ve způsobu výchovy v rodině u nás a zaměřil se i na volnočasové a zájmové aktivity dospívajících a na společné činnosti rodičů s dětmi. Zúčastnilo se 2178 respondentů ve věku od 11 do 18 let, z toho 1105 chlapců – 50,7 % a 1073 dívek – 49,3 %. Nejpočetněji zastoupená věková skupina byla u dívek i u chlapců 13 a 14 let a to 30 %. Procentuální zastoupení typů studovaných škol respondentů vypadalo následovně: 60 % tvořili žáci ze základních škol, 40 % respondenti studující na

gymnáziích, 32 % zaujímali studenti středních odborných škol a středních integrovaných škol. Z toho 32 % probandů uvedlo, že žije na venkově, 42 % v malém městě a 26 % v Praze nebo jiných velkých krajských městech. Co se týče vzdělání rodičů, pouze 48 % otců a 38 % matek respondentů mělo středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání.

Výzkum probíhal metodou dotazování, konkrétně byl použit *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině od Čápa a Boschka (1994)*, který funguje na principu modelu devíti polí. Výzkumné šetření bylo tedy kvantitativního charakteru. Základní výsledky výzkumu ukázaly, že nejčastější zastoupení způsobu výchovy chlapců i dívek je styl charakterizovaný jako *pesimum: záporný emoční vztah k rodičům s jejich rozporným řízením*, podle modelu devíti polí je značen jako 3. pole. Procentuální zastoupení tohoto pole je u chlapců výrazněji vyšší 33,1 %, než u dívek 25,4 %. Další časté zastoupení způsobu výchovy v rodině u chlapců se týká pole 6 *laskavá a liberální výchova bez požadavků a kontroly*, činí 19 % a následně pole 2 *lhostejnost k dítěti*, což činí 13,2 %. Naproti tomu nejčastější procentuální zastoupení dívek se vyskytuje v 6. a 8. poli, která se vyznačují jako kladný či extrémně kladný emoční vztah se slabým řízením. V 6. poli *laskavá a liberální výchova bez požadavků a kontroly* činí tak 15,6 % a pole osmé „*kamarádský*“ *vztah s dodržováním norem* zahrnuje tak 16,3 %. Co se týče emočního vztahu, výsledky ukazují, že rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou vysoce statisticky signifikantní. Mnohem častěji reflektují dívky kladný nebo extrémně kladný emoční vztah matek i otců. A co se týče výchovného řízení u dívek, bývá nejčastější slabé řízení 47,5 %, u chlapců je pak takřka vyrovnané slabé 42,9 % a rozporné řízení 44,2 % (Gillernová, 2004).

Z výzkumného šetření vyšla najevo efektivita společné činnosti mezi dětmi a rodiči, která příznivě působí nejen na dobrou atmosféru a rozvoj vztahů v rámci rodiny, ale také redukuje extrémy ve výchovném řízení a míře kontroly. Prostřednictvím společných činností se dítě učí spolupráci, komunikaci a sociální interakci a osvojuje si náročnější dovednosti (Gillernová, 2004).

K závěru, že způsob výchovy v rodině souvisí s celkovým sebepojetím dítěte, došla i Linková (2003). Jejím výzkumu se účastnilo 190 respondentů mladšího i staršího školního věku. Výzkumné šetření ukázalo, že pozitivně emocionální citová vazba k dítěti, přiměřené požadavky i následná míra kontroly, a nakonec vzájemné porozumění, má vliv na celkově příznivé sebepojetí dítěte.

Dle Macka (2004), který poukázal na výzkum souvislosti mezi rodinnou atmosférou a sebehodnocením adolescentů, je znatelné, že dívky oproti chlapcům mnohem více prožívají a následně reflektují celkové klima v rodině. Jakmile není v rodině atmosféra příznivá a vyskytují-li se časté konflikty a hádky, dochází ke snížení sebehodnocení především u dívek. Právě dívky citlivěji prožívají nezáměr a pocity nedůvěry a oproti chlapcům, kteří jsou vůči negativní atmosféře doma více tolerantní, přisuzují dívky větší zodpovědnost za konfliktní situace v rodině samy sobě. V případě pozitivní atmosféry v rodině, vzájemné důvěry, podpory a porozumění, narůstá vyšší sebehodnocení chlapců i dívek. Na příznivé klima v rodině více reagují chlapci.

Následující výzkum proběhl v rámci diplomové práce, která se zabývala souvislostí mezi úrovní sebehodnocením adolescentů, způsobem výchovy v rodině a atmosférou rodinného prostředí. Šlo o kvantitativní design a byly použity tři diagnostické metody. Resp.: Rosenbergova škála sebehodnocení (Blatný & Osecká, 1994), Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp & Boschek, 1994) a Škála rodinného prostředí (Hargašová & Kollárik, 1986). Výzkumu se zúčastnilo 182 gymnazistů ve věku 17 až 20 let. Jedna z hypotéz se zaměřila na nejvyšší procentuální zastoupení určitého stylu výchovy v současných českých rodinách. Nepříliš pozitivní zjištění byla převaha záporného emočního vztahu (47,3 %). Co se týče výchovného řízení v rodině, bylo zjištěno, že převažuje slabé řízení (45,6 %) a následuje řízení rozporné (41,2 %). V rámci celkové výchovy v rodině byl nejpočetnější výchovný styl č. 3 *pesimum: záporný vztah s rozporným řízením*. Následovalo pole 6, *laskavá a liberální výchova bez požadavků a kontroly* (Budínová, 2016).

Dle Budínové (2016) byla souvislost sebehodnocení a způsobu výchovy v rodině ověřena. Ukázaly se signifikantní vztahy na všech zkoumaných komponentách. Nejpriznivější způsob výchovy v závislosti vysokého sebehodnocení adolescentů se ukázal být styl pole 8 „*kamarádský*“ *vztah s dodržováním norem* a pole 7 *kladný vztah s rozporným řízením*. Naproti tomu nejnižší sebehodnocení měli adolescenti patřící do pole 1 *autokratické výchovy*, vyznačující se záporným emočním vztahem a silným nebo středním výchovným řízením. Výzkum rovněž doložil důležitost stabilního rodinného prostředí, vzájemné sounáležitosti, projevu emocí a minimálního výskytu konfliktních situací.

## 3.2 Výzkumy v zahraničí

Již v 60. letech se problematikou sebehodnocení a výchovou v rodině zabýval S. Coopersmith. Jeho studie se zaměřila na výzkum amerických chlapců. Chlapci s vyšším sebehodnocením dostávali od svých rodičů dostatek lásky, uznání, slova chvály i ocenění. Na druhou stranu tito rodiče nastavovali jasná pravidla a hodnotová kritéria, byli přísní a důslední, děti jim nebyly lhostejné. Kladli na své děti vysoká očekávání a snažili se je vést k samostatnosti. Rodiče chlapců s nízkým sebehodnocením byli mnohdy ke svým synům lhostejní, neměli od nich žádná očekávání a často je kritizovali (Hayes, 2003).

Další výzkumy, které se po vzoru Coopersmithových poznatků rovněž zabývaly souvislostí mezi výchovou v rodině a sebehodnocením, potvrdily Coopersmithovu myšlenku a přišly s novým faktorem ovlivňujícím nízké sebepojetí u dětí. Tímto faktorem je autoritářský způsob výchovy, vyznačující se záporným emočním vztahem a silným způsobem řízení. Naproti tomu vysoké sebepojetí je tvořeno na bázi bezpečného připoutání v prvních letech života dítěte (McCormick & Kennedy, 1994; Fontana, 1997).

Dle výzkumu Lamborna, Mountse, Steinberga & Dornbusche (1991) byly styly výchovy v rodině rozděleny do čtyř možných skupin. Resp.: autoritativní, autoritářské, shovívavé a zanedbávající. Dle komponent přijetí a míry kontroly bylo 4100 amerických adolescentů ve věku 14-18 let rozděleno do těchto čtyř skupin a následně byly porovnávány jednotlivé faktory, resp.: psychosociální vývoj, školní úspěchy, vnitřní napětí a problémové chování. Testovaná hypotéza předvíдалa vyšší skóre sebepojetí u adolescentů s autoritativním způsobem výchovy, zahrnujícím vnímavost, citlivost, vřelost, vedení k samostatnosti a přiměřenou kontrolu. V modelu devíti polí by tato výchova připadla poli číslo 5 *optimum: vzájemné porozumění a přiměřené řízení*. Zatímco u adolescentů s výchovou zanedbávající bylo předpokládáné skóre u komponent přijetí i míry kontroly zcela nejnižší. Hypotéza byla posléze potvrzena. Výsledný výzkum následně ukázal i na poznatky ohledně autoritářského stylu výchovy, vyznačujícím se vysokým skórem míry kontroly, ale naopak nízkým skórem přijetí. U shovívavého stylu výchovy tomu bylo přesně naopak.

K výzkumnému šetření byly použity dva dotazníky, administrované studentům devíti středních škol ve Wisconsinu a Kalifornii. Výběr škol byl velice rozmanitý z hlediska etnicity, struktury rodiny, socioekonomického postavení a místa bydliště (venkov, město). Soubor byl tedy heteronomní, což přispělo ke zvýšení reliability

výzkumu. Výzkum byl anonymní a studenti i jejich rodiče podepsali informované souhlasy. Dotazníky vyplňovali studenti o svých rodičích, tudíž se zde nešlo vyhnout jisté subjektivitě (Lamborn et al., 1991).

Výsledek výzkumného šetření ukázal, že autoritativní styl výchovy, zahrnující vřelost a citlivost, měl na rozdíl od ostatních stylů výchovy příznivý dopad na sebepojetí jedince. Adolescenti z těchto rodin byli sebevědomější a kompetentnější při zvládnutí náročnějších situací. V porovnání s ostatními styly výchovy zde byla menší pravděpodobnost požití návykových látek a podlehnutí rizikovému chování (Lamborn et al., 1991).

Následující studie dle Loeba, Horsta & Hortona (1980) byla navržena, aby prozkoumala čtyři různé modely v závislosti vlivu rodičovské výchovy na sebehodnocení dítěte. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, který z jednotlivých modelů nejlépe koreluje s danou problematikou. Nutno dodat, že některé modely se prolínají a doplňují navzájem. **Prvním modelem** je míněna *imitace* neboli *napodobování*. Děti napodobují chování svých rodičů, zejména pak těch stejného pohlaví. Předpokládá se, že následné sebehodnocení jedince bude v jistém směru podobné sebehodnocení jeho rodičů. **Druhý model** se zabývá *direktivitou a mírou kontroly*. Rodiče s vysokou direktivitou budou mít děti s nízkým sebevědomím, zatímco méně direktivní, ale zato nápomocní rodiče vychovávají děti s vysokým sebevědomím. **Třetí model** řeší otázku *odměn a trestů*, naznačuje, že rodiče, kteří spíše odměňují, než trestají, vychovávají potomky s vysokou sebedůvěrou. Zvláště pak když si je dítě vědomo souvislosti mezi svým jednáním a následným povzbuzením. **Čtvrtý model** se zabývá *přívětivostí* rodičů vůči dítěti. Jakmile jsou v rodině příznivé interakce a vzájemná úcta, jedinec se cítí přijímán ostatními, to zvyšuje jeho celkové sebepojetí. Bylo prokázáno, že na sebepojetí dětí má pozitivní vliv harmonie v celé domácnosti (Watkins, 1976).

Výzkumný soubor této studie zahrnoval 98 studentů, z toho 51 dívek a 47 chlapců, kteří chodili do čtvrté a páté třídy, a následně i jejich rodiče. Všichni studenti byli ze střední ekonomické vrstvy a ze stabilní rodiny, tzn. měli oba rodiče. Ke zjištění prvního modelu (*imitace/napodobování*) nejprve děti vyplnily Coppersmitův sebehodnotící inventář (1967). V následujících dvou měsících vyplnili jejich rodiče Rosenbergovu škálu sebehodnocení (1965), která slouží pro dospělé stejně tak jako Coppersmitův sebehodnotící inventář pro děti. Korelace mezi těmito testovými metodami přispěla k posouzení modelu č. 1 – *imitace/napodobování* (Loeb et al., 1980).

Ke zjištění následujících modelů, které zdůrazňují interakci mezi rodičem a dítětem, byl zvolen úkol, kdy se dítě snažilo za sedm minut se zavázanýma očima poskládat věž pomocí nepravidelných kostek. Byly vybrány děti, kterým bylo 9-11 let, měly tedy dostatečný věk, aby úkol zvládly samy. Výzkum ale spočíval v tom, že byl přítomen i jeden z rodičů, volící si sám, do jaké míry a jakým způsobem svému dítěti pomůže. V průběhu tohoto úkolu bylo možné pozorovat, jak rodič dítě kontroluje, jestli mu dává verbální povzbuzení a jak je k němu přívětivý. Zatímco u dívek bylo vyzorováno nízké sebepojetí v závislosti na direktivní komunikaci s rodiči, u chlapců byla tato direktivní komunikace s matkou korelována s vysokým sebepojetím. Naopak nízké sebepojetí chlapců bylo způsobeno fyzickou přímočarostí otce v průběhu stavby věže (Loeb et al., 1980).

Výsledky výzkumného šetření poukazují na signifikantní významnost modelu 2 a 4 – *míry kontroly a přívětivosti*, naopak pouze mírně významnou korelaci nalezneme u modelu 1 a 3 – *imitace/napodobování a problematiky trestů a odměn* (Loeb et al., 1980).

V následující studii byly zkoumány genderové rozdíly v rámci celkového sebepojetí dospívajících. Výzkumný soubor zahrnoval 545 respondentů. Chlapci dosáhli vyššího celkového skóre sebepojetí než dívky. Dle autorů této studie je vysoké sebepojetí spojováno s produktivními strategiemi zvládnání problémových situací, zvýšenou motivací a pozitivním emočním stavem. Naproti tomu nízké sebepojetí vystavuje jednotlivce riziku emocionálních poruch, jako je porucha chování, úzkost, nedostatek motivace, sebevražedné chování, poruchy příjmu potravy, delikvence a deprese. Zatímco nízké sebepojetí je stanoveno jako rizikový faktor a předstupeň deprese, vysoké sebepojetí naopak slouží jako ochranný prvek proti úzkostem a depresi (Quatman & Watson, 2001).

Co se týče vlivu rodiny, prokázalo se, že sebepojetí adolescenta bylo pozitivně ovlivněno vnímáním rodičovské podpory, účasti a vřelou komunikací. Silnou stránkou byl i pozitivní způsob vypořádání se s problémy a konflikty. Na druhou stranu nadměrná ochrana rodičů byla u dívek spojována s pocity deprese, zatímco u chlapců nikoli (Quatman & Watson, 2001).

Výzkum Formosa, Gonzala & Aikena (2000) se rovněž věnoval genderovým rozdílům v rámci vlivu výchovného stylu na rizikové chování dítěte. Výsledky šetření prokázaly, že výchova s přísným dohledem snižuje problémové chování u dívek, zatímco u chlapců vyšší míra kontroly a přísný dozor ze strany rodičů naopak problémové chování



způsobuje. Výsledky výzkumu ukazují, že obecně předpokládané ochranné faktory u dívek jsou stejně tak rizikovými faktory u chlapců.

Cílem longitudinální japonské studie bylo zjistit, zda mají rodinné faktory vliv na sociální rozvoj dítěte. Studie poukázala na problematičnost zejména autoritářského stylu výchovy, který působí na dětský psychosociální vývoj nepříznivě a má za následek rizikové chování, neúspěch a velmi slabé výsledky dětí ve školních i jiných zařízeních. Autoritářský styl zahrnující zákazy a asertivní chování, zapříčiňuje u dětí strach, úzkost a frustraci (Hosokawa & Katsura, 2018).

Následující výzkumy se zabývají vlivem výchovy na jednotlivé faktory, které zahrnují subškály dotazníku PHCSCS-2. Tyto výzkumy jsou podrobněji rozepsány v kapitole 8 *Diskuze*. Subškálou INT, Intelektové a školní postavení, se zabývají výzkumy Chapmena (1988); Matejevice, Janovice & Janovice (2014); Mohamadiho, Moqaddama, Ganjifarda & Kazemiho (2017); Necşoie, Porumby & Beldiana (2013).

Subškále PHY, Fyzický zjev a vlastnosti, se věnují výzkumná šetření Taylora, Wilsona, Slatera & Mohra (2012); Šmídové, Švancary, Andráskové & Šimůnka (2018).

Milevsky, Schlechter, Netter & Keehn (2007) zmiňují ve své studii problematiku subškál FRE, Nepodléhání úzkosti a HAP, Štěstí a spokojenost.

# VÝZKUMNÁ ČÁST

## 4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Již název této bakalářské práce vypovídá o problému, který zde bude zkoumán. Hlavní myšlenkou této práce je ověřit, zda souvisí úroveň sebepojetí dítěte se způsobem výchovy v rodině z pohledu dětí od 10 do 12 let. Vycházíme z mnohých výzkumů zaměřujících se na vliv výchovy a rodinné atmosféry na celou řadu aspektů osobnosti dítěte, zejména pak na sebepojetí. Výzkumným problémem bakalářské práce se tedy stává vliv způsobu výchovy v rodině na formování sebepojetí dětí ve věku 10-12 let. Předkládaný výzkum provedeme za účelem zjištění vzájemné souvislosti jednotlivých komponent a následné aktualizace poznatků z předešlých výzkumů.

### 4.1 Cíle výzkumu

Cílem této práce je zjistit, zda existuje vzájemná souvislost mezi uplatňovaným způsobem výchovy v rodině s celkovým sebepojetím jedince z pohledu dětí od 10 do 12 let. Zaměříme se i na vliv způsobu výchovy v rodině v jednotlivých subškálách sebepojetí, dle dotazníku Piers-Harris 2 *PHCSCS-2*. Resp. subškály: přizpůsobivost BEH, intelektové a školní postavení INT, fyzický vzhled PHY, nepodléhání úzkosti FRE, popularita POP, štěstí a spokojenost HAP (Obereignerů et al., 2015). Podrobněji viz příloha č. 3. Další dílčí cíl se zaměří na dva konkrétní způsoby výchovy v rodině v souvislosti se sebepojetím. *Výchovu autokratickou*, v modelu devíti polí označenou číslem 1 a na *výchovu optimální zahrnující vzájemné porozumění a přiměřené řízení*, označenou číslem 5. Tato práce se snaží prokázat výrazně odlišné sebepojetí v souvislosti s těmito typy výchovy. V souvislosti s *autokratickou výchovou* je předpokládáné nižší sebepojetí dítěte, naopak v souvislosti s *výchovou optimální* je předpokládáné sebepojetí dítěte vyšší.

### 4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

V rámci výzkumu si pokládáme otázku, jaká je souvislost mezi vnímaným výchovným stylem rodičů a dosaženou mírou sebepojetí u dětí od 10 do 12 let.

Dosavadní studie se shodují několika poznatky v souvislosti vlivu způsobu výchovy na příznivé sebepojetí jedince. Těmito zásadními prvky jsou emocionální opora, zájem a účast rodičů, přijetí dítěte, respekt, komunikace a nízká míra kontroly (Macek & Širůček, 2005).

Výzkumné hypotézy byly stanoveny na základě teoretických poznatků i z předešlých výzkumných šetření zaměřených na tuto problematiku.

**H1:** Existuje významný rozdíl v celkovém skóre (TOT) v dotazníku PHCSCS-2 v závislosti na vnímaném způsobu výchovy v rodině.

**H2:** Ve srovnání s optimálním způsobem výchovy (zahrnujícím vzájemné porozumění a přiměřené řízení), kdy dítě dosahuje signifikantně vyššího celkového skóre (TOT) v dotazníku PHCSCS-2, dítě vychovávané autokratickým způsobem výchovy dosahuje signifikantně nižšího celkového skóre (TOT) v dotazníku PHCSCS-2.

## 5 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

V bakalářské práci byly základní hypotézy zjišťovány pomocí kvantitativně metodologického přístupu. Byla použita jednorázově provedená metoda dotazníkového šetření. Základní testovou baterii obsahoval sestavený standardizovaný *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let* od autorů Čápa et al. (2000). Druhým standardizovaným dotazníkem byl *Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 / PHCSCS-2*, který zkoumá sebepojetí dítěte. Tento diagnostický nástroj je vhodně normovaný pro českou populaci (Obereignerů et al., 2015). Oba dotazníky byly administrovány formou tužka-papír.

Kromě dotazníků byly uvedeny demografické údaje o respondentech. Resp.: věk, pohlaví, počet sourozenců a ročník, který respondent navštěvuje.

Získaná data byla statisticky zanalyzována a následně se sledoval vliv zapojení jednotlivých proměnných. Statistické zpracování dat proběhlo vzájemným výpočtem uvedených dotazníků.

### 5.1 Dotazník stylů výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let

Čáp a Boschek (1994) vytvořili původní diagnostickou metodu vycházející z modelu devíti polí, blíže popsáném v teoretické části. Respondenti pomocí standardizovaného dotazníku popisují a hodnotí emoční vztah rodičů a jejich výchovné řízení. Nejprve zvlášť u matky i otce, následně je reflektována celá situace v rodině. Tento diagnostický nástroj je převážně určený dětem od 12 do 19 let, ale existuje i upravená verze pro děti mladšího školního věku od 8-12 let, která je použita v této práci (Čáp et al., 2000).

Administrace trvá 15-30 minut a je možná skupinově i individuálně. Metoda nachází využití v psychodiagnostice, poradenství i v rodinné terapii, kdy dotazník nevyplní pouze dítě, ale i jeho rodič z pohledu svého dítěte, což umožňuje další postup v rodinné problematice a lepší reflexi vzájemné interakce mezi rodičem a dítětem. Užívá se i při

výchovných a vzdělávacích obtížích. Dotazník mapuje atmosféru, komunikaci, výchovu v rodině, vysvětluje problémové chování dítěte a jeho psychický stav (Čáp et al., 2000).

Verze dotazníku pro děti mladšího školního věku je zkrácená, oproti 40 položkám v původní verzi, jich obsahuje pouze 28, jak u matky, tak u otce. Jsou to výroky, na které děti odpovídají pomocí tříbodové škály, možné odpovědi jsou: ANO/NĚKDY/NE. Nejprve odpovídají na výroky o své matce a následně na totožných 28 výroků o svém otci. Dotazník se skládá ze čtyř komponent, ze kterých se následně vypočítá celkové skóre. Jsou jimi kladný komponent výchovy, záporný komponent výchovy, komponent volnosti a komponent požadavků. Pro konkrétnější představu je vzor dotazníku zobrazen v následující tabulce (Čáp et al., 2000).

*Tabulka 2: Vzor Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let (Čáp et al., 2000).*

Příklady otázek:	ANO	NĚKDY	NE
Maminka si se mnou často hraje nebo povídá. (Kladná komponenta výchovy)			
Maminka mě často hubuje. (Záporná komponenta výchovy)			

*Tabulka 3: Komponenty a reliabilita komponent s 95% konfidenčním intervalem*

Komponenta	$\alpha$ -matka	$\alpha$ -otec
Kladná	0,65	0,75
Záporná	0,8	0,81
Požadavků	0,57	0,61
Volnosti	0,46	0,56

*Pozn.: alfa znázorňuje Cronbachovu alfu otázek pro matku a otázek pro otce (Čáp et al., 2000).*

Dotazník je vyhodnocený podle pokynů v manuálu. Ke každému výroku se zapíše počet bodů podle typu odpovědi, ano – 3, někdy – 2, ne – 1. V rámci jednotlivých komponent (kladný, záporný, požadavků, volnosti) poté sečteme příslušné body a dostaneme tak čtyři hrubé skóre u matky a stejně tak i u otce. Samostatně se pak můžeme zaměřit na konkrétní postoj jednoho z rodičů. Kombinací kladné a záporné komponenty se zjišťuje emoční vztah

a pomocí komponenty požadavku a volnosti získáváme výchovné řízení. Celkový způsob výchovy v rodině získáme kombinací emočního vztahu otce a emočního vztahu matky, to samé s kombinací výchovného řízení matky i otce. K celkovému obrazu rodinné situace dospějeme pomocí kombinace celkového emočního vztahu v rodině a celkového výchovného řízení. Výsledný způsob výchovy v rodině je jedním z devíti možných polí (Čáp & Boschek, 1994). Model devíti polí je podrobně vysvětlen v teoretické části v podkapitole *2.4 Model devíti polí způsobu výchovy*.

## 5.2 Dotazník sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 / PHCSCS-2

Počátkem 60. let byla v USA vydána původní verze této škály sebepojetí, nesla název „Piers-Harris self-concept scale for children“. Tento diagnostický nástroj se zabýval měřením, hodnocením a posuzováním sebepojetí u dětí a dospívajících (Obereignerů, 2017).

Revize prvního vydání „Piers-Harris children self-concept scale 2“ (PHCSCS-2) měla za hlavní cíl usnadnit administraci a vylepšení psychometrického základu testu, pro zachování důležitých funkčních charakteristik. V České republice našel své využití díky své jednoduchosti a využitelnosti v rámci diagnostiky sebepojetí. Tento sebeposuzovací nástroj obsahuje 60 položek a nese podtitul „Jak vnímám sám/sama sebe“ (The way I feel about myself). Dotazník obsahuje výroky, se kterými lze souhlasit či nesouhlasit, respondent tedy rozhoduje mezi odpovědí ANO/NE. Tyto výroky popisují, jak lidé mohou vnímat sami sebe. Česká standardizace dotazníku je určena pro děti a adolescenty od 9 do 18 let. Administrace činí 10 až 15 minut, je možná skupinově i individuálně a dotazník lze vyplnit formou tužka-papír. (Obereignerů et al., 2015).

Dotazník PHCSCS-2 obsahuje 6 subškál sebepojetí a validizační škály. Celkový skór všech subškál sebepojetí respondenta se značí TOT. Jednotlivé subškály se zaměřují na konkrétní oblasti sebepojetí. Jsou jimi: subškála Přizpůsobivost (BEH), Intelektové a školní postavení (INT), Fyzický zjev (PHY), Nepodléhání úzkosti (FRE), Popularita (POP) a Štěstí a spokojenost (HAP). Mimo subškály zahrnuje dotazník i validizační škály. Index inkonzistentních odpovědí (INC) odhalující náhodné a nepromyšlené odpovědi. A následně Index předpojatosti (REC) sloužící k měření tendence dítěte odpovídat stále ne nebo ano, aniž by byl brán v potaz obsah položky (Obereignerů et al., 2015).

Popis jednotlivých subškál s příklady a také odhady reliability je k dispozici v tabulce (Tab. 4).



Tabulka 4: Popis jednotlivých subškál dotazníku PHCSCS-2 (Obereignerů et al., 2015).

Název subškály	Význam a příklad	A
<p>Prizpůsobivost (BEH)</p>	<p>Subškála se zabývá přiznáním či popřením problematického chování dítěte. Nadprůměrný skór signalizuje jedince s dobrým vychováním, nebo tendenci zamaskovat chování špatné. Podprůměrný skór značí náhled na své problémy v chování. <i>"Často se dostávám do potíží.", "Rodiče ode mě očekávají příliš mnoho."</i></p>	0,77
<p>Intelektové a školní postavení (INT)</p>	<p>Subškála zaznamenává způsob, jak děti vnímají své intelektuální schopnosti, jak zvládají školní povinnosti a jaký mají vztah ke škole. Nadprůměrný skór značí jedince považující se za velmi výkonné a efektivní. Podprůměrný skór signalizuje jedince s obtížemi v rámci školních povinností a nízkými ambicemi. <i>"Jsem pomalý/á při plnění školních povinností.", "Jsem chytrý/chytrá."</i></p>	0,74
<p>Fyzický zjev (PHY)</p>	<p>Subškála se zaměřuje na hodnocení vlastního vzhledu a fyzické zdatnosti. Rovněž se zabývá vyjadřováním svých názorů a schopností vést. <i>"Při hře a sportu jsem vůdčí postava.", „Vypadám dobře.“</i></p>	0,79
<p>Nepodléhání úzkosti (FRE)</p>	<p>Subškála zachycuje pocity smutku, nervozity, stresu a strachu. Jedinci se zvýšeným skórem jsou vůči těmto emocím odolnější. <i>"Často jsem smutný.", "Snadno se rozpláču."</i></p>	0,82
<p>Popularita (POP)</p>	<p>Subškála poukazuje na vnímanou popularitu a na roli ve společnosti. Vysoké skóre mají děti s bezproblémovým navozováním kontaktů a kvalitním přátelstvím. Naopak podprůměrné skóre signalizuje jedince s nízkou mírou přijetí, pocítujícího sociální izolaci. <i>„Jsem neoblíbený/á.“, "Mám hodně kamarádů."</i></p>	0,77
<p>Štěstí a spokojenost (HAP)</p>	<p>Subškála se zabývá pocity štěstí a celkovou životní spokojeností. Nízký skór značí nespokojenost se sebou samým, může upozorňovat na možné psychické poruchy. <i>"Jsem šťastný člověk.", "Vadí mi, jak vypadám."</i></p>	0,8

Nástroj nachází mnohá využití v rámci výzkumného, poradenského, vzdělávacího i klinického prostředí, kde je za potřebí kvantitativního hodnocení dítěte. Mimo jiné je jeho využití přínosné i jako screeningový nástroj ve školních třídách, ke zjištění souvislosti mezi sebepojetím a dalšími vlastnostmi jako je například empatie, těhotenství v adolescenci či užívání návykových látek (Obereignerů et al., 2015).

## 6 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

Tato kapitola přiblíží průběh sběru dat a vlastnosti i sestavení výzkumného souboru.

### 6.1 Výzkumný soubor

Cílová skupina zahrnuje děti středního školního věku, konkrétně od 10 do 12 let. Horní hranice 12 let byla jasně určena *Dotazníkem pro zjišťování způsobu výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let*. Spodní hranice 10 let byla zvolena po důkladném zvážení schopnosti dětí číst a porozumět výrokům z dotazníku PHCSCS-2.

Výzkumného šetření se zúčastnilo 167 respondentů, kteří byli převážně zvoleni záměrným výběrem přes instituci a následně i metodou sněhové koule. Byli to žáci základních škol v Praze a v Mšeném-lázních, následně děti navštěvující kroužek mažoretek „Annabellky“ v Rychnově nad Kněžnou a členové volejbalového týmu Vk UP Olomouc. Všem dětem bylo od 10 do 12 let a navštěvovaly 4. nebo 5. třídu.

Z výsledné analýzy však muselo být vyřazeno 23 respondentů z důvodu nekompletního vyplnění dotazníků. A také z důvodu vysokého skóre u Indexu inkonzistentních odpovědí v dotazníku PHCSCS-2, odhalujícím náhodné a nepromyšlené odpovědi dětí. A nakonec, v rámci *Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let* museli být před statistickými výpočty odebráni i respondenti z jednotlivých polí výchovy, kteří souhrnně nesplňovali minimální počet požadovaný pro vhodný statistický test v rámci jednoho pole. A tím byl z tohoto výzkumu zredukován nejen počet respondentů, ale i počet možných polí způsobu výchovy v rodině. Následně se tedy výzkum zabýval porovnáním pouze sedmi typy výchovy v rodině namísto původních devíti. Podrobněji je tento problém rozepsán v podkapitole 7.1 *Vyřazení respondentů*.

Jiný problém vysoké úmrtnosti vzorku byla nespolupráce a odmítnutí podepsání informovaného souhlasu ze strany rodičů, tudíž se pak děti výzkumu nemohly zúčastnit.

Výsledný soubor tedy zahrnoval 144 respondentů, z toho 87 dívek (60 %) a 58 chlapců (40 %).

Tabulka 5: Rozdělení respondentů podle věku a pohlaví (n=144)

Věk	Počet respondentů	Chlapci	Dívky
10	72	31	41
11	44	21	23
12	28	5	23
<b>Celkem</b>	144	57	87

Tabulka uvádí, že nejpočetnější skupinu zahrnovaly děti ve věku deseti let, především pak dívky, kterých bylo v této skupině 41. Naopak nejméně dětí se nacházelo ve věkové skupině 12letých s celkovým počtem 28, přičemž chlapců zde bylo jen pět.

Tabulka 6: Rozdělení respondentů vzhledem k počtu sourozenců (n=144)

Počet sourozenců	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
0	20	13,9
1	61	42,4
2	46	31,9
3 a více	17	11,8
<b>Celkem</b>	144	100

V předkládané výzkumné studii převažovali respondenti s jedním sourozencem, celkově jich bylo 61. Druhé nejvyšší zastoupení představovali respondenti se dvěma sourozenci, konkrétně 31,9 %. Naopak nejmenší zastoupení měli respondenti, kteří v dotazníku uvedli tři a více sourozenců, bylo jich 17, přičemž nejvyšší uvedená varianta u jednoho respondenta byla devět sourozenců. Počet jedináčků představoval 13,9 %.

Tabulka 7: Početní zastoupení jednotlivých polí výchovy ve skupině dívek (n=87) a chlapců (n=57)

Celkový způsob výchovy v rodině	Dívky		Chlapci		Celkem	
	Absolutní četnost	Relativní četnost v %	Absolutní četnost	Relativní četnost v %	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Pole 1	33	38	14	25	47	33
Pole 3	7	8	5	9	12	8
Pole 4	12	13,8	5	9	17	12
Pole 5	20	23	16	28	36	25
Pole 6	3	3,4	5	9	8	6
Pole 8	7	8	9	16	16	11
Pole 9	5	5,8	3	5	8	6
Celkem	87	100	57	100	144	100

Pozn: Pole 1: autokratická výchova, Pole 3: pesimum: záporný vztah s rozporným řízením, Pole 4: výchova přísná a přitom laskavá, Pole 5: optimum: vzájemné porozumění a přiměřené řízení, Pole 6: laskavá a liberální výchova bez požadavků a kontroly, Pole 8: „kamarádský“ vztah s dodržováním norem, Pole 9: výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici

Po vyřazení pole 2 *lhostejnost k dítěti* a pole 7 *kladný vztah s rozporným řízením*, kde byl nedostačující počet respondentů, tabulka uvádí početní zastoupení jednotlivých stylů výchovy jak v absolutních četnostech, tak i v zastoupení procentuálním. Celkové největší zastoupení 47 respondentů, dosahuje pole 1 *autokratická výchova*. Následuje pole 5 *optimum: vzájemné porozumění a přiměřené řízení*, které zahrnuje 36 respondentů.

Zatímco u dívek bylo nejčastěji vyhodnoceno pole 1 *autokratická výchova* (38 %), chlapci dosáhli největšího zastoupení v poli 5 *optimální výchova* (28 %). Naproti tomu nejmenšího zastoupení chlapci dosáhli v poli 9 *výchova emočně rozporná* (5 %) a dívky v poli 6 *laskavá a liberální výchova bez požadavků a kontroly* (3,4 %).

## 6.2 Sběr dat

Jak už bylo řečeno, respondenti byli vybráni záměrným výběrem přes instituce základních škol a zájmových kroužků, tyto instituce byly předem kontaktovány. Následně se výběr rozšířil i o metodu sněhové koule.

Informační schůzka s řediteli i učiteli základních škol a lektory zájmových kroužků proběhla vždy před samotným začátkem získávání dat. Po upřesnění účelu, cíle, následně

práce s daty výzkumu a podrobným vysvětlením administrace, proběhla administrace samotná. Z důvodu standardizovaných dotazníků, které jsou v bakalářské práci používány, proběhl výzkum bez pilotní studie.

Sběr dat probíhal od dubna do prosince roku 2019. V rámci základních škol probíhalo setkání s dětmi dvakrát pro navození větší blízkosti a přátelské atmosféry. Na prvním setkáním jim byl vysvětlen účel a cíl výzkumu, následně jim byly rozdány informované souhlasy, které měly děti přinést na další setkání podepsané od rodičů. Vyplněné a podepsané informované souhlasy vybírali zpět třídní učitelé. Časová lhůta k odevzdání byla většinou týden.

Na druhém setkání byly administrovány dotazníky v průběhu jedné vyučovací hodiny, pro každou třídu zvlášť. V rámci zájmových kroužků probíhalo setkání jednorázově z důvodu časově omezených možností s tím, že informované souhlasy byly předem poslány rodičům přes lektory. Před samotnou administrací byla dětem připomenuta jejich anonymita. Administrace obou dotazníků většinou trvala 30-40 minut, v průběhu se děti mohly ptát na případné nejasnosti. Časté dotazy se vztahovaly k otázkám č. 6 a 15 v rámci dotazníku PHSCS-2, kdy děti nevěděly, co znamená slovo „*nesmělý/á*“ a „*tělesně zdatný/á*“. Jinak vše probíhalo bez problémů.

### **6.3 Etické hledisko a ochrana soukromí**

Jak už bylo zmíněno, všechna data byla anonymní a účast respondentů dobrovolná s okamžitou možností odstoupit od výzkumu. Dle etických zásad a pravidel ochrany osobních údajů bylo nutné pořídit informovaný souhlas s podpisem zákonných zástupců, jelikož respondenti nebyli plnoletí. Prostřednictvím informovaného souhlasu byli rodiče i děti informováni o cílech i metodách výzkumu. Plné znění informovaného souhlasu je možné nalézt v příloze č. 2.

Dva dotazníky používané k výzkumnému šetření byly secvaknuté, tak, aby bylo zřejmé, že patří k jednomu dítěti. Díky tomu bylo možné práci uskutečnit bez pomoci konkrétních podpisů. Za účast ve výzkumu dostaly děti jako poděkování odměnu v podobě sladkosti, kterou si samy vybraly.

## 7 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

Tato kapitola bakalářské práce se zaměřuje na interpretaci dat, které byly získány pomocí *Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let* a *Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2/ PHCSCS-2*. Dále se zaměřuje na platnost stanovených statistických hypotéz.

Všechna získaná data obou diagnostických nástrojů byla vyhodnocena pomocí příslušných manuálů, přičemž k vyhodnocení standardizovaného dotazníku PHCSCS-2, byl použit vyhodnocovací list, rovněž dohledatelný v manuálu příslušné metody. Výsledné údaje od dětí byly zaznamenány v podobě hrubých skóru, které byly následně převedeny na T-skóry. Všechna data byla zapsána do tabulkové podoby v programu Microsoft Excel 2010. K následným statistickým výpočtům byl využit program Statistica 13.

K výpočtu byl použit Kruskal-Wallisův test a Mannův-Whitneyův U test. Závislou proměnnou zastupoval v každé hypotéze T-skór TOT značící celkový skór sebepojetí dotazníku PHCSCS-2. Nezávislou proměnnou byl pak vždy typ způsobu výchovy v rodině. Výpočty byly vždy realizovány na pětiprocentní hladině alfa.

### 7.1 Vyřazení respondentů

Již po administraci bylo třeba vyřadit respondenty, kteří v dotaznících nevedli více než jednu odpověď, nebo dotazníky vyplňovali bez rozmyslu tím způsobem, že zaškrtnli u všech výroků pouze jednu z možných odpovědí, ano nebo ne. Popřípadě zvolili jiný pravidelně střídavý systém odpovědí, což také působilo podezřele. Jeden ze zmíněných typů problému se vyskytl asi u 10 administrovaných dotazníků, proto byly vyřazeny ještě před samotným vyhodnocením.

Co se týče dotazníku PHCSCS-2, při vyhodnocování došlo k dalšímu vyřazení respondentů především z důvodu překročení doporučeného skóre validizačních ukazatelů INC a RES. INC neboli index inkonzistentních odpovědí, má za funkci odhalovat náhodné odpovídání dítěte na všechny položky. U tohoto validizačního skóre je stanovena spodní

hranice hrubého skóre číslem 4, přičemž doporučený maximální hrubý skór INC je spíš číslo 3 (Obereignerů et al., 2015). Z důvodu překročení této hranice byly vyřazeny čtyři dotazníky.

Dotazník s překročením hrubého skóru Indexu předpojatosti RES byl vyřazen pouze jeden. Překročení se týkalo spodní hranice hrubého skóru 17, konkrétně se jednalo o hodnotu 14. Po zvážení situace a na doporučení autorů nebyl tento dotazník interpretován (Obereignerů et al., 2015). Horní hranici indexu předpojatosti RES hrubého skóru 40 žádný dotazník nepřekročil.

Dalším důležitým ukazatelem při vyhodnocování byl celkový hrubý skór TOT. Pokud by byla hodnota TOT vyšší než 57, pravděpodobně by problém poukazoval na nedostatečně realistický pohled a schopnosti, které o sobě dítě chová. Popřípadě by zde vysoká hodnota naznačovala vysoké sebehodnocení dítěte nebo sociálně žádoucí odpovědi (Obereignerů et al., 2015). Takový problém se vyskytl u dvou dotazníků, kdy hrubé skóre TOT dosahovalo čísla 58. Po důkladném zvážení a konzultaci s vedoucím bakalářské práce, byla získaná data zachována a následně interpretována.

Co se týče *Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let*, museli být před statistickými výpočty odebráni i respondenti z jednotlivých polí výchovy, kteří souhrnně nesplňovali minimální počet pro dané pole výchovy, požadovaný pro možnost statistického výpočtu. Tímto minimálním počtem respondentů byl po konzultaci se statistikem zvolen počet 8. Z výsledné analýzy nebyl zredukován jen počet respondentů, ale byly odebrány i dva způsoby výchovy, které zahrnovaly méně než osm respondentů. Šlo konkrétně o výchovu č. 2 *lhostejnost k dítěti* zahrnující pouze šest respondentů, a výchovu č. 7 *kladný vztah s rozporným řízením* obsahující pouze dva respondenty.

## **7.2 Ověření platnosti statistických hypotéz a jejich výsledky**

Po použití Shapir-Wilkova testu společně s histogramy nebylo zjištěno normální rozdělení celkového skóre sebepojetí TOT (Shapir-Wilkův test: SW-W=0,905; p=0). To, že rozdělení nebylo normální, následně vedlo k další práci s neparametrickými metodami.

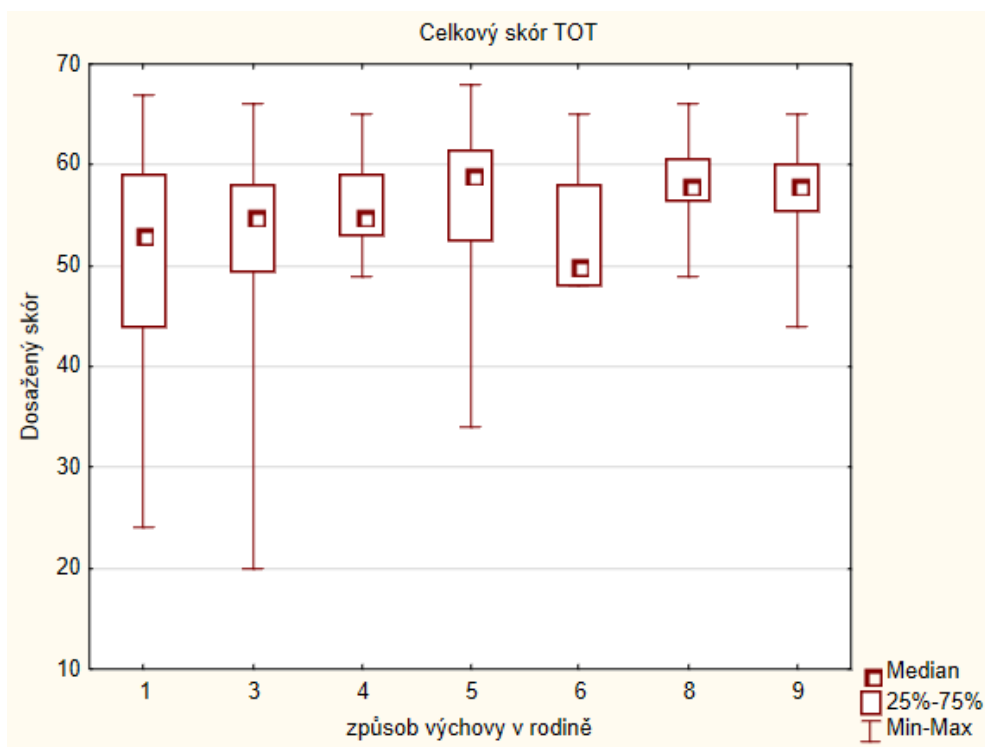
**H1: Existuje významný rozdíl v celkovém skóre (TOT) v dotazníku PHCSCS-2 v závislosti na vnímaném způsobu výchovy v rodině.**

Pro ověření platnosti této hypotézy byl použit Kruskal-Wallisův test, který nejprve převede původní hodnoty na pořadová čísla, se kterými následně pracuje. Testování bylo provedeno na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ . V této hypotéze figuroval celkový dosažený skór TOT a nominální proměnná „způsob výchovy v rodině“.

Na základě dosažené hladiny významnosti Kruskal-Wallisova testu ( $p=0,03$ ;  $H=13,47$ ) bylo prokázáno statisticky významně rozdílné skóre TOT v závislosti na vnímaném způsobu výchovy v rodině. Tímto nulovou hypotézu zamítáme a alternativní hypotézu **přijímáme**.

Následující graf (č. 1) poukazuje na mediány jednotlivých typů výchovy v rodině.

*Graf 1: Krabicové grafy porovnávající celkové skóre TOT dle jednotlivých polí způsobu výchovy v rodině (n=144)*



*Pozn: Pole 1: autokratická výchova, Pole 3: pesimum: záporný vztah s rozporným řízením, Pole 4: výchova přísná a přitom laskavá, Pole 5: optimum: vzájemné porozumění a přiměřené řízení, Pole 6: laskavá a liberální výchova bez požadavků a kontroly, Pole 8: „kamarádský“ vztah s dodržováním norem, Pole 9: výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici*



Při této hypotéze byla věnována pozornost i jednotlivým subškálám v dotazníku PHSCS-2 a jejich rozdílným skóre v závislosti na typu výchovy v rodině. Krabicové grafy jednotlivých subškál jsou k dispozici v příloze č. 3.

Pro výpočet byl opětovně použit Kruskal-Wallisův test. Subškála Přizpůsobivost BEH ( $p=0,005$ ;  $H=18,57$ ) potvrzuje statisticky významný rozdíl v závislosti na typu výchovy v rodině. Pomocí vícenásobného porovnání p-hodnot subškály BEH a modelu devíti polí byly zjištěny konkrétní skupiny, které se od sebe navzájem liší. Rozdíl byl dokázán konkrétně mezi výchovou typu 1 *autokratickou výchovou* a 5 *optimální výchovou zahrnující vzájemné porozumění a přiměřené řízení*, kde p-hodnota dosahovala 0,009. Následně pak mezi výchovou typu 3 *pesimem: záporný vztah s rozporným řízením* a 5 *optimální výchovou zahrnující vzájemné porozumění a přiměřené řízení* s  $p=0,02$ .

Co se týče subškály Intelektové a školní postavení (INT), p-hodnota dosahovala  $p=0,43$  a míra účinku  $H=5,93$ . U subškály Fyzický zjev a vlastnosti (PHY), jsou výsledky následující:  $p=0,24$ ;  $H=7,91$  a u subškály Popularita (POP):  $p=0,52$ ;  $H=5,21$ . Ani u jedné z těchto subškál nebyl zjištěn signifikantní rozdíl v závislosti na odlišném výchovném prostředí.

Subškála Nepodléhání úzkosti (FRE) s  $p=0,03$ ;  $H=14,05$  se subškálou Štěstí a spokojenosti (HAP) s  $p=0,02$  a mírou účinku  $H=14,77$ , dokazují signifikantní souvislost mezi nimi a stylem výchovy v rodině. Výsledky jsou znázorněny v následující tabulce (Tab. 8).

Tabulka 8: Kruskal-Wallisův test celkového skóre TOT a jednotlivých subškál dotazníku PHCSCS-2 (n=144)

	p-hodnota	H	Medián
TOT	0,03*	13,47	57
INT	0,43	5,93	57
PHY	0,24	7,91	54
FRE	0,03*	14,05	53
POP	0,52	5,21	52
HAP	0,02*	14,77	55
BEH	0,005**	18,57	56

Pozn: TOT: celkový skór, INT: Intelektové a školní postavení, PHY: Fyzický zjev a vlastnosti, FRE: Nepodléhání úzkosti, POP: Popularita, HAP: Štěstí a spokojenost, BEH: Přizpůsobivost

<0,05 signifikantní \*; <0,01 vysoce signifikantní \*\*; <0,001 velmi vysoce signifikantní \*\*\*

P-hodnota značí míru pravděpodobnosti, H značí míru účinku Kruskal-Wallisova testu.

**H2: Ve srovnání s optimálním způsobem výchovy (zahrnujícím vzájemné porozumění a přiměřené řízení), kdy dítě dosahuje signifikantně vyššího celkového skóre (TOT) v dotazníku PHCSCS-2, dítě vychovávané autokratickým způsobem výchovy dosahuje signifikantně nižšího celkového skóre (TOT) v dotazníku PHCSCS-2.**

Dle Gillernové (2004) se již mnohá výzkumná šetření zabývala právě těmito dvěma způsoby výchovy v rodině, jelikož právě tyto dva styly stojí v modelu devíti polí proti sobě a působí protikladně. Způsob výchovy, který se nachází na poli 5 (*optimum: vzájemné porozumění a přiměřené řízení*) pozitivně přispívá k vývoji svědomitosti, cílevědomosti a je zde kladen zřetel na stabilitu osobnosti dětí. Má příznivý vliv na sebepojetí a sebehodnocení. Naproti tomu způsob výchovy nacházející se na poli 1 (*autokratická výchova*), je kombinací silně záporného emočního vztahu s rozporným nebo extrémně silným výchovným řízením. Má za následek nesevědomitost, nízké sebepojetí, nedostatek vytrvalosti a způsobuje labilní osobnost jedince.

Druhá hypotéza se zabývala srovnáním úrovní celkového sebepojetí dětí vyrůstajících pod vlivem optimální výchovy zahrnující vzájemné porozumění a přiměřené řízení (n=36) a dětí vychovávanými autokratickou výchovou (n=47).

K ověření platnosti této hypotézy byl použit Mann-Whitneův U test s korekcí na spojitost. K ověření docházelo opět na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

Výpočet dokázal statisticky významně vyšší skóre u dětí vychovávaných *optimální výchovou zahrnující vzájemné porozumění a přiměřené řízení*,  $p=0,007$ ;  $AUC=0,33$ .

Area under curve neboli AUC je jedním z ukazatelů míry účinku Mann-Whitneyho U testu a vyjadřuje pravděpodobnost, že náhodně vylosovaný prvek z jedné skupiny bude dosahovat vyšší hodnoty než náhodně vylosovaný prvek ze skupiny druhé (Dostál, 2018). Konkrétně se zde jedná o 33% pravděpodobnost, že náhodně vylosovaný jedinec vychovávaný autokratickým způsobem výchovy bude dosahovat vyššího skóre sebepojetí než náhodně vylosovaný jedinec vychovávaný optimálním způsobem zahrnujícím vzájemné porozumění a přiměřené řízení. Tímto nulovou hypotézu zamítáme a alternativní hypotézu **přijímáme**.

Základní charakteristiky celkového skóre TOT dle typu výchovy se nachází v tabulce (tab. 9).

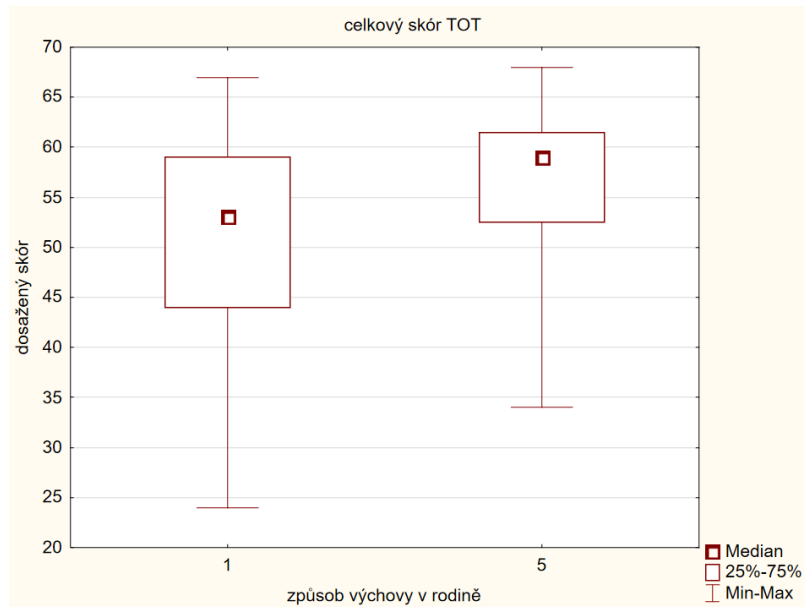
*Tabulka 9: Mann-Whitneyův U test – celkový skóre TOT dle typu výchovy (autokratická výchova  $n_1=47$ ; optimální výchova  $n_2=36$ )*

průměrné pořadí autokratické výchovy	průměrné pořadí optimální výchovy	medián autokratické výchovy	medián optimální výchovy	U	Z	p-hodnota	AUC
35,73	46,65	53,5	57	551,5	2,70	0,007**	0,33

*Pozn.: <0,05 signifikantní \*; <0,01 vysoce signifikantní \*\*; <0,001 velmi vysoce signifikantní \*\*\**

*P-hodnota značí míru pravděpodobnosti, AUC značí míru účinku Mann-Whitneyova U-testu.*

Graf 2: Krabicové grafy porovnávající celkový skór TOT v rámci autokratické výchovy ( $n_1=47$ ) a optimální výchovy zahrnující vzájemné porozumění a přiměřené řízení ( $n_2=36$ )



Pozn: 1: autokratická výchova, 5: optimální výchova zahrnující vzájemné porozumění a přiměřené řízení

I v rámci této hypotézy byl bližší zájem věnován všem jednotlivým subškálám dotazníku PHCSCS-2 a jejich rozdílným skóre ve dvou již zmíněných způsobech výchovy v rodině. Statistický výpočet znovu proběhl za pomoci Mann-Whitneyova U testu pro dva výběrové soubory. Pro lepší představu jsou výsledky zahrnuty v tabulce (Tab. 10).

Tabulka 10: Mann-Whitneyův U test–subškály dotazníku PHSCS-2 (autokratická výchova  $n_1=47$ ; optimální výchova  $n_2=36$ )

Subškály	Průměrné pořadí autokratické výchovy	průměrné pořadí optimální výchovy	medián autokratické výchovy	medián optimální výchovy	U	Z	p-hodnota	AUC
BEH	34,1	52,3	56	56	474	3,41	0,001***	0,28
INT	37,3	48,1	55,5	60	625	2,03	0,04*	0,37
PHY	36,7	48,9	50	54	596	2,29	0,02*	0,35
FRE	36,6	49	51	54,5	592	2,33	0,02*	0,35
POP	38,5	46,5	52	54	683	1,49	0,14	0,40
HAP	37,04	48,4	55	59	613,5	2,13	0,03*	0,36

Pozn: BEH: Přizpůsobivost, INT: Intelektové a školní postavení, PHY: Fyzický zjev a vlastnosti, FRE: Nepodléhání úzkosti, POP: Popularita, HAP: Štěstí a spokojenost

P-hodnota značí míru pravděpodobnosti, AUC značí míru účinku Mann-Whitneyova U-testu.

<0,05 signifikantní \*; <0,01 vysoce signifikantní \*\*; <0,001 velmi vysoce signifikantní \*\*\*

Ve všech subškálách v rámci optimální výchovy zahrnující vzájemné porozumění a přiměřené řízení nabývá medián vyšších hodnot než v souvislosti s výchovou autokratickou, kromě subškály BEH, kde jsou hodnoty mediánů stejné. V subškále Přizpůsobivost (BEH), kde p-hodnota dosahuje 0,001, byl zjištěn velmi vysoce signifikantní rozdíl. AUC ukazuje 28% pravděpodobnost, že náhodně vylosovaný jedinec s výchovou autokratickou bude dosahovat vyššího skóre než náhodně vylosovaný jedinec s výchovným stylem optimálním.

Všechny subškály potvrzují signifikantní rozdíl, kromě subškály Popularita (POP) s výslednou p-hodnotou 0,14.

## 8 DISKUZE

V této kapitole se nachází shrnutí a interpretace prezentovaných výsledků předloženého výzkumu. V rámci diskuze budou tyto výsledky porovnány s jinými studii zaměřenými na problematiku souvislosti sebepojetí dítěte se způsobem výchovy v rodině. Budou zde kriticky zmíněny slabiny i limity, ale i přínosy našeho výzkumu a doporučení k případné realizaci další výzkumné práce.

Hlavním cílem této práce bylo ověřit souvislost mezi úrovní sebepojetí dítěte a způsobem, jakým je dítě v rodině vychováváno. Resp. ověřit, že existuje rozdílné skóre sebepojetí dítěte v závislosti na praktikovaném výchovném stylu jeho rodičů. Jako proměnné ke zjištění tohoto vzájemného vztahu byl zvolen celkový skóre TOT v dotazníku PHCSCS-2 a jedna z kategorií z modelu devíti polí v *Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let*.

Domněnka rozdílné úrovně sebepojetí v závislosti na způsobu výchovy v rodině byla potvrzena. Hypotéza 1 byla **přijata**. Získané výsledky podpořila mnohá studie zabývající se zásadními vlivy výchovného působení rodičů na sebehodnocení dítěte (Macek & Širůček, 2005; Quatman & Watson, 2001; Linková, 2003).

Na krabicovém grafu č. 1 jsou znatelné mediány celkového skóre TOT v závislosti na jednotlivých výchovných polích. S nejvyšším skórem se umístilo pole 8 „*kamarádský vztah s dodržováním norem a pole 5 optimální výchova zahrnující vzájemné porozumění a přiměřené řízení*“. Naproti tomu výchovné pole se skórem nejnižším bylo zjištěno pole 6 *laskavá a liberální výchova bez požadavků a kontroly* a pole 1 *autokratická výchova*.

Výsledné nízké skóre pole 6 *laskavá a liberální výchova bez požadavků a kontroly* je vnímáno kriticky. Důvodem tohoto nepravděpodobného výsledku je menší počet respondentů v rámci tohoto konkrétního pole, který tvořil pouze osm dětí.

Výsledky se shodují s výzkumnou studií Budínové (2016), která se zabývala podobnou problematikou, a to souvislostí sebehodnocení adolescentů a způsobem výchovy v rodině. Dospěla k závěru, že nejpříznivější způsob výchovy v závislosti vysokého

sebehodnocení adolescentů bylo pole 8 „*kamarádský*“ vztah s *dodržováním norem* a pole 7 *kladný vztah s rozporným řízením*. Nejnižší sebehodnocení měli adolescenti patřící do pole 1 *autokratické výchovy* vyznačující se záporným emočním vztahem a silným nebo středním výchovným řízením (Čáp & Boschek, 1994; Budínová, 2016).

Ke stejným výsledkům dospěli i Lamborn et al. (1991), kteří v rámci výzkumného šetření potvrdili vyšší skóre sebepojetí adolescentů s autoritativním způsobem výchovy zahrnujícím vnímavost, citlivost, vřelost, vedení k samostatnosti a přiměřenou kontrolu. Tato výchova by dle Čápa & Boschka (1994) v modelu devíti polí připadla poli číslo 5 *optimum: vzájemné porozumění a přiměřené řízení*. Značí výchovu s kladným až extrémně kladným emočním vztahem a středním řízením.

Dle Fontany (1997) nízké sebepojetí u dětí ovlivňuje záporný emoční vztah a silný způsob řízení v modelu devíti polí připadající *autokratické výchově*. Autokratická výchova vede děti ke strachu, úzkosti a frustraci, což je častým důvodem jejich neúspěchu (Hosokawa & Katsura, 2018).

Co se týče jednotlivých subškál v rámci první hypotézy, statisticky signifikantní rozdíly mezi výchovnými styly byly nalezeny pouze u subškál: Přízpůsobivost (BEH), Nepodléhání úzkosti (FRE) a Štěstí a spokojenost (HAP).

V rámci subškály BEH šlo konkrétně o rozdíly mezi výchovou 1 *autokratickou* a 5 *optimální výchovou zahrnující vzájemné porozumění a přiměřené řízení*. A rozdílem mezi 5 *optimální výchovou zahrnující vzájemné porozumění a přiměřené řízení* a 3 *pesimistickou zahrnující záporný vztah s rozporným řízením*.

Gillernová (2004) zmiňuje výzkumná šetření zabývající se právě výchovou 1 *autokratickou* a 5 *optimální*. Tyto dva styly působí v modelu devíti polí protikladně. *Optimální výchova* pozitivně přispívá k vývoji svědomitosti, cílevědomosti a je zde kladen zřetel na stabilitu osobnosti dětí. Má příznivý vliv na sebepojetí a sebehodnocení.

Dle Čápa et al. (2000) chlapci vychovávaní *optimální* výchovou bývají stabilní, nedominantní až submisivní, svědomití, závislí, mají dobré sebeovládání a dokážou zachovat klidnou hlavu. Dívky vychovávané tímto stylem jsou rovněž stabilní osobnosti, tzv. střízlivě vážné, svědomité a nemají problém se sebeovládáním. Naproti tomu *autokratická výchova* způsobuje nesevědomitost, nízké sebepojetí, nedostatek vytrvalosti a labilní osobnost jedince. V závislosti na této výchově bývají chlapci dominantní, nesevědomití a nezávislí. Je lehké je podráždit, jelikož mají slabé sebeovládání. U dívek

převažuje svědomitost, rovněž slabé sebeovládání a labilita osobnosti, bývají tzv. střízlivě vážné.

Tato výzkumná šetření byla inspirací pro hypotézu 2, která tvrdí, že dítě vychovávané *optimálním* způsobem, dosahuje signifikantně vyššího celkového sebepojetí na rozdíl od dítěte vychovávaného *autokratickým* způsobem, které dosahuje signifikantně nižšího celkového sebepojetí. Hypotéza byla **přijata**.

Naše výsledky korespondují s výzkumem McCormicka & Kennedyho (1994), kdy má výchova rodičů vedená k nezávislosti a s nižší mírou kontroly pozitivní vliv na vysokou úroveň sebehodnocení jedince. Dále pak rodiny, které se věnují společným aktivitám, poskytují příznivé podmínky pro utváření sebehodnocení svých dětí. Dle Bulanda & Majumdara (2009) jsou v rámci rodinného prostředí nejdůležitějšími prvky pro psychickou pohodu jedince nejen blízké vztahy s rodiči, ale i rozvoj autonomie a nezávislé identity dítěte. Právě rodičovská opora, otevřenost a vstřícnost mají silný vliv na formování vysokého sebehodnocení.

V rámci této hypotézy byly zjištěny signifikantní výsledky i v jednotlivých subškálách dotazníku PHSCS-2, kromě subškály Popularita (POP), kde výsledek nebyl signifikantně významný.

Subškála Přizpůsobivost BEH dospěla k výsledkům vysoce signifikantním, tedy její skóre nabýval vyšších hodnot u dětí s *optimální výchovou* než u dětí s *výchovou autokratickou*. Tato subškála se zaměřuje na přiznání či popření problematického chování jedinců, přičemž nadprůměrné a průměrné skóre značí, že jedinci se vnímají jako dobře vychovaní.

Dle Matouška a Kroftové (2003) má nesprávná výchovná metoda dopad na problémové chování dítěte. Rizikové chování dítěte může zapříčinit neplnění povinností rodičů, časté tresty a žádné odměňování, kladení vysokých nároků na děti, častá a nepřiměřená míra kontroly, neochota rodičů přijímat kritiku a odbornou pomoc při výchově svých dětí, rizika neúplné rodiny. Dalšími ovlivňujícími faktory jsou alkoholismus, narkomanie a kriminální chování v rodině. V neposlední řadě pak nízká úroveň mravních a etických hodnot, nedostatek podnětů a nedostatek času věnovaný dítěti.

Zjištění výzkumu Lamborna et al. (1991) prokázalo, že adolescenti z rodin autoritativního stylu výchovy zahrnující vřelost a citlivost, což v modelu devíti polí připadá poli 5 *optimální výchově*, nejméně podléhají rizikovému chování. Rovněž pravděpodobnost požití návykových látek u jedinců vychovávaných tímto způsobem je



zcela nejmenší. Naproti tomu výzkumné šetření Formosa et al. (2000) představuje stabilní připoutání rodiče a dítěte se značnou mírou kontroly za ochranný faktor především u dívek, zatímco u chlapců tento styl nabývá rizikovosti a může vést ke konfliktnímu chování jedince.

Subškála Intelektové a školní postavení (INT) zkoumá, jaký mají děti vztah ke škole a jaké jsou jejich ambice. Výzkum Chapmana (1988) zabývající se sebepojetím dítěte a školní úspěšností potvrdil vyšší ambice a motivaci ke studiu u dětí s vyšším sebepojetím. Na problematiku výchovného stylu a akademického úspěchu jedince se zaměřili Matejevic et al. (2014), kteří v rozporu s našimi výsledky došli k závěru, že vyšších školních úspěchů dosahovaly děti, jejichž matky zvolily autoritativní výchovu a ve školních záležitostech byly více aktivní. Výsledky studie Mohammadiho et al. (2017) korespondující s našimi výsledky poukázaly na příznivost vztahu důvěrného stylu výchovy, vysokého sebehodnocení a akademického úspěchu. Naproti tomu mezi autoritativním, neorganizovaným a zanedbávajícím výchovným stylem, sebevědomím a akademickým úspěchem byl prokázán negativní vzájemný vztah. V rámci rumunské studie autoři Necşoi et al. (2013) zjistili, že děti, které vyrůstají v prostředí, kde disponuje kladný emoční vztah a jasně určené hranice, mají lepší školní výsledky.

Co se týče subškály Fyzický zjev a vlastnosti (PHY) vyjadřující vztah k vlastnímu tělu, v souladu s výsledky naší práce se autoři Taylor et al. (2012) domnívají, že příznivý vliv k vytvoření vysokého sebepojetí v rámci vnímání vlastního těla a fyzických schopností, má především podporující výchova. Dle Šmídové et al. (2018) má naopak na sebepojetí v kontextu vnímání vlastního těla negativní vliv kritické a nemístné komentování týkající se právě vzhledu, především váhy. K nespokojenosti s vlastním tělem dochází zejména při neadekvátních poznámkách ze strany okolí, nejčastěji pak ze strany rodičů a vrstevníků.

Subškály Nepodléhání úzkosti (FRE) a Štěstí a spokojenost (HAP) jsou vzájemnými protiklady. Zatímco FRE zahrnuje pocity smutku, nervozity a strachu, HAP se naopak zaměřuje na pocity štěstí a spokojenosti. Obě subškály však mohou upozorňovat na možnost výskytu psychické poruchy (Obereignerů, 2015).

Milevsky et al. (2007) zabývající se touto problematikou, tedy výchovnými styly a jejich souvislostí s depresivitou, životní spokojeností a celkovým sebepojetím jedince prokázali, že nejvyšší míra životní spokojenosti a současně nejnižší míra depresivity je

spojována s výchovným stylem charakterizovaným pozitivně emočním přijetím a otevřeností rodičů. Následně pak zvýšenou mírou kontroly. Dle modelu devíti polí by charakteristika výchovného stylu odpovídala poli 5 *optimální výchově*, popřípadě poli 4 *výchově přísné a přitom laskavé*. Výsledky tohoto výzkumu jsou tedy korespondující.

Dle Milevského et al. (2007) byla nižší životní spokojenost a vyšší míra depresivity spojována s výchovným stylem autoritářským, vyznačujícím se záporným emočním laděním rodičů a vysokým dohledem. Následně také zanedbávajícím stylem výchovy, charakterizovaným nízkou mírou vřelosti a velkou lhostejností ze strany rodičů.

Subškála Popularita (POP) poukazuje na vnímání vlastní popularity, kvalitu přátelství, schopnost jedince navazovat vztahy, popřípadě odráží míru přijetí nebo izolace. V této jediné subškále výsledek nebyl signifikantní.

### **Limity práce**

Za jeden z limitů bakalářské práce je považován výběr, velikost i složení výzkumného vzorku. Výzkumný soubor byl získán pomocí nepravděpodobnostní metody záměrného výběru přes instituci, tudíž vzorek respondentů nebyl reprezentativní. Přesto to však byla jediná možnost, jak se dostat k výsledkům, a to díky ochotě vybraných školských a zájmových zařízení. Počet chlapců a dívek byl v poměru 40 % ku 60 %, což není ideálně vyrovnané, rovněž početní zastoupení všech devíti polí způsobu výchovy nebylo stejné. Z důvodu malého zastoupení respondentů musely být před samotnými statistickými výpočty vyřazeny dvě kategorie, resp. pole 2 *lhostejná výchova* a pole 7 *kladný vztah s rozporným řízením*.

Vnímaným problémem byla i nutnost podepsání informovaného souhlasu od rodičů dětí před výzkumem, tím došlo k vydělení specifických dětí před administrací samotnou. Pravděpodobně právě rodiče z problematických rodin nebudou souhlasit s účastí jejich dítěte ve výzkumu na rozdíl od rodičů, jejichž rodinné zázemí je bezproblémové. Vzhledem k těmto skutečnostem nemohou být zjištěné výsledky zobecněny na celou populaci, nýbrž se týkají primárně našeho výzkumného souboru.

Mohlo dojít k určitému zkreslení na základě chybějící otázky v dotazníku ohledně konkrétní rodinné situace, resp. jsou-li rodiče dítěte sezdání a žijí spolu, či jsou rozvedení a žijí odděleně. Individuálně byla dětem dodána instrukce, aby popsaly rodiče, se kterými žijí v jedné domácnosti. Pro zachycení celkového způsobu výchovy, ve kterém se dítě

vyskytuje nejčastěji. Například v případě společného bydlení s nevlastním otcem, popisovaly děti právě jej.

Následné omezení je spojeno s volbou samotného výzkumného designu. Kvantitativní přístup sice umožňuje získat velké množství dat v relativně krátkém čase, ukázaly se však i jeho nedostatky. Problematická byla objektivita údajů způsobena možnou nesrozumitelností jednotlivých položek, nedostatečná schopnost introspekce, klamání ve směru sociální žádoucnosti a nedbalý přístup k testování.

Za další limit je považován fakt, že dotazníky vyplňovaly jen děti z jejich úhlu pohledu, tudíž jsou výzkumná zjištění subjektivní. Řešením by mohlo být dát vyplnit dotazníky i rodičům dětem, aby výsledky byly více objektivní. V důsledku neochoty rodičů však bylo od tohoto řešení odstoupeno.

### **Přínos práce a doporučení pro další výzkumná šetření**

Hlavním přínosem této bakalářské práce je potvrzení domněnky, že existuje rozdílné sebepojetí dítěte v závislosti na výchovném stylu v rodině. Konkrétně pak, že děti vyrůstající v rodině *autokratické* dosahují významně nižšího sebepojetí než děti, které vyrůstají v rodině *optimální, kde dominuje vzájemné porozumění a přiměřené řízení*.

Nutno zmínit, že pro komplexní náhled na celou situaci jedince by bylo třeba provést individuální rozhovor, anamnézu či klinické zhodnocení. Jako rozšíření této práce či doporučení pro jiné výzkumné realizace by bylo přínosné použít kvalitativní metodu a detailněji zmapovat situaci jednotlivých respondentů za pomoci rozhovorů. Následně se poté zaměřit na způsob, jak dětem vychovávaným *autokratickou výchovou* sebepojetí zvýšit.

Jako dalším doporučením pro badatelskou činnost je vyplnění dotazníků nejen dětmi, ale i jejich rodiči jakoby z pohledu svých dětí. Předěšlo by se tak subjektivitě výsledků a výzkumná zjištění by byla objektivnější.

## 9 ZÁVĚR

Výzkumná zjištění bakalářské práce, která se zabývala souvislostí mezi vnímaným výchovným stylem rodičů a dosaženou mírou sebepojetí u dětí od 10 do 12 let prokázala:

- Existuje rozdílné sebepojetí dítěte v závislosti na tom, jak bylo vychovááno.
- Existuje rozdílné skóre v subškálách „Přizpůsobivost“, „Nepodléhání úzkosti“ a „Štěstí a spokojenost“ v závislosti na zvoleném způsobu výchovy.
- K významně rozdílnému skóre subškály „Přizpůsobivost“ dochází mezi výchovou *autokratickou a optimální zahrnující porozumění a přiměřené řízení*.
- K významně rozdílnému skóre subškály „Přizpůsobivost“ dochází mezi výchovou *pesimistickou zahrnující záporný vztah s rozporným řízením a optimální zahrnující porozumění a přiměřené řízení*.
- Dítě vychovávané *autokratickým* způsobem dosahuje významně nižšího celkového sebepojetí než dítě vychovávané způsobem *optimálním*.
- Dítě vychovávané *autokratickým* způsobem dosahuje nižšího skóre v subškálách „Přizpůsobivost“, „Intelektové a školní postavení“, „Fyzický zjev a vlastnosti“, „Nepodléhání úzkosti“ a „Štěstí a spokojenost“, než dítě vychovávané *optimálním* způsobem.
- Nebyl nalezen rozdílný skóre subškály „Popularita“ mezi *autokratickou a optimální* výchovou.

# 10 SOUHRN

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou způsobu výchovy v rodině a jeho vlivem na sebepojetí dítěte ve věku 10-12 let. Hlavním cílem bylo ověření souvislosti mezi výchovným stylem v rodině a úrovní celkového sebepojetí dítěte. Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a výzkumné. Teoretická část zahrnuje tři kapitoly, které se vztahují k ústředním tématům této práce. Jsou to témata sebepojetí, způsob výchovy v rodině a souvislost výchovy v rodině se sebepojetím dítěte, věnující se českým i světovým výzkumům, které se již v minulosti věnovaly této problematice.

V první kapitole je definován termín sebepojetí jako „*souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová*“ (Plháková & Blatný, 2003, str. 92). Fenomén sebepojetí poukazuje na to, jak moc si člověk cení a váží sebe sama a následně pak, za jak kompetentního se považuje (Mareš, 2013). Tato kapitola obsahuje i historii termínu sebepojetí, kromě W. Jamese zmiňuje symbolické interakcionisty, kteří přišli s pojmem „*zrcadlové Já*“, neboli looking-glass self (Blatný, 2010). Zvláštní pozornost je věnována emoční složce sebepojetí, tzv. sebehodnocení (Plháková & Blatný, 2003). Popsán je i vývoj a vliv rodičů na sebepojetí dítěte.

Následující kapitola zahrnuje konkrétní způsoby výchovy a vysvětluje fenomén rodiny. Jak vypadá dnešní typicky česká rodina, jaké jsou její základní funkce. Co se týče pojmu výchova, dle Čápa & Mareše (2007) je popsána jako záměrné, cílevědomé a směřující působení k určitému cíli. Důležitou část této kapitoly představuje koncepce devíti polí, která se skládá z dimenze emočního vztahu a výchovného řízení. Kombinací kladné a záporné komponenty emočního vztahu a komponent požadavků a volnosti v dimenzi výchovného řízení vzniká jeden z devíti možných typů výchovy v rodině (Čáp, 1996).

Poslední kapitola zahrnuje hlavně výzkumy zabývající se souvislostí výchovy v rodině se sebepojetím dítěte a slučuje tak témata z dvou předchozích kapitol. Právě porozumění, otevřenost a láska ze strany rodičů příznivě ovlivňuje sebepojetí. (Matoušek & Pazlarová, 2014).

Výzkumná část bakalářské práce se zaměřuje na samotnou realizaci. Hlavním cílem bylo ověřit, zda existuje vzájemná souvislost mezi uplatňovaným způsobem výchovy v rodině a celkovým sebepojetím dítěte od 10 do 12 let. Respektive, jestli existuje rozdílné sebepojetí dítěte v závislosti na tom, jak bylo vychováváno. Další dílčí cíl se zaměřil na dva konkrétní způsoby výchovy v rodině a jejich vliv na sebepojetí dítěte. Výchovu *autokratickou* a výchovu *optimální zahrnující vzájemné porozumění a přiměřené řízení*. Jelikož právě tyto dvě výchovy jsou protikladné v rámci modelu devíti polí (Gillernová, 2004).

Byl zvolen kvantitativní přístup, konkrétně metoda dotazníkového šetření. Základní testovou baterii obsahoval sestavený standardizovaný *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let* od autorů Čápa et al. (2000) a českou verzi standardizovaného *Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 (PHCSCS-2)*. Diagnostické metody byly doplněny deskriptivními údaji ohledně pohlaví, věku, třídy a počtu sourozenců. Vše probíhalo v anonymitě, etické zásady a pravidla ochrany soukromí nebyla ničím porušena.

Respondenti byli vybráni převážně záměrným výběrem přes instituci, následně pak pomocí metody sněhové koule. Po vyřazení respondentů, jejichž dotazníky nebylo možno použít, obsahoval konečný výzkumný soubor 144 dětí od 10 do 12 let, 87 dívek a 57 chlapců. Byli to žáci základních škol v Praze a v Mšeném-lázních, následně děti navštěvující kroužek mažoretek „Annabellky“ v Rychnově nad Kněžnou a členové volejbalového týmu Vk UP Olomouc.

Z důvodu porušení normálního rozdělení byly statistické výpočty prováděny neparametrickými testy, Kruskal-Wallisovým testem a Mann-Whitneyovým U testem. Pro konkrétnější představu byly přiloženy krabicové grafy.

Hypotéza, zaměřující se na rozdílné sebepojetí dětí v závislosti na vnímaném způsobu výchovy v rodině, byla **přijata**. Signifikantní rozdíly vykazovaly i výsledky subškál dotazníku PHCSCS-2: Nepodléhání úzkosti (FRE), Šťěstí a spokojenost (HAP) a Přizpůsobivost (BEH). Přičemž v rámci subškály Přizpůsobivost (BEH) se jednalo o rozdíl mezi výchovou *autokratickou* a *optimální zahrnující vzájemné porozumění a přiměřené řízení*. A následně o rozdíl mezi výchovou *pesimistickou, vyznačující se záporným vztahem a rozporným řízením* a výchovou *optimální*. Naproti tomu výsledky subškál Intelektové a

školní postavení (INT), Fyzický zjev a vlastnosti (PHY) a Popularita (POP), signifikantní rozdíly nevykazovaly.

Na základě statistické analýzy dat byl ověřen i předpoklad, že dítě vychovávané *optimálním* způsobem dosahuje vyššího celkového sebepojetí, na rozdíl od dítěte vychovávaného *autokratickým* způsobem, které dosahuje nižšího celkového sebepojetí. Co se týče subškál dotazníku PHCSCS-2, všechny potvrdily signifikantní rozdíl, kromě subškály Popularita (POP).

Za limity této práce je považován především výběr, velikost i složení výzkumného vzorku. Dále pak nevyrovnanost porovnávaných skupin v rámci modelu devíti polí, vyřazení některých dětí ještě před výzkumem, homogenita dat a nepravděpodobnostní výběr respondentů. Problematickým faktorem se jeví i subjektivita výsledků, způsobená vyplněním dotazníků pouze z pohledu dětí.

# 11 LITERATURA

- Balcar, K. (1983). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Battle, J. (1978). Relationship between Self-Esteem and Depression. *Psychological Reports*, 42(3), 745–746. doi:10.2466/pr0.1978.42.3.745
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). *Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44. doi:10.1111/1529-1006.01431
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada Publishing.
- Blatný, M., & Osecká, L. (1994). Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě. *Československá psychologie*, 38(6), 481–488.
- Bokorová, V. (1988). Význam ego-struktur v psychické a sociální regulaci. *Československá psychologie*, 32(2), s. 131–141. Získáno 20. ledna 2020 z <https://is.jamu.cz/publication/2759?fbclid=IwAR32IqXU3MKPUtsBppJ2trTLzHX0Z1h0FnVpjpEUWsDMF2fsN0ZR2RtflM>
- Budínová, J. (2016). Sebehodnocení dospívajících v souvislosti s percipovaným způsobem výchovy v rodině a některými dalšími faktory rodinného prostředí (Diplomová práce). Získáno 14. února 2020 z [https://is.muni.cz/th/tth0i/Diplomova\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/tth0i/Diplomova_prace.pdf)
- Bulanda, R. E., & Majumdar, D. (2008). *Perceived Parent–Child Relations and Adolescent Self-Esteem. Journal of Child and Family Studies*, 18(2), 203–212. doi:10.1007/s10826-008-9220-3
- Cooley, C. H. (1902). The looking-glass self. O'Brien, 126-128. Získáno 16. února 2020 z <https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=8FKzamiVX4sC&oi=fnd&pg=PA12>



6&dq=C.+H.+Cooley&ots=12OOTTsp3y&sig=11seCQ92gSVwLm4SFzP019qjLD  
A&redir\_esc=y#v=onepage&q=C.%20H.%20Cooley&f=false

- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem San Francisco. *H Freeman and Company*.
- Čačka, O. (1997). *Psychologie dítěte* (3., dopl. vyd). Tišnov: Sursum.
- Čačka, O. (2002). *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika* (Vyd. 3., opr). Brno: Nakladatelství Doplněk.
- Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV - nakladatelství.
- Čáp, J., & Boschek, P. (1994). Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině. Brno: Psychodiagnostika.
- Čáp, J., Čechová, V., & Boschek, P. (2000). Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let. *Praha: IPPP*.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (Vyd. 2). Praha: Portál
- Damasio, A. (2010). *Self Comes to Mind*. New York. *Pantheon*.
- Dostál, D. (2018). Statistické metody v psychologii, studijní opora pro rok 2018/19 k předmětům SMP1B, SMP1D, SMP2B a SMP2D. Získáno 1. března 2020 z <http://dostal.vyzkum-psychologie.cz/>
- Dunovský, J. (1986). *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Formoso, D., Gonzales, N. A., & Aiken, L. S. (2000). Family Conflict and Children's Internalizing and Externalizing Behavior: Protective Factors. *American Journal of Community Psychology*, 28(2), 175–199. doi:10.1023/a:1005135217449
- Furnham, A., & Cheng, H. (2000). Perceived parental behaviour, self-esteem and happiness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35(10), 463–470. doi:10.1007/s001270050265
- Gillernová, I. (2004). Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. *Psychologické dny*, 1-14. Získáno 10. ledna 2020 z [https://is.muni.cz/el/1431/podzim2016/XS150/um/zpusoby\\_vychovy\\_-\\_gillernova.pdf](https://is.muni.cz/el/1431/podzim2016/XS150/um/zpusoby_vychovy_-_gillernova.pdf)
- Gillernová, I. (2009). Edukační interakce rodičů a dětí a její proměny v reflexi dospívajících. *Ceskoslovenska Psychologie*, 209-223. Získáno 23. února 2020 z <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=7f7f9c8e-569e-4b61-8a5d-7d71b49e4830%40pdc-v-sessmgr03>

- Greenwald, A. G., & Pratkanis, A. R. (1984). The self. In R. S. Wyer, Jr. & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition, Vol. 3* (p. 129–178). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hargašová, M., & Kollárik, J. (1986). *Škála rodinného prostredia: príručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Harter, B. (1996). Historical roots of Contemporary Issues Involving Self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical considerations*. New York: Wiley.
- Hartl, P. (1996). *Psychologický slovník*. Praha: Nakladatelství Jiří Budka.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hayes, N. (2003). *Základy sociální psychologie* (Vyd. 3). Praha: Portál.
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2018). Role of Parenting Style in Children's Behavioral Problems through the Transition from Preschool to Elementary School According to Gender in Japan. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 16(1). doi: 10.3390/ijerph16010021.
- Chapman, J. W. (1988). *Learning Disabled Children's Self-Concepts. Review of Educational Research*, 58(3), 347–371. doi:10.3102/00346543058003347
- Kohoutek, R. (2001). *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Kon, I. ' S. (1988). *Kapitoly z psychologie dospívání* (2. vyd). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Kraus, B., & Poláčková, V. (2001). *Člověk-prostředí-výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Paido.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). *Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. Child Development*, 62(5), 1049–1065. doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada Publishing as.
- Leary, M. R., & Tangney J.P. (2012). *Handbook of self and Identity*. (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Linková, M. (2003). Klima školní třídy a některé jeho determinanty. *Klima současné české školy*, 117–123. Brno: Konvoj.

- Loeb, R. C., Horst, L., & Horton, P. J. (1980). Family interaction patterns associated with self-esteem in preadolescent girls and boys. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 26(3), 205-217. doi:10.2307/23083615
- Macek, P. (2004). Adolescenti a jejich rodiče: důležitost vzájemné percepce pro sebehodnocení dospívajících. *Pedagogika*, (4). Získáno 13. února 2020 z <https://is.muni.cz/publication/563819/cs>
- Macek, P., & Osecká, L. (1996). The importance of adolescents' selves: Description, typology and context [Online]. *Personality and Individual Differences*, 21(6), 1021-1027. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00128-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00128-6)
- Macek, P., & Širůček, J. (2005). Parenting style during childhood and perception of parents as predictors of adolescent's self-esteem. In Book of Abstracts. XIIth European Conference on Developmental Psychology. La Laguna, Tenerife: University La Laguna. Získáno 10. ledna z [http://ivdmr.fss.muni.cz/english/storage/Parents\\_Self\\_Macek\\_Sirucek.pdf](http://ivdmr.fss.muni.cz/english/storage/Parents_Self_Macek_Sirucek.pdf)
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Markus, H. (1980). The self in thought and memory. In D. M. Wegner – R. R. Vallacher (eds.): *The self in social psychology*. New York, Oxford: Oxford University Press, s. 102-130.
- Matejevic, M., Jovanovic, D., & Jovanovic, M. (2014). Parenting style, involvement of parents in school activities and adolescents' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128(2), 288-293. Získáno 23. února 2020 z <https://pdf.sciencedirectassets.com>
- Matějček, Z. (1986). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.
- Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Matějček, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (1996). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2005). *Výbor z díla*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Matoušek, O., & Kroftová, A. (2003). *Mládež a delikvence* (Vyd. 2., aktualiz.). Praha: Portál.
- Matějček, Z., & Langmeier, J. (1981). *Výpravy za člověkem*. Praha: Odeon.

- McCormick, C. B., & Kennedy, J. H. (1994). *Parent-child attachment working models and self-esteem in adolescence*. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(1), 1–18. doi:10.1007/bf01537139
- Mead, G., H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mertin, V. (2015). *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Wolters Kluwer.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & Keehn, D. (2006). *Maternal and Paternal Parenting Styles in Adolescents: Associations with Self-Esteem, Depression and Life-Satisfaction*. *Journal of Child and Family Studies*, 16(1), 39–47. doi:10.1007/s10826-006-9066-5
- Mlčák, Z. (1996). *Vybrané kapitoly z psychologie manželství a rodiny*. Ostravská univerzita.
- Mohammadi, Y., Alipour Moqaddam, K., Ganjifard, M., & Kazemi, S. (2017). The Relationship of Parenting Styles, Self-confidence and Studentsâ Academic Achievement. *Future of Medical Education Journal*, 7(3), 9-13. doi: 10.22038/FMEJ.2017.24098.1149
- Možný, I. (2006). *Rodina a společnost*. Sociologické nakladatelství.
- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Necşoi, D. V., Porumbu D., & Beldianu L. F. (2013). The Relationship between Parental Style and Educational Outcomes of Children in Primary School in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 82, 203-208. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.246
- Obereignerů, R. (2017). *Sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Obereignerů, R., Orel, M., Reiterová, E., Mentel, A., Malčík, M., Petrůjová, T, Fac, O. & Friedlová, M. (2015). *Dotazník sebepojetí dětí adolescentů PHCSCS-2*. Praha: Hogrefe TestCentrum
- Plháková, A., & Blatný, M. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav AV ČR.
- Quatman, T., & Watson, C. M. (2001). *Gender Differences in Adolescent Self-Esteem: An Exploration of Domains*. *The Journal of Genetic Psychology*, 162(1), 93–117. doi:10.1080/00221320109597883

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1989). *Self-Concept Research: A Historical Overview*. *Social Forces*, 68(1), 34–44. doi:10.1093/sf/68.1.34
- Satirová, V. (2006). *Kniha o rodině. 2. vyd. Praha: Práh.*
- Smékal, V. (2009). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání* (3., opr. vyd). Brno: Barrister & Principal.
- Šmídová, S., Švancara, J., Andrýsková, L., & Šimůnek, J. (2018). Adolescent body image: results of Czech ELSPAC study. *Central European journal of public health*, 26(1). Získáno 3. ledna 2020 z <https://cejph.szu.cz/pdfs/cjp/2018/01/11.pdf>
- Taylor, A., Wilson, C., Slater, A., & Mohr, P. (2012). Self-esteem and body dissatisfaction in young children: Associations with weight and perceived parenting style. *Clinical Psychologist*, 16(1), 25–35. Doi:10.1111/j.1742-9552.2011.00038.x
- Vágnerová, M. (1997). *Vývojová psychologie. 1.* Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2., dopl. a přeprac). Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Vágnerová, M., & Hadj Moussa, Y. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (Eds.). (1998). *Aplikovaná sociální psychologie: [člověk a sociální instituce]*. Praha: Portál.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (Eds.). (c2008). *Sociální psychologie* (2., přeprac. a rozš. vyd). Praha: Grada Publishing.
- Watkins, D. (1976). *The Antecedents of Self-Esteem in Australian University Students I*. *Australian Psychologist*, 11(2), 169–172. doi:10.1080/00050067608255677

# PŘÍLOHY

## **Seznam příloh:**

1. Český a cizojazyčný abstrakt bakalářské práce
2. Informovaný souhlas zákonného zástupce
3. Krabicové grafy jednotlivých subškál vztahujících se k **H1**

Příloha 1: Český a cizojazyčný abstrakt bakalářské diplomové práce

## **ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**Název práce:** Souvislost způsobu výchovy v rodině se sebepojetím dítěte

**Autor práce:** Julie Hřebenová

**Vedoucí práce:** doc. PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D.

**Počet stran a znaků:** 70 stran (122 033 znaků)

**Počet příloh:** 3

**Počet titulů použité literatury:** 79

**Abstrakt (800-1200 znaků):**

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda existuje rozdílné sebepojetí dítěte ve věku 10-12 let v závislosti na tom, jakým způsobem bylo vychovááno. Práce se rovněž věnuje dvěma konkrétním typům výchovy, které mezi sebou porovnává a zjišťuje jejich vliv na sebepojetí dítěte. Výchovu *autokratickou* a výchovu *optimální zahrnující vzájemné porozumění a přiměřené řízení*.

K výzkumu byl zvolen kvantitativní přístup, konkrétně metoda dotazníkového šetření. Diagnostickými metodami byl zvolen *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let* a česká verze standardizovaného *Dotazníku sebepojetí dětí a adolescentů Piers-Harris 2 (PHCSCS-2)*. Výzkumný soubor zahrnoval 144 respondentů, z toho 87 dívek a 57 chlapců.

Pomocí neparametrických testů, Kruskal-Wallisova testu a Mann-Whitneyho U testu, výsledky potvrdily signifikantně rozdílné sebepojetí dítěte v závislosti na způsobu výchovy. Bylo zjištěno signifikantně nižší skóre sebepojetí u dětí vychovávaných *autokratickým* způsobem než u dětí vychovávaných *optimálním* typem výchovy.

**Klíčová slova:** sebepojetí, výchova v rodině, rodina, výchovné styly, střední školní věk

## ABSTRACT OF THESIS

**Title:** The connection of the family upbringing and child's self-concept

**Author:** Julie Hřebenová

**Supervisor:** doc. PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D.

**Number of pages and characters:** 70 pages (122 033)

**Number of appendices:** 3

**Number of references:** 79

**Abstract (800–1200 characters):**

The aim of this thesis was to find out if there is a difference in self-concept of a child aged 10 to 12 depending on how they were raised. The thesis also deals with two specific types of upbringing, comparing each other and finding out their influence on the child's self-concept. *Autocratic* upbringing and *optimal upbringing including mutual understanding and appropriate control*.

A quantitative approach to the research was chosen, namely the questionnaire survey method. Diagnostic methods were the questionnaire surveying of upbringing in the family created for children from 8 to 12 years and the Czech version of the standardized questionnaire of the Piers-Harris 2 Self-Concept Scale of Children and Adolescents, PHCSCS-2. The sample included 144 respondents, of which 87 were girls and 57 were boys.

Using non-parametric tests, the Kruskal-Wallis test and the Mann-Whitney U test, the results confirmed a significantly different self-concept of the child depending on the type of upbringing. Significantly lower self-perception scores were found in children raised in an autocratic way than in children raised by an optimal type of upbringing.

**Key words:** self-concept, family upbringing, family, upbringing methods, middle school age



Příloha 2: Informovaný souhlas zákonného zástupce

## Informovaný souhlas

Informovaný souhlas týkající se bakalářské práce na téma: „*Souvislost způsobu výchovy v rodině se sebepojetím dítěte.*“

Prosím Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu pro výzkumný projekt ve formě vyplnění předložených dotazníků Vaším dětem.

Vzhledem k designu výzkumu je náležitá pozornost věnována etickým otázkám a zajištění bezpečí informantů. Důraz je kladen na:

- 1) **Anonymitu informantů**
- 2) **Mlčenlivost výzkumnice ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu (s tím, že s výzkumným materiálem budu pracovat výhradně já).**
- 3) **Jako zákonný zástupce máte právo kdykoli odstoupit od výzkumné aktivity vašeho dítěte.**

Děkuji za pozornost věnovanou těmito informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s účastí Vašeho syna/Vaší dcery ve výzkumu.

Julie Hřebenová                      Podpis: .....

Vedoucí bakalářské práce - doc. PhDr. Radko Obereignerů, Ph.D.

**Podle zákona 110/2019 sbírky o zpracování osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů uděluji souhlas s účastí mého syna/dcery v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu.**

**Jméno žáka:** .....

**Třída:** .....

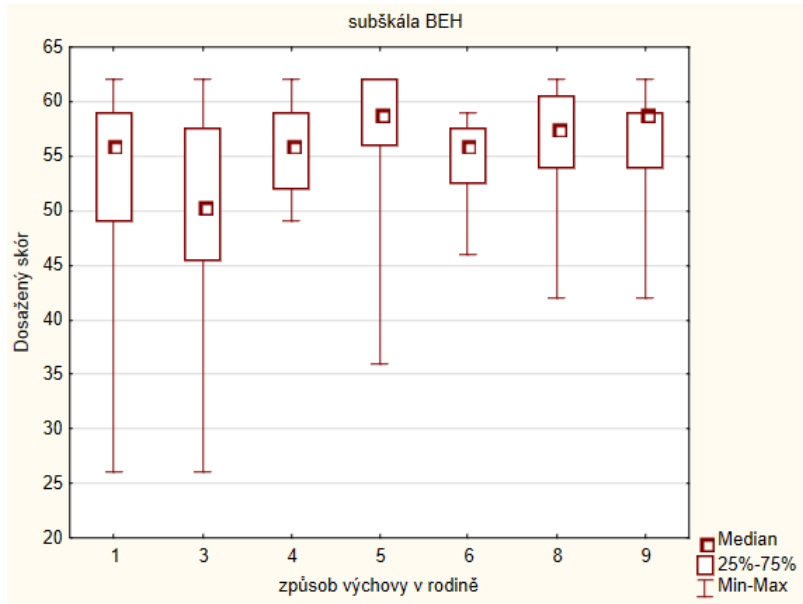
**V..... dne .....**

**Podpis zákonného zástupce** .....

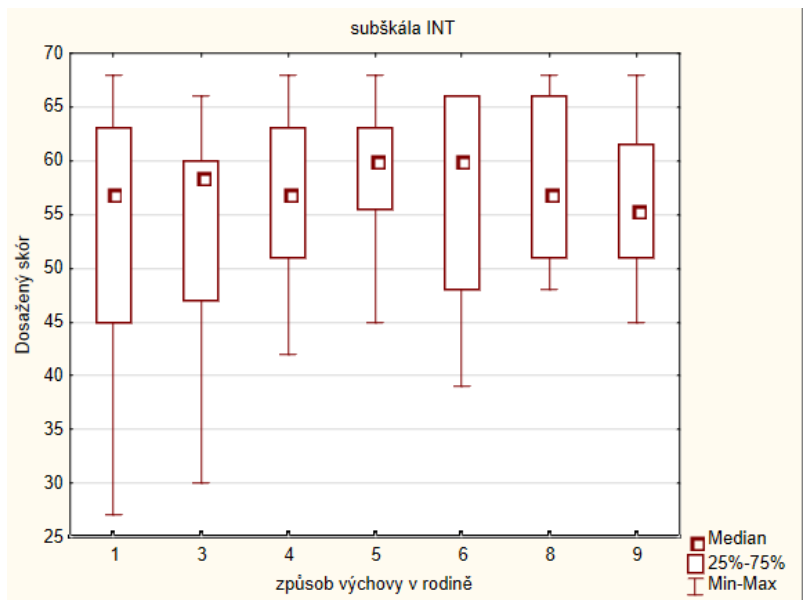


Příloha 3: Krabicové grafy jednotlivých subškál vztahujících se k **H1**

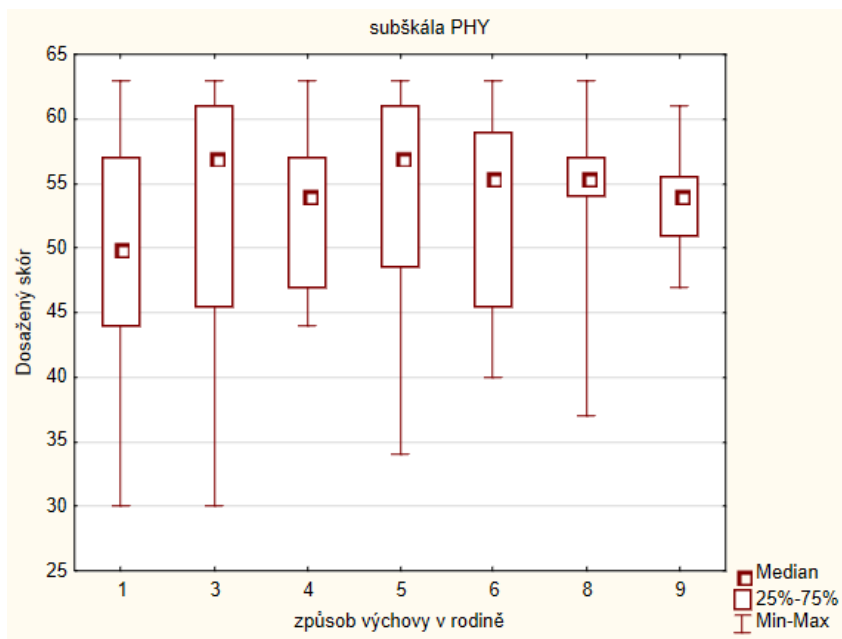
Graf 3: Krabicové grafy porovnávající subškálu Přizpůsobivost BEH dle jednotlivých polí způsobu výchovy v rodině (n=144)



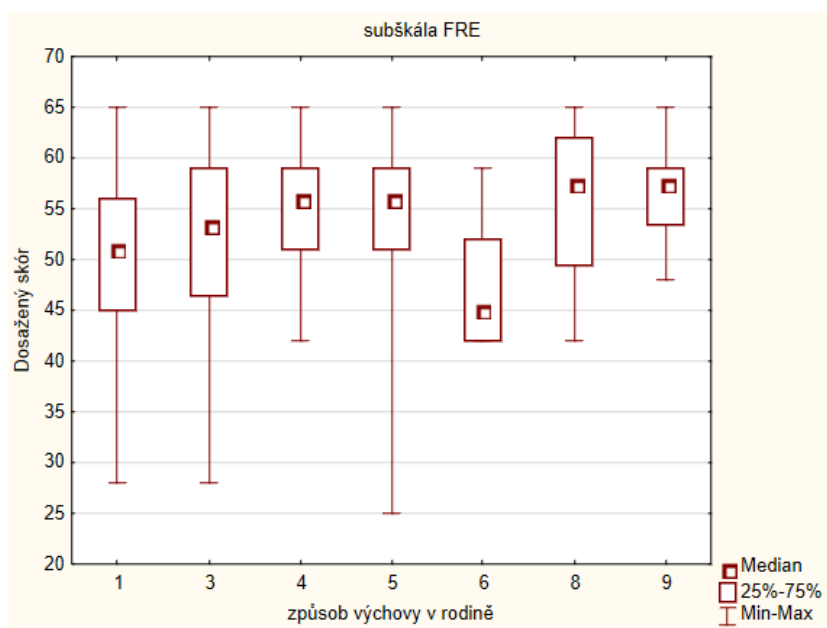
Graf 4: Krabicové grafy porovnávající subškálu Intelektové a školní povinnosti INT dle jednotlivých polí způsobu výchovy v rodině (n=144)



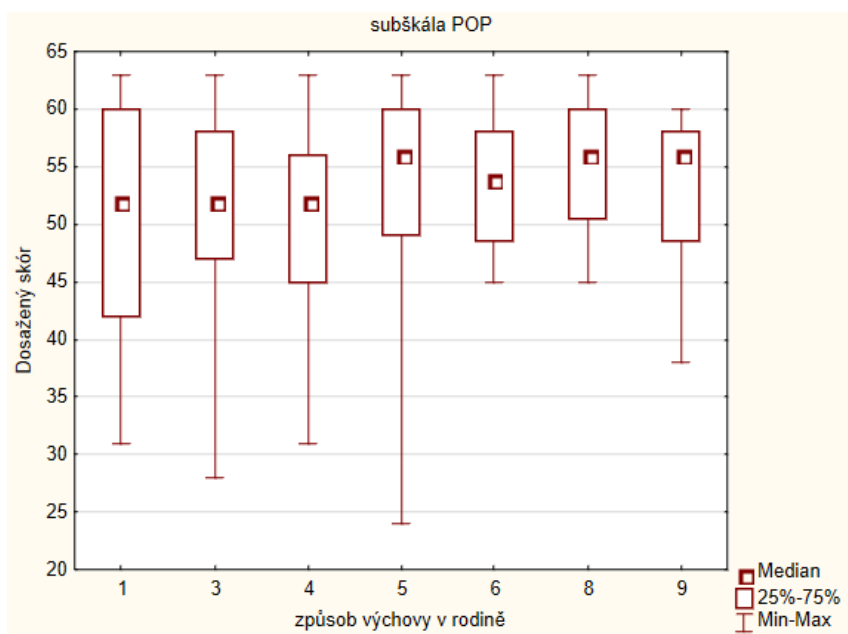
Graf 5: Krabicové grafy porovnávající subškálu Fyzický zjev a vlastnosti PHY dle jednotlivých polí způsobu výchovy v rodině (n=144)



Graf 6: Krabicové grafy porovnávající subškálu Nepodléhání úzkosti FRE dle jednotlivých polí způsobu výchovy v rodině (n=144)



Graf 7: Krabicové grafy porovnávající subškálu Popularita POP dle jednotlivých polí způsobu výchovy v rodině (n=144)



Graf 8: Krabicové grafy porovnávající subškálu Štěstí a spokojenost HAP dle jednotlivých polí způsobu výchovy v rodině (n=144)

