



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Reakce rodičů na negativní emoce dítěte
a jejich souvislost s chováním dítěte v mateřské
škole

Vypracovala: Sára Anne Šimonová
Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Bajgarová, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích dne 01.07. 2020

.....

Sára Anne Šimonová

Poděkování

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala mé vedoucí práce, Mgr. Zdeňce Bajgarové, Ph.D., za trpělivost, vstřícnost, ochotu a čas, který mi věnovala při řešení zadaného tématu. Děkuji rovněž ředitelkám a učitelkám všech zúčastněných mateřských škol a maminkám, které se zapojily do výzkumu. Dále bych chtěla poděkovat všem, kteří mi byli při celém studiu a při psaní této práce oporou, především mé rodině a školským sestrám z budějovické komunity. Mé velké díky za podporu a veškeré podnětné rady patří PhDr. Daně Jakšičové, Ph.D. – Gelmě a dále Mgr. Dagmar Litošové. V neposlední řadě děkuji Mgr. Doubravce Mazancové, s. Georgině Clarson, Mgr. Jakubu Staňkovi a Tomáši Vaníčkovi za ochotu a dílčí rady.

ABSTRAKT

V teoretické části práce jsou představeny rodičovské strategie reagování na negativní emoce ve vztahu k socioemočním vývojovým výstupům dítěte a studie, které se k tomuto tématu vztahují. Výzkumná část se zabývá reakcemi rodičů na negativní emoce prakticky. Jedná se o kvantitativní studii, jejímž hlavním cílem je přispět k porozumění některým faktorům, které se vztahují k problémovému chování dítěte v MŠ za předpokladu, že nepodporující reakce rodičů k němu mají vztah. Tento předpoklad byl testován na výzkumném souboru 41 respondentů ze 3 různých mateřských škol pomocí dotazníkového šetření. Své reakce na emoce dítěte i reakce partnera hodnotily matky pomocí dotazníku CCNES. Temperamentové rysy dítěte byly hodnoceny pomocí CBQ – VS, problémové chování v MŠ posuzovaly učitelky použitím dotazníku PKBS. Výsledky šetření ukázaly, že existuje vztah mezi matkami referovanými reakcemi otců na negativní emoce dítěte a jeho problémovým chováním. Temperamentový rys surgence je spojen s výskytem externalizujících problémů v chování. Některé naše výsledky se liší od závěrů podobných studií (např. žádný vztah mezi mateřskými strategiemi a problémovým chováním dítěte). To je pravděpodobně zapříčiněno velmi malou velikostí výzkumného souboru (sběr dat byla narušen vládou vyhlášeným nouzovým stavem kvůli pandemii Covid-19). Pro další výzkumy doporučujeme zvětšení výzkumného souboru a použití standardizovaných dotazníků.

Klíčová slova: negativní emoce, reakce rodičů, problémové chování, dětský temperament

ABSTRACT

In the theoretical part of the thesis the parent's reactions to children's negative emotions, in relation to their children's developmental outcomes and studies, are introduced. The other part of the thesis deals with the parental reactions in practice. The practical part consists of a quantitative study and the main purpose is to contribute to understanding some of the factors connected with children's problematic behavior in kindergarten. We assume that unsupportive parental reactions are related to problematic behavior. This assumption was verified using a questionnaire construction. The research sample consisted of a total of 41 respondents from 3 different kindergartens. Parental reactions to negative emotions of a child were evaluated by mothers using CCNES questionnaire. CBQ-VS was completed by mothers to assess their child's temperament. Primary caregivers completed PKBS questionnaire about children's problematic behavior in kindergarten. The results indicated that there is a relation between mother-reported parental reactions to the negative emotion of a child and his/her problematic behavior. Child surgency is connected to externalizing problems. Some of our results differ from the conclusions of similar studies (e.g. no relation between maternal strategies and child's behavioral problems). This discrepancy could be caused by the small size of the research sample (data collection was disrupted by the state of emergency over COVID-19 declared by government). Thus, further research with a larger sample and standardized questionnaires is merited.

Key words: negative emotions, parental reactions, problem behavior, child temperament

OBSAH

| | |
|---|----|
| ÚVOD..... | 7 |
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 9 |
| 1. PŘEDŠKOLNÍ VĚK..... | 9 |
| 1.1. FORMOVÁNÍ SOCIÁLNÍCH A EMOČNÍCH KOMPETENCÍ | 9 |
| 1.2. SOCIÁLNÍ KOMPETENCE V MATEŘSKÉ ŠKOLE | 10 |
| 1.3. PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE | 11 |
| 1.4. EMOČNÍ KOMPETENCE V MATEŘSKÉ ŠKOLE..... | 11 |
| 2. REAKCE RODIČŮ NA NEGATIVNÍ EMOCE DÍTĚTE | 13 |
| 2.1. STRATEGIE REAGOVÁNÍ RODIČŮ NA NEGATIVNÍ EMOCE DÍTĚTE | 13 |
| 2.1.1. VOLBA STRATEGIE – PROMĚNNÉ NA STRANĚ RODIČE..... | 14 |
| 2.1.2. VOLBA STRATEGIE – PROMĚNNÉ NA STRANĚ DÍTĚTE..... | 16 |
| 2.2. REAKCE RESTRIKTIVNÍ | 17 |
| 2.2.1. BAGATELIZUJÍCÍ REAKCE | 19 |
| 2.2.2. TRESTAJÍCÍ REAKCE..... | 20 |
| 2.2.3. REAKCE DISTRESEM..... | 21 |
| 2.2.4. REAKCE IGNOROVÁNÍM EMOCÍ DÍTĚTE | 22 |
| 2.3. REAKCE VYHOVĚNÍM POŽADAVKŮM DÍTĚTE | 23 |
| 2.4. REAKCE PODPORUJÍCÍ | 24 |
| 2.4.1. POVZBUZENÍ K EMOČNÍ EXPRESI | 25 |
| 2.4.2. REAKCE ZAMĚŘENÉ NA EMOCE | 26 |
| 2.4.3. INSTRUMENTÁLNÍ COPING | 28 |
| VÝZKUMNÁ ČÁST..... | 29 |
| 3. METODOLOGICKÝ RÁMEC | 29 |
| 3.1. VÝZKUMNÝ CÍL | 29 |
| 3.2. HYPOTÉZY..... | 29 |
| 3.3. KONTROLA INTERVENUJÍCÍCH PROMĚNNÝCH | 30 |
| 4. METODIKA VÝZKUMU | 31 |
| 4.1. VÝBĚR VZORKU..... | 31 |
| 4.2. METODY SBĚRU DAT | 31 |
| 4.2.1. CCNES..... | 32 |
| 4.2.1.1. PSYCHOMETRICKÉ VLASTNOSTI CCNES | 32 |
| 4.2.2. PKBS | 33 |
| 4.2.2.1. PSYCHOMETRICKÉ VLASTNOSTI PKBS..... | 35 |
| 4.2.3. CBQ – VERY SHORT VERSION | 35 |
| 4.2.3.1. PSYCHOMETRICKÉ VLASTNOSTI CBQ – VSF | 36 |

| | | |
|----------|---|----|
| 5. | PRŮBĚH VÝZKUMU | 37 |
| 5.1. | POSTUP SBĚRU DAT | 37 |
| 5.2. | VÝZKUMNÝ SOUBOR | 37 |
| 5.3. | ETIKA VÝZKUMU..... | 39 |
| 6. | VÝSLEDKY | 40 |
| 6.1. | POPISNÉ STATISTIKY..... | 40 |
| 6.1.1. | CCNES..... | 40 |
| 6.1.2. | PKBS | 41 |
| 6.1.3. | CBQ – VSF..... | 42 |
| 6.2. | INDUKTIVNÍ STATISTIKA | 42 |
| 6.2.1. | FAKTORY SOUVISEJÍCÍ S PROBLÉMOVÝM CHOVÁNÍM V MŠ..... | 42 |
| 6.2.1.1. | <i>STRATEGIE REAGOVÁNÍ NA NEGATIVNÍ EMOCE</i> | 42 |
| 6.2.1.2. | <i>POHLAVÍ</i> | 44 |
| 6.2.1.3. | <i>KONTROLA INTERVENUJÍCÍCH PROMĚNNÝCH – TEMPERAMENTOVÉ RYSY.....</i> | 45 |
| 6.2.2. | STRATEGIE REAGOVÁNÍ NA NEGATIVNÍ EMOCE V RÁMCI PÁRU | 45 |
| 7. | DISKUZE | 47 |
| 7.1. | DISKUZE VÝSLEDKŮ | 47 |
| 7.2. | LIMITY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO BUDOUCÍ VÝZKUM | 50 |
| 7.3. | PŘÍNOSY VÝZKUMU | 51 |
| | ZÁVĚR | 52 |
| | SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY..... | 54 |
| | SEZNAM TABULEK | 62 |
| | SEZNAM PŘÍLOH | 62 |

ÚVOD

Emoce hrají významnou roli v životě každého člověka. Míra, do které je rozlišujeme a jsme schopni s nimi zacházet, se však u každého z nás odlišuje. Tyto schopnosti, jinak nazývané emoční kompetence, jako je právě například rozpoznání emoce či emoční regulace, jsou rozvíjeny již od kojeneckého věku a rodiče, příp. primární pečovatelé hrají v jejich rozvoji významnou roli. Dobré emoční kompetence se ukazují jako důležitý faktor v úspěšné socializaci, a hrají významnou roli v rozvoji sociálních dovedností. Už v mateřské škole můžeme pozorovat rozdíly v tom, jak úspěšně se jednotlivé děti zapojují do vrstevnického kolektivu a do jaké míry jsou ostatními spolužáky přijímány. Pro předškolní dítě je mateřská škola často prvním stabilním vrstevnickým kolektivem a klade tak na dítě, resp. na jeho socio-emoční kompetence mnoho nároků. Dítě musí být schopno vyrovnat se separační úzkostí, komunikovat s paní učitelkou a regulovat své chování tak, aby bylo pro okolí přijatelné. Rovněž musí umět adekvátně oslovit své spolužáky ke hře a při ní také alespoň částečně vnímat požadavky, pocity a potřeby svých kamarádů a reagovat na ně tak, aby jeho chování vedlo k určité míře spokojenosti všech stran. Během celého dne pak dítě ve školce získává na toto své chování a jeho přijatelnost zpětnou vazbu nejen od kamarádů, ale i učitelů a tyto „zprávy“ pak formují jeho přesvědčení o vlastních sociálních schopnostech a mohou tak mít vliv i na jeho další sociální úspěchy, např. během další školní docházky. Přestože socio-emoční kompetence nejsou to jediné, co v procesu socializace hraje roli, zdá se, že na její průběh a výslednou úspěšnost procesu mají značný vliv. Z dosavadních studií se ukazuje, že ve vztahu k sociálnímu fungování dítěte (a tím tedy i k jeho socio-emočním kompetencím) je významné především to, jak rodiče reagují na jeho negativní emoce (Eisenberg et al., 1999; Engle & McElwain, 2011; Hurrell, Hudson & Schniering, 2015). Tématem mé práce jsou strategie reagování rodičů na negativní emoce dítěte ve vztahu k jeho chování v kolektivu mateřské školy.

V teoretické části je krátce popsán předškolní věk ve vztahu k formování emočních a sociálních kompetencí. Poté se věnujeme strategiím, kterými rodiče reagují na negativní emoce dětí. Dále je popsáno, jak jednotlivé rodičovské strategie reagování na negativní emoce ovlivňují vývoj dítěte, k jakým vývojovým výstupům používání

daných strategie v emoční a sociální oblasti u předškolního dítěte vede. Při tomto popisu vycházíme především ze zahraničních studií.

TEORETICKÁ ČÁST

1. PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Předškolní věk je období, které trvá od 3 do 6-7 let, resp. končí nástupem dítěte do školy (Vágnerová, 2012). Je to věk iniciativy, kdy hlavní potřebou dítěte je vykonávat aktivitu vedoucí k nějakému cíli, jehož úspěšné dosažení podporuje sebeúctu dítěte. Během tohoto vývojového období dochází k prohlubování základních funkcí, které si dítě osvojilo v předchozí fázi vývoje (Vašutová a kol., 2010). Rozvíjí se u něj poznávací procesy (např. skrze kresbu, hru a pohádky), verbální schopnosti a v emoční oblasti dochází k rozvoji schopnosti porozumět vlastním emocím i emocím druhých lidí (Vágnerová, 2012). Velkým úkolem dítěte v tomto období je naučit se fungovat ve společnosti mimo rodinu (Hoskovcová & Suchochlebová, 2009).

1.1. Formování sociálních a emočních kompetencí

Branou do společnosti je pro předškolní dítě obvykle mateřská škola. Tam se učí navazovat vrstevnické vztahy a vztahy s jinými dospělými (Vašutová a kol., 2010). K tomu však potřebuje mít již osvojené určité sociální a emoční kompetence, jejichž kvalita je ovlivněna zkušenostmi, které dítě získá v rodině (Thorová, 2015).

Rané dětství se ukazuje jako velmi podstatné období pro budování základů v sociální a emoční oblasti života dítěte, stejně tak jako pro utvoření vzorců vztahování se k druhým lidem (Bowlby, 2010; Langmeier & Matějček, 2011). První zkušenost se vztahy totiž získává dítě již krátce po narození. Míra jistoty a bezpečí, které dítě ve vztazích v rámci rodiny zažívá, má do jisté míry vliv na jeho budoucí postoje a sociální i emoční kompetence. Dítě, které zažívá ve vztahu s primárním pečovatelem bezpečí, bude mít v předškolním věku spíše pozitivní sociální očekávání. Bude se tak pravděpodobněji projevovat jako důvěřivé a pozitivně naladěné, což mu může usnadňovat sociální kontakt a navazování uspokojivých vztahů s druhými. Převažující negativní zkušenosti ze vztahů s rodiči v raném věku mohou mít na socio-emoční vývoj dítěte nepříznivý vliv. Děti, které nezažívají ve vztahu se svým pečovatelem bezpečí, se mohou vůči druhým projevovat hostilně, protože nemívají tolik pozitivních očekávání a

obtížněji navazují kontakty. Ony samy mohou být pro druhé nečitelné, což může vést k tomu, že získávají další negativní vztahové zkušenosti, které mohou hrát roli v rozvoji nevhodných způsobů chování, které by bylo možné označit za problémové. Není však možné tvrdit, že za problémovým chováním či hostilnými projevy dítěte stojí pouze výchovné vlivy rodičů. Ty jsou jen jedním z mnoha faktorů, které se podílejí na formování socio-emočních kompetencí. V oblasti socio-emoční hrají také velký vliv temperamentové rysy. Např. právě plachost, dráždivost, náchylnost k pozitivním či negativním emocím a citlivost k sociální zpětné vazbě jsou do značné míry dány temperamentově (Vágnerová, 2012).

Obecně vzato se však zkušenosti získané ve vztahu s primárními pečovateli částečně manifestují na úrovni sociálních a emočních kompetencí dítěte. Na tyto kompetence klade společnost již vyšší nároky než tomu je u batolat, jak je možné pozorovat i v prostředí mateřské školy (Hoskovcová & Suchochlebová, 2009).

1.2. Sociální kompetence v mateřské škole

Nástup do mateřské školy tedy představuje v životě předškolního dítěte významný krok a životní změnu. Dítě překračuje hranice vlastní rodiny, vstupuje do interakce s novými vrstevníky i dospělými a to vyžaduje značnou zralost a připravenost (Vágnerová, 2012).

Jak již bylo zmíněno na začátku této práce, k zvládnutí těchto výzev je zapotřebí mnoha sociálních kompetencí. Kromě výše popsaných je možné uvést požadavek na to, aby dítě přijalo novou dospělou autoritu a podřídlilo se řádu školky, který se odlišuje od pravidel, která jsou nastavená doma. Ve skupině neznámých dětí se musí také smířit s tím, že nemá již tak výlučné postavení jako v rodině a své postavení si ve skupině vrstevníků musí získat. To musí dělat způsobem, který bude pro ostatní děti přijatelný a nepovede k tomu, že ho odmítnou (Vágnerová, 2012), což vyžaduje, aby dítě bylo schopné navázat, utvářet a prohlubovat přátelský vztah (Niesel & Griebel, 2005). K tomu potřebuje zvládat svůj egocentrismus a uvědomovat si potřeby ostatních dětí a zároveň vědět, jak prosazovat svá přání sociálně vhodným způsobem (Thorová, 2015). S ostatními musí být také schopno sdílet různé aktivity, při spontánní společné hře najít vhodnou rovnováhu mezi prosazováním vlastních požadavků a mezi přijímáním

požadavků, které mají ostatní děti. Hra a obecně hraní rolí je významným socializačním prvkem, při kterém dítě tyto své kompetence dále rozvíjí (Niesel & Griebel, 2005). Školka je tak prostředím, které určitou úroveň sociálních kompetencí nejen vyžaduje, ale zároveň i stimuluje jejich formování.

1.3. Problémové chování v mateřské škole

Je běžné, že se v kolektivu mateřské školy objevují mezi dětmi různé malé neshody, k jejichž vyřešení stále ještě potřebují asistenci dospělých. Vzhledem k převládajícímu egocentrismu bývá pro předškoláka problematické například půjčit kamarádovi hračku, což se ale může s pomocí paní učitelky postupně naučit. I tak však dochází mezi dětmi během dne k občasné agresí, provokování a posmívání. Jedná se ale o normální součást vývoje, která má také souvislost s rozvíjející se schopností asertivity a obrany (Thorová, 2015).

V případě, že se dítě chová v rámci kolektivu převážně nepřizpůsobivě, mluvíme o problémovém chování. To se může projevat jak externalizovanými problémy v chování, jako např. převládající agresí vůči ostatním nebo vzhledem k věku nedostatečnou sebekontrolou, tak i internalizovanými problémy, např. stažením dítěte do sebe, vyhýbáním se společné hře apod. (Campbell, 1997). V některých případech může mít na takovéto chování dítěte značný vliv jeho temperamentový typ (bázlivý nebo dráždivý temperament) či pohlaví (Chen, 2010). Na vině mohou ale také například být již zmiňované nedostatečně rozvinuté sociální, potažmo emoční kompetence.

1.4. Emoční kompetence v mateřské škole

K tomu, aby mohlo dítě využít své sociální kompetence, potřebuje mít osvojené určité emoční kompetence, a tak jsou podpora a stimulace emočního vývoje v rámci rodiny jedním z efektivních postupů pro úspěšnou socializaci dítěte (Šulová & Zaouche-Gaudron, 2016).

V mateřské škole se dítě setkává s mnohými situacemi, které v něm mohou vyvolávat různé emoce. Aby se s nimi mohlo úspěšně vypořádat, je zapotřebí, aby danou emoční situaci chápalo a adekvátně na ní reagovalo. Musí být tedy schopné rozumět svým emocím a také emocím druhých. Rovněž je zapotřebí, aby nad prožívanými

emocemi mělo určitou kontrolu, tj. bylo schopné emoční seberegulace. Ta je v rámci sociálních interakcí důležitá pro to, aby dítě minimalizovalo škodlivý efekt svých negativních emocí a také bylo schopné sdílet s ostatními dětmi svoje pozitivní emoce. Co se týče emocí druhých, kromě jejich porozumění je také vhodné, aby bylo dítě schopné se empaticky angažovat v situaci, kdy jeho spolužák vyjadřuje určité emoce (Denham, 1986). Vzhledem k tomu, že ve školce je dítě na relativně dlouho dobu bez rodiče, je také zapotřebí, aby bylo schopné se vyrovnat se separací a úzkostí s ní spojenou a aby emočně akceptovalo paní učitelku (Vágnerová, 2012).

Jak je již výše uvedeno, k rozvoji emočních kompetencí dochází především v rámci rodiny. K optimálnímu rozvoji je bezpochyby zapotřebí bezpečného rodinného prostředí, v kterém jsou emoce dítěte přijímány a zároveň jejich projevy regulovány (Gottman & DeClaire, 1997). Kromě toho mají na tento rozvoj vliv i emoční kompetence samotného rodiče, dítě se totiž do značné míry učí napodobováním a jinak tomu není ani v oblasti emocí (Denham, 1997). Dobrý vliv na rozvoj emočních kompetencí má to, když rodiče s dětmi o emocích mluví, když jim popisují sociální situace a emoční stavy druhých, slovně reflektují své emoce a verbalizují ty jejich (Thorová, 2015). V neposlední řadě jsou emoční kompetence dětí ovlivňovány i tím, jak rodiče reagují na negativní emoce svých dětí. Právě na tyto reakce rodičů a jejich vztah k chování dítěte v prostředí mateřské školy se zaměřím v následujícím textu.

2. REAKCE RODIČŮ NA NEGATIVNÍ EMOCE DÍTĚTE

Nejen dospělí, ale i děti všeho věku zažívají ve svém životě situace, které vedou k tomu, že prožívají negativní emoce. Z optiky dospělého se však může zdát, že důvody, kvůli kterým malé děti tyto emoce zažívají, jsou malicherné a mají jednoduchá řešení, nebo žádná řešení nepotřebují. Z pohledu dítěte se ale může jednat o velmi komplikovanou situaci, kterou neumí kvůli nedostatku zkušeností řešit, a tak se mu jeho problém může zdát bezvýchodný nebo alespoň velmi obtížně řešitelný. Z toho důvodu u dítěte dochází k nárůstu emočního distresu a prožívání negativních emocí. Samotné prožívání negativních emocí je nevyhnutelné a vlastní všem lidem, rozdílný je však způsob, jakým člověk s negativní emocí zachází a jak je schopen ji regulovat.

Předškolní období je charakterizované formováním emočních kompetencí. Děti se během tohoto období učí, jak rozumět negativní emocím, jak je regulovat a vhodně vyjádřit (Saarni, 1999). Vliv rodičů na toto učení je nesporný. Reakce rodičů na hněv, smutek a strach dítěte jsou totiž mocným nástrojem emoční socializace. Svými reakcemi rodiče dětem sdělují, zda jsou projevy jejich negativních emocí vhodné a sociálně přijatelné (Nelson & Boyer, 2018). Kvalita a způsob reakcí rodičů na negativní emoce dítěte ovlivňuje jeho emoční bezpečí a celkové vnímání sociálních interakcí. Toto pak zpětně ovlivňuje povahu emočních odpovědí dětí a jejich chování v sociálních vztazích (Eisenberg et al., 1999).

2.1. Strategie reagování rodičů na negativní emoce dítěte

To, jak rodiče reagují na negativní emoce svého dítěte, by bylo možné rozdělit do tří kategorií: reakce restriktivní, reakce, kterými rodič vyhoví přání dítěte a reakce podporující – vstřícné (Bajgarová, 2018; Fabes et al., 2001; Yang et al., 2020). Každá z těchto reakcí pak má jiný dopad na to, jakým způsobem bude dítě později zacházet se svými emocemi a jak bude sociálně kompetentní (Eisenberg et al., 1999; Fabes et al., 2001). Volba strategie je ovlivněna mnoha proměnnými, a to jak na straně rodiče, tak i na straně dítěte. Tyto proměnné budou popsány v následující části práce.

2.1.1. Volba strategie – proměnné na straně rodiče

Způsob, jakým bude rodič reagovat na emoce svého dítěte, má kořeny v jeho dětství (Li et al., 2019). I rodič sám byl totiž někdy dítětem a již v dětství si začal budovat soubor představ a přesvědčení o tom, jaké emoce je vhodné vyjadřovat a jaké je třeba naopak skrývat. Jako dítě byl nebo nebyl učen si emocí všímat a pojmenovávat je a jeho emoční regulace byla nějakým způsobem korigována. V průběhu jeho života mohlo pak v rovině „přesvědčení o emocích“ vstupovat do hry mnoho faktorů, které jeho dřívější přesvědčení ovlivnily, potvrdily nebo případně vyvrátily. Filozofie, které si rodič o emocích vytvořil, ovlivňují pak způsob reagování na negativní emoce dítěte (Gottman & DeClaire, 1997).

Emoční filozofie rodičů se projevují v několika oblastech. Jednou z nich je míra jakou si rodiče uvědomují vlastní emoce a emoce svého dítěte. Další oblast, ve které se tyto filozofie manifestují, jsou názory rodičů na to, zda negativní emoce dítěte mohou být příležitostí pro intimitu a učení. Dále ovlivňují případnou tendenci rodičů potvrzovat a pojmenovávat emoce dítěte a pomáhat mu řešit problémy, které u něj k negativnímu emočnímu prožívání vedou (Hurrell, Houwing, & Hudson, 2017). Nakonec se tyto filozofie vztahují i k samotnému emočnímu prožívání rodiče, neboť jeho přesvědčení o tom, zda a jak je vhodné vyjadřovat emoce, ovlivňuje to, do jaké míry a jakým způsobem bude on sám vyjadřovat své negativní emoce vůči dítěti a zda bude uplatňovat pozitivní rodičovství¹ (Eisenberg et al., 1999). Schopnost rodiče regulovat své vlastní emoce je také významným faktorem v reagování na negativní emoce dítěte (Fabes et al., 2001; Li et al., 2019). Ty v něm totiž mohou rovněž vzbuzovat negativní emoce a ve chvíli, kdy přerostou v neúnosnou míru, může rodič reagovat osobním distresem. Místo empatického reagování na dítě se pak zaměřuje na své nepříjemné prožívání a může mít snahu z nepříjemné situace uniknout (Bajgarová, 2018; Batson, 1987; Batson, 2014).

V neposlední řadě se jako důležité ve způsobu reakce ukazují důvody, které rodiče připisují tomu, proč dítě negativní emoce prožívá a čeho jimi chce dosáhnout (Gottman & DeClaire, 1997). Například rodiče, kteří mají tendenci vnímat negativní

¹Pozitivní rodičovství – vyznačuje se poskytováním bezpodmínečné lásky, bezpečí a podpory, trávením dostatečného množství času s dítětem, stanovováním jasných hranic a při jejich porušení v nevyhnutelné situaci použitím nenásilné vhodné formy trestu (Bornstein, 2005)

emoce dítěte jako manipulativní nebo pro dítě nebezpečné, spíše používají při kontrole emocí dítěte restriktivní strategie a dítě za projevy emoce trestají, aby zabránily jejich projevení (Fabes et al., 2001).

Z výše uvedeného je tedy patrné, že ani rodič sám nevstupuje do vztahu s dítětem bez vlastních emočních zkušeností a přesvědčení. Přestože si rodiče jsou mnohdy vědomi, jaké strategie reagování na emoce dítěte by chtěli používat, mohou sami narážet na vlastní limity. Avšak i ty je možné trpělivou prací na sobě posouvat (Gottman & DeClaire, 1997).

Další faktor ovlivňující způsob reakce rodiče, představuje kvalita interakcí v jeho partnerském vztahu. Zde se ukazuje jako klíčová úroveň emoční regulace rodiče. Rodiče s malou schopností emoční regulace zaprvé snadněji vyvolají partnerský konflikt, který je plný negativních emocí a neomezuje se pouze na rámec partnerského vztahu. Tyto emoce se totiž zároveň přenáší do vztahu rodič – dítě (spillover effect) a výrazně posilují používání neefektivních strategií reagování na dítě. Za druhé mají tyto partneři obecně tendenci reagovat na emoce dítěte neefektivními způsoby a svým chováním mohou v partnerovi vyvolávat stejnou strategii reagování (Li et al., 2019).

Používání totožných strategií v rámci páru však není pravidlem. Tyto se mohou mírně lišit, například v závislosti na pohlaví rodiče. Pro matky je obecně snazší negativní emoce dítěte akceptovat (Wong, Diener, & Isabella, 2008), otcové mají větší tendenci reagovat restriktivním způsobem (Engle & McElwain, 2011).

V souvislosti s rolí matky a otce v emoční socializaci dítěte je dobré se zastavit u otázky, zda je jedna z rolí v emoční socializaci významnější. Některé studie tvrdí, že významnější roli v emoční socializaci dítěte zastává otec, jiné se k tomuto závěru nepřiklání a připisují oběma rodičům stejný význam (Engle & McElwain, 2011). Další pak nacházejí spolehlivé souvislosti mezi vývojovými výstupy v chování dítěte a strategiemi používanými matkami, avšak k těmto závěrům již nedocházejí v takové míře u otců (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996). Dle mého názoru je vliv působení obou rodičů od sebe neoddelitelný, a myslím si, že není dost dobře možné posuzovat vliv jen jednoho rodiče. Jeho reakce se totiž budou pravděpodobně lišit v závislosti na způsobu reagování partnera, resp. v interakci. Tento přístup podporuje systémový pohled na rodinu, který ji vnímá jako dynamicky fungující celek, jehož členové se vzájemně ovlivňují (Li et al., 2019). K tomuto ovlivňování nedochází jen v rámci vztahu partner – partnerka,

ale také ve vztahu rodič – dítě. To znamená, že i způsob, jakým rodiče reagují na emoce dítěte, je ovlivněn proměnnými na straně dítěte (Lytton, 1990).

2.1.2. Volba strategie – proměnné na straně dítěte

Významný faktor ovlivňující reakci rodiče na emoce dítěte je jeho temperament, tedy jeho relativně stabilní emocionální charakteristiky (Lytton, 1990). Nemusí se však nutně jednat o reálné charakteristiky dítěte. Svou roli totiž hraje i představa rodiče o temperamentu dítěte, konkrétně jeho představa o tom, jak je dítě schopné regulovat své emoce a pozornost. V případě, že matky o svém dítěti usuzují, že je schopné regulovat pozornost a emoce, používají při reakcích na jeho negativní emoce podporující strategie. Tyto děti totiž takové chování u svých pečovateli spíše podporují, protože v nich nevzbuzují osobní distres (Eisenberg & Fabes, 1994). Ten, jak již bylo výše zmíněno, vede k tomu, že se člověk zaměří na své vlastní prožívání a méně pak na pozitivní chování vůči ostatním (Batson, 1987). Osobním distresem naopak reagují matky dětí, jejichž chování by mohlo být vnímáno jako averzivní, např. chování projevující se velkou emoční intenzitou a negativním afektem. Tyto matky zpravidla neumí své projevy regulovat. Celkově matky, které čekají, že má dítě malou schopnost regulovat svou pozornost a reaguje převážně v negativním afektu, mají tendenci používat restriktivní trestající reakce. Samozřejmě je ale v tomto vztahu náročné hledat kauzalitu, neboť způsob, jakým dítě projevuje a reguluje své emoce, souvisí s tím, jak na ně v minulosti reagovala matka (Eisenberg & Fabes, 1994). Jisté ale je, že se u rodičů projevuje tendence reagovat na negativní emoce dítěte odlišně v závislosti na jeho temperamentu.

Dalšími důležitými proměnnými ovlivňujícími to, jakým způsobem bude rodič reagovat na negativní emoce dítěte, jsou jeho pohlaví a věk. Z hlediska pohlaví se předpokládá, že vyjádření negativních emocí budou otci častěji tolerovat u dívek a chlapci za něj budou spíše trestaní (Engle & McElwain, 2011). Dále je očekáváno, že rodiče budou u chlapců více akceptovat projevy hněvu a potlačovat takové negativní emoce, které jsou chápány jako „ženské“, např. smutek či strach (Birnbaum & Croll, 1984). Matky budou o emocích spíše mluvit s dcerami než se syny, přičemž rozhovor o nich může sloužit jako protektivní faktor před negativními následky používání

restriktivních strategií (Engle & McElwain, 2011) a zároveň stimulovat porozumění emocím druhých (Eisenberg & Fabes, 1994), což pak může být pro děvčata výhodou. Rodiče mají také větší schopnost porozumět emocím dítěte, které je stejného pohlaví jako oni (Engle & McElwain, 2011).

Svou roli při reakcích rodičů nehraje pouze pohlaví dítěte, ale i jeho věk, který ovlivňuje to, jaké negativní emoce a jejich konkrétní projevy budou pro rodiče ještě akceptovatelné a jaké už nikoliv. V závislosti na tomto přesvědčení se pak bude odvíjet jejich strategie reagování. Rodiče (resp. společnost) totiž vidí mladší děti jako citově zranitelnější a emocionálně reaktivnější, a tak nemají takové nároky na jejich schopnost regulovat emoce. Proto ve chvíli, kdy malé dítě projevuje negativní emoci, spíše používají pozitivnější strategie reagování, než by tomu bylo v případě, kdyby tímto způsobem projevovaly stejnou emoci ve stejné situaci starší děti (Fabes et al., 2001).

Patrné však je, že ačkoli jsou pohlaví a věk proměnnými na straně dítěte, způsob, jakým používání rodičovských strategií ovlivňují, má spíš souvislost s obecně přijatými sociálními přesvědčeními týkajícími se emocí (emočními filozofiemi). Dalo by se proto polemizovat o tom, zda by nebylo vhodnější tyto odstavce zařadit do předchozí kapitoly. Domnívám se však, že pro přehlednost je možné, zařadit je do tohoto oddílu.

V předchozí části této práce byly v krátkosti představeny tři základní kategorie, do nichž je možné rozdělit reakce rodičů na negativní emoce dítěte. Dále byly popsány faktory ovlivňující způsob reakce rodiče. V následující části se pokusím představit jednotlivé strategie reagování na negativní emoce a jejich vliv na další emočně-sociální fungování dítěte.

2.2. Reakce restriktivní

Reakce restriktivní, někdy také nazývané nepodporující, jsou ty reakce rodičů, které v sobě nějakým způsobem ukrývají zprávu, že je nežádoucí, aby dítě prožívalo a vyjadřovalo negativní emoce. S nimi se však bude dítě potýkat nehledě na „požadavek“ rodičů vznesený v podobě jejich reakce. V případě, že restriktivní reakce rodičů budou převládající strategií, dítě se s nimi pravděpodobně nenaučí vhodným způsobem

zacházet, což ho bude následně ovlivňovat v jeho sociálním životě. Převládající užívání restriktivních reakcí má u dětí také vliv na pocit prožívaného bezpečí (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996). Pro nejisté dítě budou pak negativní emoce v jistém smyslu ohrožující, pravděpodobně stejně jako pro jeho rodiče (Fabes et al., 2001). Naučí se vnímat své emoce i emoce druhých převážně jako negativní, což u něj může inhibovat zkoumání významu emocí a způsobů, jak s nimi zacházet (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998).

Existují však i situace, kdy restriktivní reakce mohou být dítěti ku prospěchu. Jedná se o situace, kdy rodič restriktivně reaguje na takové negativní emoce, jejichž vyjádření je zraňující pro druhé. Restriktivita rodiče pak v tomto případě může vést k tomu, že zlepší povědomí dítěte o tom, kdy je vhodné vyjadřovat tyto negativní emoce, a vede je k uvažování o dopadech, které může mít jejich vyjádření na druhé. Takové přemýšlení podporuje v dítěti soucit s druhým a pravděpodobně se tak učí i vnímat důsledky svého chování. Ovšem ani v případech, kdy je rodičovská restriktivita zaměřena na zraňující negativní emoce, nezůstává využití této strategie bez vedlejších efektů, např. v podobě zvýšeného distresu dítěte apod. (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998). Obecně tedy i přes uvedené přínosy převládá přesvědčení, že používání restriktivních strategií je převážně spojené s negativními vývojovými výstupy.

Dle studií se totiž ukazuje, že restriktivní reakce rodičů jsou spojeny s problémovým chováním dětí a tedy i s nižší kvalitou jejich sociálního fungování. Jednou z možností vysvětlení tohoto jevu je, že děti, které dostávají na své emoce převážně negativní zpětnou vazbu (např. kritika, přísnost), se sice naučí potlačit projev konkrétní negativní emoce, ale nenaučí se ji regulovat (Petermann & Wiedebusch, 2016). Po restriktivní reakci rodiče totiž dítě zůstává stále emocionálně nabuzené (ve stavu zvýšeného arousalu). To narušuje jeho schopnost zapojení seberegulačních mechanismů a emočního učení (Bajgarová, 2018). Když se pak dítě příště ocitne v situaci, která v něm vyvolá obdobné negativní emoce, stává se jeho chování neregulovaným (Eisenberg et al., 1999) v důsledku neschopnosti regulovat svůj arousal (Bajgarová, 2018). Tomuto vysvětlení také odpovídá zjištění, že děti rodičů používajících restriktivní strategie negativní emoce sice projevují s menší frekvencí, ale zato s větší intenzitou (Gunzenhauser et al., 2014).

Zároveň je ale nutné znovu zmínit, že nejen reakce rodiče mají vliv na chování dítěte, ale i chování dítěte (jeho temperament a tendence k negativní emocionalitě) má vliv na reakce rodiče, resp. strategie, kterými rodič reaguje. Děti, které častěji a s větší intenzitou projevují své negativní emoce, vyvolávají ve svých rodičích opakovaně emoční distres a rodiče se pak častěji uchylují k restriktivním strategiím (Eisenberg & Fabes, 1994; Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996; Hurrell, Hudson, & Schniering, 2015). Za další zmínku stojí i to, že vliv restriktivních strategií na socio-emoční problémy dětí se neprojevuje všude, neboť v některých kulturách mohou být tyto rodičovské strategie adekvátní a efektivní metodou pro socializaci dítěte (Yang et al., 2020). V této práci se nicméně budu zaměřovat na euroamerické prostředí, pro které platí tvrzení, že restriktivní strategie jsou spojeny s vyšším výskytem socio-emočních problémů.

Mezi restriktivní strategie reagování rodičů na emoce dítěte se jmenovitě řadí reakce bagatelizující, trestající, reakce způsobené tím, že rodič neovládl své vlastní rozrušení a případně s ním dítě konfrontoval (Bajgarová, 2018; Eisenberg & Fabes, 1994; Yang et al., 2020) a reakce ignorující (Mirabile, 2015). Ne všechny druhy restriktivních strategií mají na pozdější chování dítěte stejné dopady, a tak budou jednotlivé druhy restriktivních strategií a jejich důsledky konkrétněji popsány v následující části práce.

2.2.1. Bagatelizující reakce

Bagatelizujícími reakcemi se rodič snaží omezit vyjádření emočního distresu (resp. negativních emocí) dítěte tím, že zlehčuje problém, kvůli kterému dítě negativní emoce prožívá, nebo zlehčuje samotné emoce (Eisenberg & Fabes, 1994; Yang et al., 2020). Konkrétními příklady reakcí pak mohou být rodičovské výroky jako: „nepřeháněj to“, „nebreč jako mimino“ nebo „nevyváděj kvůli takový blbosti“. Mám dojem, že tyto reakce mohou později vést až k přesvědčení dítěte, že se samo nemůže spolehnout na své vlastní prožívání, vnímání a emoce. To podporuje zvýšenou citlivost na to, jak vnímají situaci druhí, což následně způsobuje, že se dítě bude řídit především jejich vnímáním, resp. míněním o dané situaci, a nebude tak v kontaktu samo se sebou. Rovněž si dovedu představit situaci, že se dítě raději naučí své negativní emoce skrývat. Skrývání emocí však není z hlediska sociálních interakcí výhodnou strategií (Gross & Levenson, 1997).

Z hlediska chování a zacházení s emocemi jsou bagatelizující reakce rodičů u dětí spojené s vyhýbavými copingovými strategiemi (a obecně s nižším užíváním konstruktivních copingových strategií) a také s nízkou úrovní sociálně přijatelného chování v předškolním a mladším školním věku. Dále pak mají souvislost s malou popularitou dětí v kolektivu a s externalizujícími problémy v chování dle posouzení učitelů a rodičů (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998), jako jsou např. časté záchvaty vzteku ve škole (Eisenberg et al., 1992). V rozporu s výše uvedeným došli Engle a McElwain (2011) ve své studii k závěru, že bagatelizující reakce na negativní emoce dítěte nejsou spojeny s problémovým chováním dítěte (posuzovaném ve věku tří let). Tento poznatek vysvětluje tak, že i přes to, že bagatelizující reakce sice nejsou dle dřívějších zjištění vhodnou strategií reagování na emoce dítěte, rodiče je používají se záměrem dítěti s nimi pomoci, takže mají na chování dítěte mírnější dopady než reakce trestající. Ty budou představeny v následující kapitole.

2.2.2. Trestající reakce

Pokud rodiče kontrolují vyjádření negativních emocí dítěte tím způsobem, že dítě za jejich projevení potrestají, nazýváme tento způsob kontroly trestající reakcí. Ta může být slovní (strašení, zákaz oblíbené aktivity), nebo fyzická (Eisenberg & Fabes, 1994; Yang et al., 2020). V případě, že dítě dostává na své negativní emoce negativní zpětnou vazbu (např. ve formě fyzického trestu), naučí se své emoce spíše skrývat než vyjadřovat. Tyto emoce se ale v dítěti ukládají spolu s ostatními aspekty situace, které negativní emoce vyvolaly, a podobné podmínky pak mohou v budoucnosti evokovat projevení uloženého negativního afektu ve formě neorganizované odpovědi, která se časem může stát rigidní (Roberts & Strayer, 1987). Souvislost mezi negativní emocí a negativními důsledky uložená v dítěti může rovněž vést k nárůstu úzkostnosti právě ve chvíli, kdy jsou projevovány negativní emoce. Kromě již zmiňované úzkostnosti a neorganizované odpovědi v chování dochází během trestající reakce rovněž ke zvýšení hladiny emočního arousalu dítěte. To mu ještě více znesnadňuje emoci regulovat, což opět zvyšuje pravděpodobnost, že chování dítěte bude neregulované nebo nekonstruktivní. Např. dítě, které je smutné a je od rodičů potrestané, bude pravděpodobně ještě smutnější a

trestající reakce mu neukáže efektivní způsob, jak se smutkem pracovat (Engle & McElwain, 2011; Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996).

Stejně jako bagatelizující reakce rodičů jsou i reakce trestající spojené s dalšími výstupy v chování dítěte. Mezi ně opět patří nízká úroveň konstruktivního copingu a časté používání vyhýbavých copingových strategií (např. únik z nepříjemné situace) ve vrstevnických konfliktech (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996). Rovněž byl sledován negativní vliv trestajících reakcí na emoční regulaci dítěte a externalizování negativních emocí (Eisenberg et al., 1999). Dále je možné sledovat vyšší výskyt externalizujících problémů v chování, jako např. tvrdohlavost, agrese, porušování pravidel (podle posouzení rodičů a učitelů). To se týká především starších chlapců. U předškolních dětí se vyskytuje tendence neventilovat negativní emoce, ale reagovat útekem nebo odplatou vrstevníkovi (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). Je jisté, že určitou roli v externalizujících problémech chování hraje i temperament, takže některé děti k němu mají větší sklony nevhledě na používané rodičovské strategie (jedná se především o děti s náročným temperamentem, převládající negativní emocionalitou). Negativní rodičovské reakce však toto chování dále podporují a umocňují (Engle & McElwain, 2011). Kromě externalizujících problémů je možné u dětí trestajících rodičů pozorovat větší výskyt internalizujících problémů v chování. K tomuto projevu docházelo u chlapců, u kterých byl zároveň pozorován větší sklon k negativní emocionalitě (Engle & McElwain, 2011), avšak jiné studie vztah mezi trestajícími reakcemi a internalizujícími problémy neukázaly (Eisenberg et al., 1999).

2.2.3. Reakce distresem

Distresem rodič reaguje v případě, že nezvládne míru vlastního rozrušení z toho, že (nebo jak) dítě projevuje negativní emoce. Rodič se může cítit smutně nebo nepříjemně kvůli tomu, jak dítě v určité situaci reaguje (Eisenberg & Fabes, 1994), případně dítě se svým rozrušením konfrontovat, např. tím, že mu řekne, že se z něj zblázní (Bajgarová, 2018). Distres, do kterého se rodiče dostávají, má vliv na to, že rodiče vnímají negativní emoce dětí jako averzivní, manipulativní nebo zraňující pro samotné dítě (Fabes et al., 2001). Mají proto také tendenci reagovat na emoce dítěte více

negativně a s větší přísností (Dix, Reinhold, & Zambarano, 1990). Rovněž se očekává, že rodič, který se dostane do osobního distresu, se bude snažit dítěti vyhnout, nebo bude reagovat jinými nepodporujícími reakcemi (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998).

Otázka, zda bude rodič reagovat osobním distresem, souvisí s jeho schopností emoční regulace. Pokud je tato jeho schopnost nízká, ve chvíli, kdy rodič čelí negativním emocím svého dítěte, u něj dochází k emoční dysregulaci. Ta může vést k nevhodnému vyjadřování prožívaných emocí, např. intenzivním hněvem, hostilným chováním, úzkostí nebo i depresí (Barros, Goes, & Pereira, 2015). Takto vyjádřené negativní emoce narušují pocit bezpečí dítěte a negativně ovlivňují jeho schopnost regulovat vlastní emoce (Fabes et al., 2001). Zároveň je emoční regulace schopností do jisté míry přenášena z rodiče na dítě a jedním z mechanismů, kterým k tomuto přenosu dochází, je způsob, jakým rodiče reagují na negativní emoce svého dítěte. Pravděpodobně tedy budou rodiče reagující na negativní emoce svého dítěte emočně dysregulovaně (emočním distresem) mít děti, jejichž schopnost emoční regulace bude rovněž nízká (Li et al., 2019). S tím se může pojít větší výskyt externalizujících problémů v chování u těchto dětí (Barros, Goes, & Pereira, 2015).

Je tedy pravděpodobné, že důsledky, které se v chování dětí objeví, souvisí nejen s prožitkem emočního distresu rodičů, ale také s tím, že sami mají nedostatečně rozvinutou schopnost regulovat emoce (Eisenberg et al., 1999; Fabes et al., 2001). Tyto děti neumí adekvátně zacházet se svými negativními emocemi (Denham, 1997), jsou méně emočně kompetentní a projevují častěji negativní emoce oproti pozitivním (Fabes et al., 2001). Objevuje se u nich vyhýbavé chování a když se hněvají, méně často svůj hněv ventilují. Nebyl ale nalezen přímý vztah mezi rodičovskými reakcemi distresem a sociálními schopnostmi dítěte a také mezi copingovými strategiemi, které dítě používá (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998).

2.2.4. Reakce ignorováním emocí dítěte

Teoretikové se shodují na tom, že do výčtu výše uvedených strategií reagování na negativní emoce dítěte je možné navíc zařadit strategii rodičovského ignorování

negativních emocí dítěte.–Spadá rovněž do kategorie nepodporujících, restriktivních strategií a je spojena s určitým nežádoucími výstupy v chování dítěte (Mirabile, 2015).

Ignorující reakci rodiče si dítě může interpretovat jako žádnou reakci. Protože ale projevování emocí slouží k určité sociální interakci a dítě reakci očekává, je pro něj ignorování signálem ke zvýšení intenzity projevované emoce, aby tak dosáhlo požadované sociální odpovědi (Campos et al., 1994). Ignorování negativních emocí dítěte tak může narušit rozvoj jeho socio-emočních kompetencí tím, že nedostává potřebnou zpětnou vazbu, která by mu pomohla rozumět jeho emocím a situacím, které v něm tyto emoce vzbuzují. U těchto dětí je možné pozorovat zvýšenou míru lability, projevovaného hněvu a agrese a obecně nízkou kvalitu emočních kompetencí (Mirabile, 2015). Ačkoliv je pravděpodobné, že tyto strategie reagování budou spojeny i s dalšími socio-emočními výstupy v chování dítěte, není tato oblast ještě dostatečně prozkoumaná, takže by zde byly uváděny pouze domněnky bez dostatečné opory v literatuře. Jisté však je, stejně jako u všech restriktivních reakcí, že je vhodnější se jejich používání vyvarovat, protože obecně nevedou k tomu, že se dítě naučí zacházet s vlastními emocemi.

Tímto je výčet restriktivních reakcí uzavřen a dále bude představena další kategorie strategií reagování na negativní emoce dítěte. Do této kategorie se řadí reakce, jimiž rodič vyhoví požadavku dítěte.

2.3. Reakce vyhověním požadavkům dítěte

Jak vyplývá již z názvu, těmito reakcemi se rodič snaží zamezit projevům negativních emocí dítěte tak, že vyhoví jeho požadavku. Kromě toho, že rodič může reagovat vyhověním požadavku dítěte (například mu koupí hračku, kterou si vynucuje pláčem), může také on upustit od požadavku, který má na dítěte, případně mu nabízet odměnu za to, když přestane projevovat negativní emoce. Tento způsob reagování však není přínosným pro budoucí rozvoj emočních kompetencí dítěte. Neumožňuje totiž dítěti zažít negativní afekt a nedává mu tak možnost rozvinout seberegulační strategie, které jsou důležité pro jeho sociální fungování. Navíc tato forma rodičovských reakcí může časem vést k eskalaci projevů negativních emocí dítěte. Ve vztahu mezi rodičem a

dítětem totiž dochází k uplatňování tzv. donucovacích cyklů (Bajgarová, 2018), kdy se reakcí rodiče zpevňují projevy negativních emocí dítěte na základě klasického a operantního podmiňování (Lunkenheimer et al., 2016). Takový donucovací cyklus pak může konkrétně vypadat tak, že dítě začne v obchodě prosit maminku o zmrzlinu, ale ona ji odmítne koupit. To dítě rozzlobí, začne se vztekat a křičet, že zmrzlinu chce. Maminka tedy začne dítěti vysvětlovat důvody, proč zmrzlinu kupovat nechce. To však nemá na chování dítěte žádný efekt, dítě stále „vyvádí“, a tak nakonec zmrzlinu dostane. Tím však dochází ke zpevnění reakce dítěte, protože došlo k „odměnění“ jeho reakce (pozitivní zpevnění – zmrzlina), ale zároveň také k negativnímu zpevnění reakce rodiče (utišení křiku dítěte). Pravděpodobně se pak taková strategie zvládnutí negativní emoce dítěte objeví v chování rodiče i příště a chování obou stran se může stupňovat. Donucovací cykly jsou proto považovány za jeden z mechanismů vedoucím ke vzniku externalizující patologie u dítěte (Bajgarová, 2018). Výskyt donucovacích cyklů ve vztahu rodič – dítě je spojen se zmenšenou schopností emoční regulace dítěte a negativně ovlivňuje budování vrstevnických vztahů v předškolním věku (Scaramella & Leve, 2004).

Je tedy patrné, že reagování rodičů na negativní emoce dítěte výše uvedeným způsobem rovněž není pro jeho socio-emoční rozvoj prospěšné. Také pro rodiče pak bývá náročné z koloběhu donucovacích cyklů vystoupit, není to však nemožné.

Jaké jsou ale tedy strategie, které mají na rozvoj dítěte pozitivní vliv? Obecně platí, že se jedná o takové reakce, které jsou shovívavé (Bajgarová, 2018). Tyto shovívavé reakce bývají označovány jako reakce podporující (vstřícné) a jednotlivé strategie patřící do této kategorie budou popsány v následující části práce.

2.4. Reakce podporující

Reakce podporující čili vstřícné jsou takové reakce, které vytvářejí bezpečný prostor pro vyjádření negativních emocí dítěte (Yang et al., 2020). To má možnost vyjádřit svou negativní emoci a setkává se při tom s nějakou formou podpory ze strany rodiče. Například následným rozhovorem rodič dítěti jeho emoci „vrací“ ve srozumitelné a bezpečné podobě a rozvíjí tak jeho porozumění vlastním emocím a jejich příčinám (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996). Neznamená to však, že rodič uplatňující podporující

strategie akceptuje všechno chování dítěte, které je spojené s negativní emocí. Spíše má jít o akceptování emoce samotné. Tím, že rodič neschvaluje všechno chování, dává dítěti prostor k učení, jak s emocí vhodně zacházet, čímž rozvíjí jeho schopnost emoční regulace (Gottman & DeClaire, 1997).

Obecně je podstatou podporujících reakcí pozitivní přístup rodičů k emocím dítěte. Děti zažívající při vyjadřování negativních emocí empatický a akceptující přístup dostávají příležitost naučit se s negativními emocemi zacházet a řešit situace, které k nim vedou (Nelson & Boyer, 2018)-a také svým emocím více rozumí (Yang et al., 2020). Tyto děti vyjadřují vlastní distres bez studu a učí se rovněž empaticky reagovat na emoce ostatních (Eisenberg et al., 1999). Vřelý přístup rodičů dětem dále pomáhá v rozvoji schopnosti tlumit vlastní negativní afekt, tedy v seberegulaci (Eisenberg & Fabes, 1994; Hurrell, Hudson, & Schniering, 2015; Nelson & Boyer, 2018), a ve vyhledávání strategií, jak utišit sebe sama (Eisenberg et al., 1999; Gottman & DeClaire, 1997). Podporující reakce rodičů jsou strategie globálně výhodné pro socio-emoční vývoj dítěte a mohou redukovat riziko zhoršení jeho emočních a výchovných problémů (Hurrell, Hudson, & Schniering, 2015). Zajímavým faktem je, že nepoužívání restriktivních reakcí na negativní emoce dítěte není prediktorem používání reakcí podporujících. Nejedná se totiž o dva póly stejného jevu, nýbrž o dvě rozdílné dimenze (Nelson & Boyer, 2018).

Do kategorie podporujících reakcí konkrétně patří ty reakce rodičů, které jsou zaměřené na vyjádření emoce (povzbuzení k emoční expresi), reakce utěšující či odvádějící pozornost (reakce zaměřené na emoce) a dále instrumentální coping, čili reakce zaměřené na řešení problému (Bajgarová, 2018; Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996). Z hlediska porozumění emocím je pro dítě výhodné, když oba rodiče používají v rámci podporujících reakcí odlišné strategie (McElwain, Halberstadt, & Volling, 2007). Jednotlivé strategie a jejich vztah k socio-emočnímu vývoji dítěte budou představeny v další části práce.

2.4.1. Povzbuzení k emoční expresi

Těmito reakcemi povzbuzují rodiče své děti k tomu, aby vyjádřily negativní emoce, které cítí, a sdělují jim, že je v pořádku, aby je cítily (Fabes et al., 2002). Rodiče

tedy vytváří bezpečný prostor pro expresi emocí, což pomáhá dítěti zkoumat své emoce a situace k nim vedoucí a naučit se s nimi zacházet (Yang et al., 2020). Přiměřené používání této strategie je tak u dítěte spojeno s pozitivními vývojovými výstupy (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998).

Tyto děti vyhledávají při vrstevnických sporech méně častěji intervenci dospělého a rovněž na spory méně reagují odplatou (Eisenberg et al., 1992), neboť umí konstruktivněji zacházet s hněvem (Eisenberg & Fabes, 1994). U chlapců bývají tyto rodičovské strategie spojené s větším výskytem utěšujícího chování a zároveň s nižším výskytem externalizujících problémů v chování. U chlapců i děvčat bývá povzbuzení k emoční expresi spojováno s výskytem konstruktivního copingu, sociálních kompetencí (Eisenberg et al., 1999) a s porozuměním emocím (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). Na druhou stranu může mít přílišné rodičovské povzbuzení k vyjádření emoce v některých chvílích nežádoucí vliv. Jde především o situace, v nichž dítě projevuje hněv nebo agresi, což jsou emoce, které mohou být pro druhé zraňující a k jejichž expresi existují v různých kulturních prostředích odlišné normy (Bajgarová, 2018). V jedné studii, ve které matky amerických a japonských dětí ve věku 4-5 let uváděly, že své děti k vyjádření negativních emocí povzbuzují, byla zjištěna souvislost s vyšší mírou projevovaného hněvu a agrese v hypotetických stresových a konfliktních situacích a s hněvivou reakcí při diskuzi dilemat u dětí (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). Je tedy pravděpodobné, že v západních kulturách je z hlediska sociálních kompetencí (přizpůsobených sociálním normám) vhodné dítě k vyjádření negativní emoce povzbuzovat přiměřeně střídmě, jelikož vysoká míra povzbuzování je spojena s klesající úrovní sociálních kompetencí u dětí (McElwain, Halberstadt, & Volling, 2007). Rovněž je potřeba naučit dítě rozlišovat mezi sociálně přijatelnými a nepřijatelnými způsoby vyjádření emoce (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998).

2.4.2. Reakce zaměřené na emoce

Reakce zaměřené na emoce jsou takové reakce, při kterých rodiče hledají strategie, jimiž by pomohli dítěti cítit se lépe. Jedná se o utěšování dítěte nebo o odvedení jeho pozornosti jinam (Fabes et al., 2002).

Z hlediska vývojových výstupů je u reakcí zaměřených na emoce obecně možné tvrdit, že jsou spojené s vyšším užíváním konstruktivního copingu v každodenním životě dětí (Eisenberg & Fabes, 1994) a mají rovněž pozitivní vliv na sociální kompetence dětí a jejich popularitu ve vrstevnickém kolektivu (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998).

Když se podíváme na jednotlivé strategie, můžeme pozorovat, že rodičovské reakce utěšováním dítěte (ve věku 4 a 5 let) pozitivně korelují se schopností dítěte empaticky reagovat, kooperovat a budovat pozitivní vrstevnické vztahy (Denham, 1997). Mají také pozitivní vliv na vztah mezi dítětem a rodičem a pomáhají dítěti zmírňovat fyziologické rozrušení (Bajgarová, 2018). Přínos reakcí utěšováním se však v souvislosti s rostoucím věkem dítěte mění. Ty jsou totiž ze sociálně-emočního hlediska přínosné pro děti v předškolním věku, zatímco ve školním věku jsou stejné reakce pro děti neúčinné až škodlivé (Nelson & Boyer, 2018).

V souvislosti s utěšováním vyvstává rovněž otázka, zda tyto rodičovské reakce neovlivňují negativní emoce dítěte tak, že jejich výskyt „zpevňují“. Je pravda, že jsou spojované s vyšším výskytem negativních emocí (s negativní emocionalitou dítěte) a negativního chování u dětí. Na druhou stranu je třeba brát v potaz kauzalitu a je tedy možné, že reakce utěšováním se vyskytují častěji u rodičů, jejichž děti mají k negativní emocionalitě sklon. Jedná se o děti více úzkostné, smutné, plaché nebo uzavřené do sebe, které toto chování v rodičích spontánně vzbuzují (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998).

Kromě již zmíněného utěšování se do kategorie reakcí zaměřené na emoce řadí reakce distrakcí pozorností dítěte, při níž se rodič snaží odpoutat pozornost dítěte od nepříjemného podnětu tím, že mu nabídne podnět jiný. Přínos této strategie pro socio-emoční vývoj dítěte je sporný a z dosavadních výzkumů vyplývá, že je třeba ho posuzovat v závislosti na situačním kontextu. Ukazuje se, že distrakce pozornosti má momentální vliv na snížení distresu dítěte a na kontrolu jeho chování, z dlouhodobého hlediska však není pro dítě tolik prospěšná. Ve chvíli, kdy má totiž dítě na nepříjemnou situaci reagovat samo, se dostává do stresu a má problém s regulací svých emocí. Tato strategie je tedy výhodná ve chvíli, kdy je třeba rychle zmírnit arousal dítěte (Bajgarová, 2018).

2.4.3. Instrumentální coping

Poslední v kategorii podporujících reakcí jsou takové reakce, jimiž se rodiče snaží pomoci dítěti buď najít řešení problému, který mu způsobuje distres, nebo nalézt strategie, které by mu umožnily se stresem zacházet (Fabes et al., 2002). Jde tedy o reakce zaměřené na instrumentální coping. U dětí, jejichž rodiče používají tuto strategii reagování na negativní emoce, je možné pozorovat dobré socioemoční přizpůsobení. To je zčásti připisováno tomu, že se skrze instrumentální coping podaří dítěti zvládnout vlastní arousal, takže může lépe pracovat se svými emocemi. Instrumentální coping je považován za vhodný způsob zvládnání emočně vypjatých situací (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998).

U dětí je instrumentální coping spojen s užíváním konstruktivních copingových strategií, sociálními kompetencemi, popularitou (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996) a také s nízkou úrovní nekonstruktivního copingu s hněvem (Eisenberg et al., 1992). Některé studie uvádějí, že pokud strategiemi zaměřenými na řešení problému reagují otcové, objevuje se u jejich předškolních dětí kamarádké chování, schopnost kooperovat a orientace na výkon (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998). Jiné studie však uvádějí, že je takovéto reagování otců spojeno s nižší úrovní sociálně přijatelného chování u děvčat mladšího školního věku (Eisenberg, Fabes, & Murphy, 1996). Závěry studií tedy nejsou zcela konzistentní, avšak většina z nich uvádí pozitivní vliv instrumentálního copingu na sociální a emoční kompetence dítěte a naopak nepozoruje jeho vliv na množství externalizovaných problémů v chování dítěte.

Je tedy možné tvrdit, že pro socio-emoční vývoj dítěte je přínosné, když rodiče učí dítě hledat řešení situací, které v něm vyvolávají negativní emoce. Tuto schopnost mohou rodiče u dítěte podporovat mimo jiné i tím, že sami používají instrumentální coping a zaměří se na řešení problému, když stresové situace a s nimi spojené negativní emoce zažívají oni. Užívat copingové strategie se totiž dítě učí mimo jiné také tím, že pozoruje a napodobuje dospělé, kteří jsou pro něj důležití (Kliewer & Lewis, 1995).

VÝZKUMNÁ ČÁST

3. METODOLOGICKÝ RÁMEC

3.1. Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumné části je zjistit existenci vztahu mezi problémovým chováním dítěte v mateřské škole a reakcemi rodičů na jeho negativní emoce. Vedlejším cílem je prozkoumat souvislosti těchto proměnných s pohlavím dítěte a intervenující proměnnou temperamentu a rovněž prozkoumat vztah mezi tím, jakým způsobem matka vnímá své vlastní reakce na negativní emoce dítěte a mezi tím, jak vnímá tyto reakce u otce.

3.2. Hypotézy

Na základě výše uvedených teoretických poznatků si klademe dvě otázky, z kterých vyplývají následující hypotézy.

VO1: Jaké faktory ovlivňují problémové chování dítěte v mateřské škole?

H1a – Existuje signifikantní vztah mezi strategiemi reagování na emoce používanými matkami a problémovým chováním dítěte v mateřské škole.

H1b – Existuje signifikantní vztah mezi matkami referovanými strategiemi partnera, kterými reaguje na negativní emoce dítěte a problémovým chováním dítěte v mateřské škole.

H2 – Existuje statisticky významný rozdíl v hodnotách jednotlivých škál problémového chování u chlapců a u děvčat.

VO2: Jak se liší matkami vnímané strategie reagování na negativní emoce dítěte mezi ní a jejím partnerem?

H3 – Existuje statisticky významný rozdíl v matkami vnímaném používání podporujících strategií u matky a otce.

H4 – Existuje statisticky významný rozdíl v matkami vnímaném používání nepodporujících strategií u matky a otce.

3.3. Kontrola intervenujících proměnných

Předpokládáme, že problémové chování dítěte bude také souviset s jeho temperamentovými rysy (Eisenberg et al., 1999). Ty tedy označujeme za intervenující proměnnou a v rámci kontroly této proměnné v našem výzkumném souboru testujeme, zda existuje signifikantní vztah mezi temperamentovými rysy a problémovým chováním dítěte v mateřské škole.

4. METODIKA VÝZKUMU

V práci je použit kvantitativní design výzkumu, konkrétně se jedná o korelační studii, která byla provedena na základě dotazníkového šetření.

4.1. Výběr vzorku

Celkem bylo osloveno ke spolupráci 9 mateřských škol, do výzkumu bylo ochotných zapojit se šest z nich. Sběr dat však zkomplikovala pandemie virového onemocnění Covid-19 a následná opatření vydaná vládou ČR. Výzkumným vzorkem se tak nakonec stalo 41 dětí (23 chlapců a 18 dívek), resp. rodičů ze třech různých mateřských školek. Data byla sbírána v lednu a únoru školního roku 2019/2020, sběr dat ve zbývajících školkách měl probíhat v březnu. Vzorek tvoří 32 dětí z CMŠ U svatého Josefa v Českých Budějovicích, 8 dětí z KMŠ DUHA Horažďovice a 1 dítě z CMŠ Lipenská v Českých Budějovicích.

4.2. Metody sběru dat

V práci je použit kvantitativní design výzkumu, konkrétně se pak jedná o dotazníkové šetření. Ke zjišťování používaných strategií reagování na negativní emoce dítěte byl pro matky použit sebesposuzovací dotazník Fabese, Eisenbergové a Bernzweigové *Coping With Children's Negative Emotions Scale* (CCNES), stejně tak i pro jejich partnery, jejichž strategie reagování však byly hodnoceny partnerkou. Problémové chování v mateřské škole hodnotily paní učitelky pomocí Merrelova dotazníku *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (PKBS) a konkrétně byla použita škála B zaměřující se na problémové chování. Pro určení temperamentových rysů byl zvolen dotazník Putnama a Rothbartové *Very Short Form of the Children's Behavior Questionnaire* (CBQ-VS). V dotaznících CCNES a CBQ-VS je vycházeno z průměrných hodnot, u dotazníku PKBS byl získaný skór převeden na standardní skór a následně byly získané hodnoty mezi sebou korelovány.

4.2.1. CCNES

CCNES (*Coping With Children's Negative Emotions Scale*) je dotazník, díky kterému je možné hodnotit reakce rodičů na negativní emoce dětí. Obsahuje 12 modelových situací, ve kterých děti vyjadřují negativní emoce (např. dítě ztratí oblíbenou hračku a reaguje pláčem) a ke každé modelové situaci je uvedeno šest možných způsobů, kterými by mohli rodiče na danou situaci zareagovat. Úkolem rodiče, v našem případě matky, je na sedmibodové Likertově škále (1 = velmi nepravděpodobné, 7 = velmi pravděpodobné) označit s jakou pravděpodobností by na dané situace reagovala každým z šesti uvedených způsobů. Každý způsob reakce pak reprezentuje jednu z možných strategií reagování, tj. bagatelizující reakce (MR - Minimizing Reactions), trestající reakce (PR - Punitive Reactions), reakce distrese (DR - Distress Reactions), povzbuzení k emoční expresi (EE - Expressive Encouragement), reakce zaměřené na emoce (např. utěšování; EFR - Emotion Focused Reactions) a instrumentální coping (PRF - Problem Focused Reactions). Výsledný skóre je pak aritmetickým průměrem součtu hodnot jednotlivých položek odpovídajících konkrétnímu způsobu reagování a nabývá hodnot od 1 do 7.

Jelikož neexistuje oficiální česká verze tohoto dotazníku, byl použit překlad Zdeňky Bajgarové, přičemž verze pro partnery byla mnou dále upravena do posuzovací formy. Originálně se totiž jedná o sebeposuzovací škálu, ale v rámci této práce byly reakce otců hodnoceny matkami, jednotlivé položky tedy byly přepsány do posuzovací formy. Sebeposuzovací verze byla použita pro zaznamenání reakcí matek. Celé znění dotazníků je v přílohách 4 a 5.

4.2.1.1. Psychometrické vlastnosti CCNES

Výsledky studie Fabese et al. (2002) potvrzují, že anglická verze dotazníku má dobrou vnitřní validitu, test-retest reliabilitu a konstruktovou validitu (tedy dotazník odpovídá stejnému teoretickému konstruktovi). Této studii se zúčastnilo 101 rodičů (96 matek, 5 otců) dětí ve věku od 3 do 6 let.

Vnitřní konzistence škály (mezipoložková reliabilita) byla zjišťována pomocí Cronbachova koeficientu alfa (α) a pohybovala se v rozmezí od .69 (trestající reakce) do .85 (povzbuzení k emoční expresi) (Fabes et al., 2002).

Test-retest reliabilita byla testována na 35 účastnících, ti vyplňovali dotazník CCNES dvakrát s odstupem 4 měsíců. Spearmanův koeficient (r_s) nabýval hodnot od .56 do .83 na hladině významnosti $p < .01$ (Fabes et al., 2002).

V rámci této studie bylo také zkoumáno, do jaké míry jsou výsledky ovlivněny snahou respondentů odpovídat podle očekávání (tj. sociální desirabilitou). Sociální desirabilita měla signifikantní vztah pouze se škálou měřící reakce distresem (DR). Konkrétně takový, že matky, které dosahovaly vyšších hodnot v indexu sociální desirability, skórovaly níže na škále hodnotící reakce distresem. Co se týče demografických charakteristik, jediné vzdělání matky signifikantně pozitivně korelovalo se škálami CCNES. Byla zjištěna pozitivní korelace mezi reakcemi distresem a vzděláním (DR), $r_s = .21$, a povzbuzením k emoční expresi (EE) a vzděláním, $r_s = .24$, hladina významnosti $p < .05$. Avšak vzhledem k hodnotě koeficientů je možné, že se jedná o náhodně vzniklý vztah (Fabes et al., 2002).

Rovněž byly zkoumány interrelace (vzájemné vztahy) mezi šesti škálami dotazníku. Byla zjištěna signifikantní pozitivní korelace mezi podporujícími reakcemi, tedy mezi škálami měřícími povzbuzení k emoční expresi (EE), reakce zaměřené na emoce (EFR) a instrumentální coping (PFR). Stejně tomu bylo u nepodporujících reakcí, i mezi jejich škálami (MR, PR, DR) byl nalezen pozitivní vztah. Byl nalezen nesignifikantní inverzní vztah obecně mezi podporujícími a nepodporujícími reakcemi. Avšak nezdá se, že by podporující a nepodporující reakce představovaly lineární kontinuum od pozitivních reakcí rodičů k negativním (Fabes et al., 2002).

4.2.2. PKBS

PKBS (*Preschool and Kindergarten Behavior Scales*) jsou škály, které zkoncipoval K. W. Merrel k hodnocení sociálních dovedností (škála A) a problémového chování (škála B) dětí v předškolním věku (3-6 let). V rámci této práce je využita škála B, pomocí které hodnotí učitelky dítěte jeho chování v kolektivu mateřské školy. Tato škála obsahuje 42

položek, které reprezentují různé problémy v chování typické pro děti v předškolním věku. Tyto položky jsou roztříděny do 5 subškál a těchto 5 subškál je ještě dále roztříděno do dvou škál a to do škály hodnotící externalizující problémové chování a internalizující problémové chování.

Škála externalizujícího problémového chování v sobě zahrnuje tři subškály: B1, Self-Centered/Explosive (na sebe zaměřené/výbušné chování), B2, Attention Problems/Overactive (problémy s pozorností/přílišná aktivita) a B3, Social independence (sociální nezávislost). Subškála B1 obsahuje 11 položek týkajících se roztěkaného, bezohledného a nepředvídatelného chování. Subškála B2 zahrnuje 8 položek popisujících impulzivní, neúnavný, hlučný a hyperaktivní styl chování. Poslední subškála B3 se rovněž skládá z osmi položek a popisuje takové chování, které je hrubé k ostatním dětem a které se projevuje například fyzickou agresí či nadáváním druhým.

Do škály internalizujícího problémového chování patří dvě zbývající subškály: B4, Social Withdrawal (sociální stažení) a B5, Anxiety/Somatic Problems (úzkost/somatické problémy). Subškála B4 se sedmi položkami popisuje vyhýbavé chování a stažení od ostatních dětí, které může být doprovázené nadměrným smutkem. Subškála B5 je tvořena osmi položkami, které se zaměřují na bojácné, napjaté a úzkostlivé chování, které se rovněž může projevovat v rovině somatických a fyzických problémů (bolesti břicha atp.) bez zjevné příčiny (Merrel, 1994).

Každá ze 42 položek je hodnocena na 4 bodové škále dle významnosti výskytu daného chování v repertoáru chování dítěte, v rozmezí 0–3 bodů, kdy 0 = nikdy, 1 = zřídka, 2 = někdy a 3 = často.

Ani v případě tohoto testu neexistuje česká verze, proto je pro účely práce použito vlastní překlad a normy určené pro severoamerickou populaci, jelikož pro českou populaci neexistují.

Výsledný skóre byl získán výpočtem celkového hrubého skóre. Ten byl následně převeden na standardní (vážený) skóre podle věku dítěte (zvláště jsou normy pro 3 - 4leté, zvláště pro 5 - 6leté).

4.2.2.1. Psychometrické vlastnosti PKBS

Merrel (1994) uvádí, že k ověření psychometrických vlastností originální anglické verze dotazníku PKBS bylo provedeno mnoho studií zabývajících se především reliabilitou a validitou tohoto nástroje.

Pro výpočet koeficientu reliability byla použita tzv. metoda vnitřní konzistence testu, která byla stanovena výpočtem pomocí Cronbachova koeficientu alfa a metoda půlení, tedy split-half reliability. Ta byla zjišťována tak, že korelační koeficient, který byl získán tím, že spolu byly korelovány na dvě části rozdělené výsledky testů, byl upraven podle Spearman – Brownova vzorce (*Spearman-Brown prophecy formula*). Ten slouží k odhadu reliability pro celý test. U jednotlivých subškál škály B (Problémové chování) se hodnoty obou koeficientů pohybovaly v rozmezí .81 - .97, přičemž pro celou škálu B odpovídal koeficient alfa (α) hodnotě .97 a odhad výsledné reliability (r') .96. K získání těchto hodnot byla použita data 2855 respondentů, kteří se účastnili standardizační studie (Merrel, 1994).

Test-retest reliability byla zkoumána na vzorku 82 dětí, s časovým odstupem 3 týdnů a 3 měsíců od základního měření. Pearsonův korelační koeficient (r) nabýval u škály B v časovém odstupu tří týdnů hodnoty .86 a v tříměsíčním intervalu se rovnal .78 ($p < .001$) (Merrel, 1994).

Škálu B je možné považovat za obsahově validní a to nejen kvůli postupu vytváření, ale také hodnotám Pearsonova korelačního koeficientu (r), kterých dosahují její jednotlivé položky ve vztahu k celému skóru testu ($min\ r = .38$), k nadřazeným škálám ($min\ r = .35$) a k daným subškálám ($min\ r = .48$); přičemž minimální kritérium korelace je .25. I z hlediska konstruktové validity lze považovat PKBS za velmi validní, jak uvádí Merrel (1994).

4.2.3. CBQ – Very short version

CBQ – VSF (*Dotazník dětského chování – krátká verze*) je krátký temperamentový dotazník určený pro posouzení temperamentových rysů u dětí ve věku 3-8 let, který vychází Rothbartové definice temperamentu. Byl vytvořen Putnamem a Rothbartovou

jako kratší verze CBQ dotazníku, v této práci je použita česká verze přeložená Miloněm Potměšilem a Petrou Potměšilovou.

Dotazník obsahuje 36 položek popisujících chování dítěte v různých situacích (např. bojí se lupičů nebo strašidel). Vychovatelé (v tomto případě matky) uvádějí, jak pravdivé je dané tvrzení pro jejich dítě. K pravdivosti tvrzení se vyjadřují pomocí sedmibodové Likertovy škály (1 = zcela nepravdivé a 7 = zcela pravdivé), rovněž mohou zvolit variantu „nemohu odpovědět“ (N).

CBQ-VSF hodnotí tři různé dimenze temperamentu, obsahuje tedy tři škály, přičemž každé odpovídá 12 položek z dotazníku. První škála, Surgency (surgence) má obsahově blízko k extraverci. Popisuje chování dítěte charakterizované impulzivitou, potěšením vysoké intenzity (tzn. potěšením pocházejícím z nových činností či z aktivit vyžadujících vysokou aktivitu), vysokou aktivitou a malou stydlivostí. Škála Negative Affectivity (negativní emocionalita) je koncepčně podobná dimenzi neuroticismu pětifaktorového modelu osobnosti Big Five (Goldberg, 1990) a je charakterizovaná smutkem, strachem, vztekem/frustrací, diskomfortem a malou utěšitelností. Poslední škála Effortful control (volní/cílená kontrola) postihuje schopnost záměrně řídit vlastní chování a kontrolovat impulzy. Vyznačuje se inhibiční kontrolou (schopnost plánovat a potlačovat nevhodné reakce), kontrolou pozornosti, klidnou radostí a citlivostí smyslu (Bajgarová, 2017; Putnam & Rothbart, 2006).

Temperamentové rysy dítěte byly v rámci této práce posuzovány matkou. Výsledný skóre je aritmetickým průměrem, tedy součtem hodnot získaných v konkrétní škále vydělených počtem zodpovězených položek škály.

4.2.3.1. Psychometrické vlastnosti CBQ – VSF

Dotazník CBQ – VSF byl vyvinut pomocí faktorové analýzy z původní dlouhé verze CBQ. Co se týče vnitřní konzistence testu, tak ta byla určována pomocí Cronbachova koeficientu alfa, kdy se alfa (α) pro škálu Surgency rovnala .74, pro Negative Affectivity .72 a Effortful Control .74 (Putnam & Rothbart, 2006).

Ačkoliv je tato zkrácená verze dotazníku běžně užívaná pro výzkumné účely, existují bohužel jen omezené údaje týkající se psychometrických vlastností tohoto nástroje (Allan et al., 2013; Sleddins, 2012).

5. PRŮBĚH VÝZKUMU

5.1. Postup sběru dat

V první řadě byly ke spolupráci osloveny ředitelky mateřských škol (převážně v Českých Budějovicích) a v případě souhlasu s výzkumem byly následně osloveny maminky. Těm, které se chtěly výzkumu zúčastnit, byly rozdány v obálkách dotazníky (CCNES – verze pro matku, CCNES – verze o partnerovi, CBQ – VSF) a informované souhlasy. Vyplněné je pak odevzdaly v zalepených obálkách učitelkám na třídě, které k nim následně přiložily dotazník problémového chování v mateřské škole (PKBS).

Sběr dat měl původně probíhat ve dvou fázích. V první fázi bylo rozdáno 50 dotazníků ve třech různých mateřských školách, vrátilo se jich 41 (návratnost činila 82 %). Naplánovaný dosběr dat, kterého se měly zúčastnit tři další mateřské školy, byl překažen vyhlášením nouzového stavu kvůli pandemii Covid-19. Z tohoto důvodu je získaný vzorek podstatně menší než bylo původně plánováno.

38 dotazníků bylo vyplněných kompletně, u třech zbývajících chyběl dotazník CCNES – verze o partnerovi. K statistickému ověřování hypotéz, ve kterých figuroval otec/partner, byla použita data získaná od 38 respondentů, k ověřování zbytku hypotéz byla použita data celého výzkumného souboru.

5.2. Výzkumný soubor

Celý výzkumný soubor představuje 41 dětí (23 chlapců a 18 dívek), ve věku od 3–6 let, jejich matky a učitelky (6 učitelek), u 3 dětí chyběly údaje týkající se strategií reagování otců, a tak byl z kompletního výzkumného souboru vytvořen menší výzkumný soubor, který tvoří 38 dětí (20 chlapců). Tento menší soubor byl použit při ověřování hypotéz týkajících se otců. V následujících tabulkách jsou uvedeny demografické údaje celý výzkumný soubor.

Tabulka 1- Výzkumný soubor – děti

| N = 41 | Proměnná | Kategorie proměnné | Počet respondentů |
|--------|----------------|--------------------|-------------------|
| | Pohlaví dítěte | Chlapec | 23 |
| | | Dívka | 18 |
| | Věk dítěte | 3 roky | 8 |
| | | 4 roky | 14 |
| | | 5 let | 13 |
| | | 6 let | 6 |
| | MŠ | CMŠ U Sv. Josefa | 32 |
| | | CMŠ Lipenská | 1 |
| | | KMŠ DUHA | 8 |

Tabulka 2 - Výzkumný soubor – matky a partneři

| N = 41 | Proměnná | Kategorie proměnné | Počet respondentů |
|--------|-------------------------|--------------------|-------------------|
| | Rodinný stav matky | Svobodná | 3 |
| | | Vdaná | 37 |
| | | Rozvedená | 1 |
| | Bydliště | do 5000 obyvatel | 29 |
| | | do 100000 obyvatel | 12 |
| | Vzdělání matky | SŠ | 7 |
| | | VOŠ | 2 |
| | | VŠ | 32 |
| | Vztah partnera k dítěti | otec | 39 |
| | | nevlastní otec | 2 |
| | Vzdělání partnera | vyučen | 3 |
| | | SŠ | 9 |
| | | VOŠ | 4 |
| | | VŠ | 25 |

5.3. Etika výzkumu

Každý účastník, resp. zákonný zástupce účastníka byl prostřednictvím informovaného souhlasu řádně poučen o průběhu výzkumu, jeho účelu, dobrovolnosti účasti a možnosti od výzkumu kdykoliv bez udání důvodu odstoupit. Na konci byl uveden kontakt, kam se mohli v případě jakýchkoliv dotazů týkajících se výzkumu obrátit. Rodičům i učitelkám (v případě souhlasu rodičů) byla poskytnuta možnost zaslání výsledků temperamentového dotazníku dítěte.

6. VÝSLEDKY

Všechna data byla zpracována pomocí programů Microsoft Excel a Jamovi.

Kvůli malé velikosti vzorku a nenormalitě rozložení dat byla použita neparametrická statistika. K výpočtu vztahu byl užit Spearmanův korelační koeficient, k určení shody mezi dvěma nezávislými skupinami Mann-Whitneyův test a mezi více skupinami Kruskal-Wallisův test.

6.1. Popisné statistiky

Následující tabulky (tabulka č. 3-5) ukazují průměrné hodnoty, směrodatné odchylky a kvartily jednotlivých škál administrovaných dotazníků.

6.1.1. CCNES

Obecně můžeme pozorovat vyšší průměrné hodnoty v podporujících strategiích oproti nepodporujícím a tento rozdíl je jak mezi strategiemi matek, tak mezi matkami referovanými strategiemi partnerů **statisticky významný** (viz příloha 1), jak uvádí např. i McElwain, Halberstadt a Volling (2007). Když porovnáváme používání podporujících a nepodporujících strategií dohromady u matek i partnerů, pozorujeme, že opět ve prospěch podporujících strategií je rozdíl statisticky významný (Cohenovo $d = -4.01$, $p < 0.001$). Pomocí Kruskal-Wallisova testu ověřujeme, zda se liší matkami uváděné strategie reagování v závislosti na jejich nejvyšším dosaženém vzdělání a mezi jednotlivými kategoriemi nepozorujeme žádný statisticky významný rozdíl (viz příloha 1).

Tabulka 3 - průměry, směrodatné odchytky a kvartily reakcí matek a partnerů

| Reakce na emoce | Průměr | | Směrodatná odchytky | | Dolní kvartil | | Horní kvartil | |
|-----------------|--------|----------|---------------------|----------|---------------|----------|---------------|----------|
| | Matky | Partneři | Matky | Partneři | Matky | Partneři | Matky | Partneři |
| N (počet) | 41 | 38 | 41 | 38 | 41 | 38 | 41 | 38 |
| Podporující | 5.21 | 4.81 | 0.666 | 0.822 | 4.86 | 4.47 | 5.64 | 5.38 |
| Nepodporující | 2.12 | 2.38 | 0.528 | 0.738 | 1.81 | 1.81 | 2.36 | 2.89 |
| EE | 4.35 | 3.64 | 1.34 | 1.59 | 3.25 | 2.60 | 5.42 | 4.54 |
| EFR | 5.53 | 5.44 | 0.940 | 0.913 | 5.25 | 4.92 | 6.08 | 5.98 |
| PFR | 5.74 | 5.33 | 0.595 | 0.882 | 5.33 | 5.00 | 6.25 | 6.08 |
| PR | 1.89 | 2.22 | 0.556 | 0.848 | 1.58 | 1.58 | 2.00 | 2.56 |
| MR | 1.96 | 2.33 | 0.866 | 1.13 | 1.25 | 1.33 | 2.42 | 2.90 |
| DR | 2.51 | 2.59 | 0.754 | 0.870 | 1.92 | 2.00 | 3.08 | 3.08 |

(do škály podporujících strategií se řadí subškály EE, EFR a PFR, do nepodporujících pak PR, MR a DR)

6.1.2. PKBS

Dle očekávání (Serbin et al., 1973) dosahují chlapci v porovnání s dívkami v průměrných hodnotách celkového skóru problémového chování a externalizujících problémů vyšších hodnot. U internalizujících problémů to je naopak, zde výše skórují dívky. Rozdíly mezi skupinami však nejsou ani v jednom případě statisticky významné. Zajímá nás také, jestli se liší učitelkami uváděné hodnoty problémového chování dětí v závislosti na mateřské škole, kterou navštěvují. K ověření používáme Kruskal-Wallisův test a mezi školkami nenacházíme žádný statisticky významný rozdíl (příloha 1).

Tabulka 4 - průměry, směrodatné odchytky a kvartily problémového chování

| Problémové chování | Průměr | | Směrodatná odchytky | | Dolní kvartil | | Horní kvartil | |
|--------------------------|--------|---------|---------------------|---------|---------------|---------|---------------|---------|
| | Dívky | Chlapci | Dívky | Chlapci | Dívky | Chlapci | Dívky | Chlapci |
| N (počet) | 18 | 23 | 18 | 23 | 18 | 23 | 18 | 23 |
| Standardní skór | 93.9 | 95.1 | 14.3 | 14.2 | 84.3 | 86.0 | 99.0 | 99.5 |
| Celkový skór | 29.1 | 30.6 | 21.8 | 21.4 | 13.5 | 16.5 | 36.3 | 38.5 |
| Internalizující problémy | 11.1 | 10.7 | 7.25 | 8.09 | 6.00 | 5.50 | 15.8 | 17.0 |
| Externalizující problémy | 18.1 | 19.9 | 17.7 | 17.2 | 6.25 | 6.50 | 28.0 | 23.5 |

6.1.3. CBQ – VSF

V temperamentových rysech se chlapci a dívky rovněž statisticky neliší. Nejvyššího průměrného skóru dosahují chlapci i dívky na škále Effortful control (volní/cílená kontrola), nejnižšího skóru dívky na škále Negative affectivity (negativní emocionalita) a chlapci na škále Surgency (surgence), jak je uvedeno v tabulce 6.

Tabulka 5 - průměry, směrodatné odchylky a kvartily temperamentových rysů

| Temperamentové rysy | Průměr | | Směrodatná odchylka | | Dolní kvartil | | Horní kvartil | |
|-----------------------------|--------|---------|---------------------|---------|---------------|---------|---------------|---------|
| | Dívky | Chlapci | Dívky | Chlapci | Dívky | Chlapci | Dívky | Chlapci |
| N (počet) | 18 | 23 | 18 | 23 | 18 | 23 | 18 | 23 |
| Surgency | 4.39 | 3.97 | 0.957 | 1.01 | 3.52 | 3.17 | 4.91 | 4.92 |
| Negative affectivity | 4.33 | 4.43 | 0.900 | 1.13 | 3.73 | 3.58 | 4.81 | 4.92 |
| Effortful control | 5.71 | 5.26 | 0.821 | 0.742 | 5.17 | 4.63 | 6.35 | 5.88 |

6.2. Induktivní statistika

Všechny hypotézy jsou testovány na hladině významnosti $p = 0.05$, výsledky s vyšší signifikancí jsou označeny příslušným počtem znaku *.

6.2.1. Faktory související s problémovým chováním v MŠ

Zajímá nás, jaké faktory souvisejí s problémovým chováním dítěte v mateřské škole. Předpokládáme souvislost se strategiemi, jakými rodiče reagují na negativní emoce dětí a rovněž s pohlavím dítěte, jako intervenující proměnnou očekáváme temperamentové rysy dítěte.

6.2.1.1. Strategie reagování na negativní emoce

U obou hypotéz H1a i H1b předpokládáme souvislost mezi nepodporujícími strategiemi a vyšším výskytem problémového chování a zároveň mezi podporujícími strategiemi a nižším výskytem problémového chování.

H1a – Existuje signifikantní vztah mezi strategiemi reagování na emoce používanými matkami a problémovým chováním dítěte v mateřské škole.

K ověřování této hypotézy jsme vycházeli z dat získaných od celého výzkumného souboru (n=41), hodnoty korelací jsou uvedeny v tabulce 6. Nebyl nalezen žádný signifikantní vztah, a proto hypotézu H1a **zamítáme**.

Tabulka 6 - korelace reakcí matek na negativní emoce a chování dítěte v MŠ

| | Standardní skór | Externalizující problémy | Internalizující problémy |
|-----------------------------|-----------------|--------------------------|--------------------------|
| Podporující reakce | -0.053 | -0.062 | 0.091 |
| Nepodporující reakce | 0.044 | 0.087 | -0.068 |
| EE | -0.169 | -0.195 | 0.018 |
| EFR | 0.136 | 0.154 | 0.089 |
| PFR | 0.007 | 0.017 | 0.065 |
| PR | -0.059 | 0.001 | -0.050 |
| MR | 0.053 | 0.135 | -0.143 |
| DR | 0.066 | -0.047 | 0.167 |

*p < 0.05, ** p < 0. 01, ***p < .001

H1b – Existuje signifikantní vztah mezi matkami referovanými strategiemi partnera, kterými reaguje na negativní emoce dítěte a problémovým chováním dítěte v mateřské škole.

Při testování této hypotézy byla použita data získaná od 38 respondentů a testována byla opět pomocí Spearmanových korelací, jejichž hodnoty se nacházejí v tabulce 7. Hodnoty korelačního koeficientu byly interpretovány dle Hendla (2004). Byla nalezena pozitivní středně silná korelace mezi nepodporujícími reakcemi a externalizujícími problémy, trestajícími reakcemi a externalizujícími problémy a reakcemi distresem a internalizujícími problémy. Dále byl zjištěna středně silná negativní korelace mezi reakcemi zaměřenými na emoce a externalizujícími problémy a negativní korelace střední síly mezi reakcemi zaměřenými na emoce a celkovým skórem problémového chování.

Tabulka 7 - korelace reakcí partnerů na negativní emoce a chování dítěte v MŠ

| | Standardní skór | Externalizující problémy | Internalizující problémy |
|-----------------------------|-----------------|--------------------------|--------------------------|
| Podporující reakce | -0.228 | -0.281 | -0.043 |
| Nepodporující reakce | 0.239 | 0.326* | 0.091 |
| EE | -0.140 | -0.124 | -0.061 |
| EFR | -0.395* | -0.518*** | -0.088 |
| PFR | -0.109 | -0.214 | 0.116 |
| PR | 0.214 | 0.346* | -0.005 |
| MR | 0.150 | 0.239 | 0.009 |
| DR | 0.285 | 0.236 | 0.323* |

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < .001$

6.2.1.2. Pohlaví

Jak bylo již výše zmíněno, ve vztahu k pohlaví očekáváme vyšší výskyt problémového chování ve skupině chlapců. Stanovujeme tedy hypotézu H2.

H2 – Existuje statisticky významný rozdíl v hodnotách jednotlivých škál problémového chování u chlapců a u děvčat.

Ta je testována na celém výzkumném souboru pomocí Mann-Whitneyova pořadového testu. Mezi skupinou dívek a chlapců však není pozorovatelný žádný signifikantní rozdíl (tabulka 8), proto tuto hypotézu **zamítáme**.

Tabulka 8 - rozdíly v problémovém chování mezi skupinami děvčat a chlapců

| PKBS | Pohlaví | N | Průměr | Medián | Sm. odch. | Cohenovo d | p |
|---------------------------------|---------|----|--------|--------|-----------|------------|-------|
| Standardní skór | Dívky | 18 | 93.9 | 92.0 | 14.33 | 0.0839 | 0.742 |
| | Chlapci | 23 | 95.1 | 91.00 | 14.23 | | |
| Externalizující problémy | Dívky | 18 | 18.1 | 11.00 | 17.65 | 0.1066 | 0.645 |
| | Chlapci | 23 | 19.9 | 17.00 | 17.24 | | |
| Internalizující problémy | Dívky | 18 | 11.1 | 9.50 | 7.25 | -0.0465 | 0.854 |
| | Chlapci | 23 | 10.7 | 9.00 | 8.09 | | |

6.2.1.3. *Kontrola intervenujících proměnných – temperamentové rysy*

Očekáváme, že děti skórující výše v hodnotách extravertze (surgence; škála Surgency) budou učitelkami hodnocené jako problémovější a méně problémů očekáváme u dětí s vyššími hodnotami na škále volní kontroly (Yoleri, 2014).

Existuje signifikantní vztah mezi temperamentovými rysy a problémovým chováním dítěte v mateřské škole.

Tato intervenující proměnná byla kontrolována v celém souboru a v souladu s očekáváními byla zjištěna středně silná pozitivní korelace mezi škálou surgence a celkovým skórem problémového chování a surgencí a externalizujícími problémy. U zbývajících rysů nebyl nalezen signifikantní vztah s žádnou škálou problémového chování, jak vidíme v tabulce 9.

Tabulka 9 - korelace temperamentových rysů dětí a chování v MŠ

| | Standardní skór | Externalizující problémy | Internalizující problémy |
|-----------------------------|------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Surgency | 0.380* | 0.408** | 0.212 |
| Negative affectivity | -0.092 | -0.148 | 0.055 |
| Effortful control | -0.305 | -0.267 | -0.192 |

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < .001$

6.2.2. *Strategie reagování na negativní emoce v rámci páru*

Očekáváme, že matky budou samy sebe ve srovnání s partnery posuzovat jako více podporující a reakce svého partnera hodnotit spíše jako „přísnější“, proto očekáváme vyšší výskyt nepodporujících strategií ve skupině partnerů. Na základě těchto předpokladů stanovujeme hypotézy H3 a H4, které testujeme na výzkumném souboru tvořeném 38 respondenty.

H3 – Existuje statisticky významný rozdíl v matkami vnímaném používání podporujících strategií u matky a otce.

Pozorujeme statisticky významný rozdíl (viz tabulka 10) mezi používáním podporujících strategií u matek a partnerů (dle posouzení matek). Hypotézu H3 tedy **přijímáme**. Co se pak týče jednotlivých druhů strategií, tak významný rozdíl nacházíme mezi povzbuzováním k emoční expresi (EE), kdy se matky hodnotí jako více povzbuzující a mezi strategiemi zaměřenými na instrumentální coping (PFR), kdy je využívání této strategie opět ve prospěch matek.

Tabulka 10 - rozdíly v užívání podporujících strategií mezi matkami a partnery

| Druh strategie | Druh strategie | Průměr | Medián | Sm. odch. | Cohenovo d | p |
|--------------------|----------------|--------|--------|-----------|--------------|-------|
| Podporující | Matka | 5.26 | 5.24 | 0.625 | 0.623 | 0.025 |
| | Partner | 4.81 | 4.90 | 0.822 | | |
| EE | Matka | 4.44 | 4.46 | 1.331 | 0.544 | 0.028 |
| | Partner | 3.64 | 3.75 | 1.585 | | |
| EFR | Matka | 5.61 | 5.67 | 0.814 | 0.195 | 0.581 |
| | Partner | 5.44 | 5.75 | 0.913 | | |
| PFR | Matka | 5.73 | 5.79 | 0.598 | 0.530 | 0.046 |
| | Partner | 5.33 | 5.38 | 0.882 | | |

H4 – Existuje statisticky významný rozdíl v matkami vnímaném používání nepodporujících strategií u matky a otce.

Mezi nepodporujícími strategiemi matek a matkami hodnocenými strategiemi partnerů nepozorujeme statisticky významný rozdíl (tabulka 11), proto tuto hypotézu **zamítáme**. Stejně tak není žádný signifikantní rozdíl mezi používáním jednotlivých druhů strategií.

Tabulka 11 - rozdíly v užívání nepodporujících strategií mezi matkami a partnery

| Druh strategie | Druh strategie | Průměr | Medián | Sm. odch. | Cohenovo d | p |
|----------------------|----------------|--------|--------|-----------|------------|-------|
| Nepodporující | Matka | 2.07 | 2.10 | 0.470 | -0.506 | 0.076 |
| | Partner | 2.38 | 2.29 | 0.738 | | |
| PR | Matka | 1.82 | 1.75 | 0.456 | -0.586 | 0.069 |
| | Partner | 2.22 | 2.08 | 0.848 | | |
| MR | Matka | 1.89 | 1.75 | 0.824 | -0.443 | 0.104 |
| | Partner | 2.33 | 2.13 | 1.131 | | |
| DR | Matka | 2.49 | 2.38 | 0.769 | -0.123 | 0.476 |
| | Partner | 2.59 | 2.58 | 0.870 | | |

7. DISKUZE

7.1. Diskuze výsledků

Tato kapitola se bude zabývat diskuzí získaných výsledků, které budou porovnány s výsledky již provedených obdobných studií. Hlavním cílem této práce bylo blíže porozumět vztahu mezi strategiemi reagování na negativní emoce a problémovým chováním dětí v mateřské škole. V souladu s tímto cílem bylo stanoveno šest hypotéz, které budou postupně diskutovány.

Celkově jsme zjistili, že problémové chování dítěte v mateřské škole nesouvisí s jeho pohlavím, ale má vztah k tomu, jakým způsobem (dle posouzení matky) reagují otcové na jeho negativní emoce. Zvláště trestající reakce a reakce distresem jsou spojené s externalizujícími a internalizujícími problémy v chování. K externalizujícím problémům má rovněž vztah temperament dítěte, konkrétně temperamentový rys surgence (extraverze), a také matkou vnímaný rozdíl v užívání konkrétních strategií reagování na negativní emoce dítěte v rámci páru, jmenovitě rozdíl v používání reakcí zaměřených na emoce. Matky také souhrnně posuzují své strategie reagování na negativní emoce dítěte jako více podporující ve srovnání s tím, jak vnímají strategie svých partnerů a referují o převažujícím využívání podporujících strategií oproti negativním, jak u sebe, tak u svého partnera.

Hypotéza H1 se zabývala přímým vztahem mezi používanými strategiemi reagování na negativní emoce dítěte a jeho problémovým chováním v MŠ. Tato hypotéza byla rozdělena na dvě podhypotézy, které se zvlášť zabývaly vztahem mezi strategiemi používanými matkami a zvlášť strategiemi, které dle matky používá její partner. Očekávali jsme přímý vztah mezi nepodporujícími strategiemi a celkovým skórem problémového chování, a rovněž mezi jednotlivými druhy nepodporujících strategií a tendencí dítěte k externalizaci nebo internalizaci problémů (Eisenberg et al., 1996; Hurrell et al., 2015; Petermann & Wiedebusch, 2016). Překvapivě však nebylo možné hypotézu **H1a** týkající se strategií matek ani v jednom případě potvrdit. Tento výsledek je v rozporu s publikovanými studiemi a domníváme se, že je z velké části zapříčiněn velmi malou velikostí výzkumného souboru. Vliv může mít rovněž jeho nereprezentativnost, kdy více než tři čtvrtiny (78 %) respondentů představují

vysokoškolsky vzdělané matky, přičemž vzdělání je jediná demografická charakteristika, která ve studii zaměřené na psychometrické kvality dotazníku CCNES (Fabes et al., 2002) signifikantně korelovala s jeho škálami. Dalším možným zkreslujícím faktorem může být také prostředí, z kterého data pocházejí. Jedná se totiž o výzkumný soubor tvořený z respondentů z církevních mateřských škol, u nichž můžeme předpokládat, že jsou věřící, nebo minimálně s vírou sympatizující a religiozita má pozitivní vztah k sociální desirabilitě (Watson et al., 1986). Můžeme tedy očekávat, že i naše data podléhají sociálnímu zkreslení, zvláště právě sebesposuzovací položky (Haynes & Heiby, 2004). Velká část výzkumů zaměřených na strategie reagování na negativní emoce dětí se zabývá strategiemi matek a strategie jejich partnerů, resp. otců zůstávají opomíjené. Některé studie vliv otce na emoční socializaci dítěte nepotvrzují (Denham & Kochanoff, 2002), jiné naopak poukazují na vztah mezi reakcemi otce a emočními kompetencemi dítěte a jeho problémovým chováním (Engle & McElwain, 2011). V našem výzkumu byly reakce partnerů posuzovány matkami, čímž se liší od již provedených studií, ve kterých otcové své strategie posuzovali sami a domníváme se, že strategie partnerů referované matkami podléhají s menší pravděpodobností egocentrickému zkreslení. Pozorujeme signifikantní vztahy mezi některými druhy reakcí partnerů a problémovým chováním dítěte, čímž docházíme k závěru, že reakce otců jsou pro emoční socializaci dítěte významné, jako např. Osofsky a Thompson (2000). Pozorujeme signifikantní vztah mezi matkami referovaným používáním nepodporujících strategií partnerů a externalizujícími problémy dítěte, konkrétně pak mezi trestajícími reakcemi a externalizujícími problémy a mezi reakcemi distresem a internalizujícími problémy v chování dítěte. Pokud jde o trestající reakce, některé studie docházejí k závěrům, že jsou spojené s vyšším výskytem internalizujících problémů v případě, kdy má dítě tendenci k negativní emocionalitě (Engle & McElwain, 2011), jiné tento vztah nepotvrzují a docházejí k obdobným výsledkům jako my (Eisenberg et al., 1999). Negativní emocionalita byla jednou ze zohledněných intervenujících proměnných v našem souboru a nebyl nalezen signifikantní vztah se žádnou ze škál problémového chování. Ve vztahu k podporujícím reakcím docházíme k závěru, že jako efektivní nástroj emoční socializace můžeme označit reakce otce zaměřené na emoce dítěte. Pozorujeme totiž negativní vztah mezi tímto typem reakce a celkovým skórem problémového chování a externalizujícími problémy v chování dítěte. Tyto závěry jsou v souladu s výsledky jiných provedených

studií (Denham, 1997; Eisenberg & Fabes, 1994; Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 1998).

V **hypotéze H2** jsme ověřovali, zda existuje rozdíl v problémovém chování mezi chlapci a dívkami. Očekávali jsme, že chování chlapců bude učitelkami hodnocené jako více problémové a s větším výskytem externalizujících problémů, u dívek byl očekáván vyšší výskyt internalizujících problémů (Chen, 2010), v našem výzkumném souboru však nebyl nalezen žádný signifikantní rozdíl mezi problémovým chováním v závislosti na pohlaví. Nesignifikantní rozdíl pozorujeme; děvčata dosahují vyšších hodnot v internalizujících problémech, chlapci v celkovém skóru a externalizujících problémech. Zdá se však, že pohlaví významnějším způsobem neovlivňuje výskyt problémového chování, ostatně Engle a McElwain (2011) uvádí, že gender má vliv na charakter problémů v chování až později ve vývoji.

Zohledňovali jsme také temperamentové rysy a jejich vztah k problémovému chování dítěte. Předpokládali jsme pozitivní vztah mezi temperamentovým rysem surgence/extraverze a externalizujícími problémy, mezi negativní afektivitou a internalizujícími problémy a negativní vztah mezi volní kontrolou a problémovým chováním (Schmitz et al., 1999). Předpokládaný vztah se potvrdil pouze mezi extraverzí a celkovým skórem problémového chování a mezi extraverzí a externalizujícími problémy. Tento výsledek však není překvapující, je pravděpodobné, že surgence projevující se impulsivitou a aktivitou spíše neunikne pozornosti učitele a bude označena za externalizující problém, oproti internalizujícím problémům, které nebývají pro průběh vyučování v MŠ tolik rušivé, a tak je učitelky ani nezaznamenají. Proto je možné, že vztah mezi internalizujícími problémy a negativní afektivitou nenacházíme. Vysoké hodnoty surgence jsou ale také spojené s nižším užíváním podporujících reakcí rodiči a větším užíváním výchovných donucovacích metod (Chang & Li, 2017), což také může mít negativní vliv na emoční socializaci dítěte a výskyt problémového chování. Signifikantní negativní vztah mezi surgencí a podporujícími rodičovskými strategiemi však v našem souboru nepozorujeme. Nacházíme ho však mezi negativní afektivitou a matkami posuzovaným užíváním nepodporujících strategií otci (tabulky v příloze 1). Zdá se tedy, že děti s tendencí k negativní emocionalitě projevující se strachem, smutkem a celkovým diskomfortem zažívají od svých pečovatелů méně nepodporujících reakcí. Toto naše zjištění je konzistentní se závěry jiných autorů (Chang & Li, 2017; Eisenberg et al., 1999).

Dále nás zajímá, jestli existuje signifikantní rozdíl v matkami referovaném užívání podporujících a nepodporujících strategií mezi partnerem a matkou. Stanovujeme tedy **hypotézy H3 a H4**. Očekáváme větší výskyt nepodporujících strategií u otců a větší výskyt podporujících strategií u matek (Eisenberg, Fabes & Murphy, 1996). V souladu s naším předpokladem hodnotí matky své reakce jako více podporující, rozdíl pozorujeme mezi reakcemi zaměřenými na instrumentální coping a povzbuzením k emoční expresi. Mezi nepodporujícími reakcemi nenacházíme signifikantní rozdíl, nesignifikantní rozdíl však pozorujeme dle očekávání.

7.2. Limity výzkumu a doporučení pro budoucí výzkum

Dále jsou uvedené faktory, které mohly mít vliv na zkreslení získaných výsledků. Jako jeden z významných limitů spatřujeme velmi malou velikost výzkumného souboru a způsob jeho výběru. Jelikož se jednalo o nenáhodný výběr na základě dobrovolnosti, je pravděpodobné, že se ho účastnili respondenti s určitými charakteristikami. Rovněž pozorujeme značnou demografickou nereprezentativnost, která může vést ke zkreslení dosažených výsledků.

Za další limit považujeme použití nestandardizovaných překladů dotazníků a u dotazníku problémového chování také užití norem, které jsou primárně určené pro severoamerickou populaci, což může vést ke kulturnímu zkreslení.

Za jedno z omezení lze také považovat použití posuzovací formy dotazníku při hodnocení reakcí partnerů. Docházíme tak k výsledkům, které mohou být do značné míry ovlivněny pohledem matky, na druhou stranu se můžeme vyhnout egocentrickému zkreslení, avšak i to je v případě posuzování blízkého člověka otázkou. Svou roli hraje také sociální desirabilita, ale ta je do značné míry při použití dotazníkové metody nevyhnutelná.

V souvislosti s uvedenými limity považujeme za vhodné navýšit počet respondentů a zajistit větší reprezentativnost vzorku, aby byly výsledky zobecnitelné na širší populaci. Rovněž by stálo za zvážení, zda do výzkumu nezapojit otce a nesledovat také jejich pohled na své strategie, ale také na strategie matky. Bylo by pak možné pozorovat vnímaný nesoulad v používaných strategiích nejen u matek, ale také u otců. Rovněž by bylo zajímavé doplnit výsledky o proměnnou manželské spokojenosti,

sledovat její souvislost s rozdílem v používání strategií a problémovým chováním dítěte. Do budoucna by také bylo vhodné použít k hodnocení proměnných standardizované dotazníky.

7.3. Přínosy výzkumu

Tento výzkum by mohl být přínosem pro ty, kdo jakkoliv přichází do kontaktu s dětmi a tedy i jejich emocemi, neboť poukazuje na vztah mezi tím, jak matka vnímá strategie reagování otců a problémovým chováním dítěte. V našem výzkumu nezkoumáme kauzalitu, nevíme, zda problémové chování ovlivňuje míru používání určitých strategií, nebo zda strategie ovlivňují problémové chování, pravděpodobně se však jedná o bidirekcionální vztah. Zdá se ale, že je pro dítě obecně prospěšnější, když je rodič ve svých reakcích spíše podporující. Spolu s teoretickou částí může tato práce sloužit jako inspirace pro vychovávající v možnostech, jakými lze reagovat na negativní emoce dítěte.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala vztahem mezi problémovým chováním dítěte v mateřské škole a reakcemi rodičů na jeho negativní emoce. V teoretické části byl v krátkosti představen předškolní věk, více jsme se zabývali problematikou formování emočních a sociálních kompetencí, jejich významem pro úspěšné zařazení dítěte do předškolního kolektivu a vztahem k problémovému chování. Dále jsme se věnovali strategiím reagování rodičů na negativní emoce dítěte, které mají vztah k emočním a sociálním kompetencím. Blíže jsme rozebrali jednotlivé strategie reagování a také výstupy v chování dítěte, se kterými jsou tyto strategie spojeny.

Ve výzkumné části byl zkoumán vztah mezi reakcemi rodičů a problémovým chováním dětí. Bylo provedeno dotazníkové šetření. Matky posuzovaly své strategie reagování, strategie svého partnera a rovněž temperamentové rysy svého dítěte. Učitelky mateřských škol pak posuzovaly problémové chování svých žáků. Kromě vztahu mezi reakcemi rodičů a problémovým chováním dětí bylo také zkoumáno, zda existuje vztah mezi temperamentovými rysy dítěte nebo jeho pohlavím a chováním. Rovněž nás zajímalo, jak se dle matek liší strategie používané jimi samotnými a jejich partnery a jestli existuje vztah mezi rozdílem ve strategiích a problémovým chováním dítěte.

Pomocí statistické analýzy byly testovány čtyři hypotézy. Došli jsme k závěru, že reakce matek nemají žádný signifikantní vztah k problémovému chování dítěte. Nalezli jsme vztah mezi matkami referovanými strategiemi partnerů a problémovým chováním dítěte, konkrétně mezi nepodporujícími reakcemi (trestajícími reakcemi) partnerů a externalizujícími problémy dítěte. Výskyt internalizujících problémů v chování dítěte byl spojen s otcovskými reakcemi distresem. Otcovy reakce zaměřené na emoce negativně korelovaly s výskytem problémového chování dítěte. V oblasti temperamentových rysů jsme pozorovali signifikantní vztah mezi surgencí a celkovým skórem problémového chování a také mezi externalizujícími problémy. Nenašli jsme rozdíly v hodnotách problémového chování v závislosti na pohlaví dítěte. Reakce (dle posouzení matek) na negativní emoce dítěte se mezi partnery lišily, ale oba dva z partnerů na ně reagovali na negativní emoce dítěte signifikantně více podporujícími strategiemi. Při srovnání matek a partnerů bylo možné sledovat, že matky signifikantně více používaly podporující reakce, vyšší užívání nepodporujících reakcí bylo u otců nesignifikantní.

Ačkoliv některé z našich zjištění neodpovídají závěrům jiných studií (především v oblasti mateřských strategií), můžeme obecně tvrdit, že podporující přístup rodičů k negativním emocím dítěte je prospěšný pro rozvoj jeho schopnosti rozumět vlastním emocím a adekvátně s nimi zacházet, tím tedy i pro jeho sociální fungování. To je ale ovlivněno i mnoha jinými faktory, jako např. temperamentovými rysy dítěte. Ty také mají vztah k tomu, jak dítě reaguje na používání odlišných rodičovských strategií.

Zdá se mi tedy, že vedení dítěte takovým způsobem, aby rozumělo vlastním emocím, bylo schopné je přijímat a pracovat s nimi, je dynamický proces, během kterého se učí jak rodiče, tak i dítě samotné.

SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY

Allan, N.P., Lonigan, C.J., & Wilson, S.B. (2013). Psychometric evaluation of the Children's Behavior Questionnaire-Very Short Form in preschool children using parent and teacher report. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 302-313.

Bajgarová, Z. (2017). *Obtížný temperament vraném dětství* (Disertační práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice). Dostupné z https://theses.cz/id/tekpas/Dizertace_Bajgarov.pdf

Bajgarová, Z. (2018). Rodičovská výchova k emoční gramotnosti s přihlédnutím k temperamentu dítěte. In Nohavová, A. et al. (Ed.), *Podpora a perspektivní rozvoj funkční gramotnosti ve školní praxi a v učitelském vzdělávání: čtenářská, psychologická, sociální, emoční, přírodovědná* (s. 53-59). Praha: Eduko.

Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E.K. (2011). Relationships Between Parent and Child Emotion Regulation Strategy Use: A Brief Report. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 443-448.

Barros, L., Goes, A.R., & Pereira, A.I. (2015). Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 295-306.

Batson, C.D. (1987). Prosocial Motivation: Is it ever Truly Altruistic? *Advances in Experimental Social Psychology*, 20, 65–122.

Batson, C.D. (2014). *The Altruism Question: Toward a Social-Psychological Answer*. New York: Psychology Press.

Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4).

Birnbaum, D.W., & Croll, W.L. (1984). The etiology of children's stereotypes about sex differences in emotionality. *Sex Roles*, 10, 677–691.

Blatný, M., & Plháčková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.

Bornstein, M.H. (2005). Positive Parenting and Positive Development in Children. In Lerner, R.M., Jacobs, F., & Wertlieb, D. (Ed.), *Applied Developmental Science: An Advanced Textbook* (s. 155-177). New York: Sage Publications.

Bowlby, J. (2010). *Vazba*. Praha: Portál.

Campbell, S.B. (1997). Behavior Problems in Preschool Children: Developmental and Family Issues. *Advances in Clinical Child Psychology*, 19, 1-26.

Campos, J.J., Mumme, D.L., Kermoian, R., & Campos, R.G. (1994). A Functionalist Perspective on the Nature of Emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 284-303.

Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha.

Chang, Ch., & Li, I. (2017). Effects of children's temperament on mother's and caregivers' supportive reactions related to socialization of emotion regulation. *Journal of Behavior*, 2(1), 1007.

Chen, J.J. (2010). Gender differences in externalising problems among preschool children: implications for early childhood educators. *Early Child Development and Care*, 180(4), 463-474.

Denham, S.A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194–201.

Denham, S.A. (1997). "When I have a bad dream, Mommy holds me": Preschooler's conceptions of emotions, parental socialization, and emotional competence. *International Journal of Behavioral Development*, 20(2), 301-319.

Denham, S.A., & Kochanoff, A.T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage and Family Review*, 34, 311-343.

Dix, T., Reinhold, D.P., & Zambarano, R.J. (1990). Mothers' Judgment in Moments of Anger. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36(4), 465-486.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Carlo, G., & Korbon, M. (1992). Emotional Responsivity to Others: Behavioral Correlates and Socialization Antecedents. *New Directions in Child Development*, 55, 57-73.

Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1994). Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1): 138-156.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., & Murphy, B.C. (1996). Parents' Reactions to Children's Negative Emotions: Relations to Children's Social Competence and Comforting Behavior. *Child Development*, 67(5), 2227-2247.

Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental Socialization of Emotion. *Psychological inquiry*, 9(4), 241-273.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., & Reiser, M. (1999). Parental Reactions to Children's Negative Emotions: Longitudinal Relations to Quality of Children's Social Functioning. *Child Development*, 70(2), 513-534.

Engle, J.M., & McElwain N.L. (2011). Parental Reactions to Toddlers' Negative Emotions and Child Negative Emotionality as Correlates of Problem Behavior at the Age of Three. *Social Development, 20*(2), 251-271.

Fabes, R.A., Eisenberg, N., & Bernzweig, J. (1990). *The Coping with Children Negative Emotions Scale: Procedure and Scoring*. Available from authors. Arizona State University.

Fabes, R.A., Leonard, S.A., Kupanoff, K., & Martin, C.L. (2001). Parental Coping with Children's Negative Emotions: Relations with Children's Emotional and Social Responding. *Child Development, 72*(3), 907-920.

Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage & Family Review, 34*(3-4), 285-310.

Goldberg, L.R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 1216–1229.

Gottman, J. & DeClaire, J. (1997). *The Heart of Parenting: Raising an Emotionally Intelligent Child*. New York, New York: Simon & Schuster.

Gross, J.J., & Levenson, R.W. (1997). Hiding Feelings: The Acute Effects of Inhibiting Negative and Positive Emotion. *Journal of Abnormal Psychology, 106*(1), 95-103.

Gunzenhauser, C., Fäsche, A., Friedlmeier, W., & von Suchodoletz, A. (2014). Face it or hide it: parental socialization of reappraisal and response suppression. *Frontiers in Psychology, 4*, 1 – 14.

Haynes, S.N., & Heiby, E.M. (Eds.). (2004). *Comprehensive handbook of psychological assessment, Vol. 3. Behavioral assessment*. John Wiley & Sons Inc.

Hendl, J. (2004). *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.

Hoskovcová, S., & Suchochlebová, L. (2009). *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Praha: Grada.

Hurrell, K.E., Hudson, J.L., & Schniering, C.A. (2015). Parental reactions to children's negative emotions: Relationships with emotion regulation in children with an anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 29, 72-82.

Hurrell, K.E., Houwing, F.L., & Hudson, J.L. (2017). Parental Meta-Emotion Philosophy and Emotion Coaching in Families of Children and Adolescents with an Anxiety Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 569-582.

Kliewer, W., & Lewis, H. (1995). Family Influences on Coping Processes in Children and Adolescents with Sickle Cell Disease. *Journal of Pediatric Psychology*, 20(4), 511-525.

Langmeier, J., & Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum.

Li, D., Li, D., Wu, N., & Wang, Z. (2019). Intergenerational transmission of emotion regulation through parents' reactions to children's negative emotions: Tests of unique, actor, partner, and mediating effects. *Children and Youth Services Review*, 101, 113–122.

Lunkenheimer, E., Lichtwarck-Aschoff, A., Hollenstein, T., Kemp, C.K., & Granic, I. (2016). Breaking Down the Coercive Cycle: How Parent and Child Risk Factors Influence Real-Time Variability in Parental Responses to Child Misbehavior. *Parent Sci Pract.*, 16(4), 237-256.

Lytton, H. (1990). Child and parent effects in boys' conduct disorder: A reinterpretation. *Developmental Psychology*, 26(5), 683-697.

McElwain, N.L., Halberstadt, A.G., & Volling, B.L. (2007). Mother- and Father-Reported Reactions to Children's Negative Emotions: Relations to Young Children's Emotional Understanding and Friendship Quality. *Child Development, 78*(5), 1407-1425.

Merrel, K.W. (1994). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales. Test Manual*. Brandon: Clinical Psychology Publishing Company.

Mirabile, S.P. (2015). Ignoring Children's Emotions: A novel ignoring subscale for the Coping with Children's Negative Emotions Scale. *European Journal of Developmental Psychology, 12*(4), 459-471.

Nelson, J.A., & Boyer, B.P. (2018). Maternal responses to negative emotions and child externalizing behavior: Different relations for 5-, 6-, and 7-year-olds. *Social Development, 27*, 482-494.

Niesel, R., & Griebel, W. (2005). *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál.

Osofsky, J., & Thompson, M. (2000). Adaptive and Maladaptive Parenting: Perspectives on Risk and Protective Factors. In E. Zigler & J. Shonkoff & S. Meisels, *Handbook of Early Childhood Intervention* (s. 54-75). Cambridge: Cambridge University Press.

Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.

Putnam, S.P., & Rothbart, M.K. (2006). Development of Short and Very Short Forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment, 87*(1), 102-112.

Roberts, W., & Strayer, J. (1987). Parents' Responses to the Emotional Distress of their Children: Relations with Children's Competence. *Developmental Psychology, 23*, 415-422.

- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. NY: Guilford Press.
- Scaramella, L. V., & Leve, L. D. (2004). Clarifying Parent–Child Reciprocities During Early Childhood: The Early Childhood Coercion Model. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(2), 89–107.
- Schmitz, S., Fulker, D.W., Plomin, R., Zahn-Waxler, C., Emde, R.N., & DeFries, J.C. (1999). Temperament and Problem Behaviour during Early Childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 23(2), 333–355.
- Serbin, L., O'Leary, K., Kent, R., & Tonick, I. (1973). A Comparison of Teacher Response to the Preacademic and Problem Behavior of Boys and Girls. *Child Development*, 44(4), 796-804.
- Shapiro, L. E. (1998). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.
- Sleddens, E.F.C., Hughes, S.O., O'Connor, A.B., Baranowski, J.C., Nicklas, T.A., & Baranowski, T. (2012). The Children's Behavior Questionnaire Very Short Scale: Psychometric Properties and Development of a One-Item Temperament Scale. *Psychological Reports*, 110(1), 197-217.
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Šulová, L. (2003). *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum.
- Šulová, L. & Zaouche-Gaudron, Ch. (2016). *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vašutová, M. a kol. (2010). *Základy biodromální psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Watson, P., Morris, R., Foster, J., & Hood, R. (1986). Religiosity and Social Desirability. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 25(2), 215-232.

Wong, M.S., Diener, M.L., & Isabella, R.A. (2008). Parents' emotion related beliefs and behaviors and child grade: Associations with children's perceptions of peer competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 175-186.

Yang, Y., Song, Q., Doan, S.N., & Wang, Q. (2020). Maternal reactions to children's negative emotions: Relations to children's socio-emotional development among European American and Chinese immigrant children. *Transcultural Psychiatry*.

Yoleri, S. (2014). The relationship between temperament, gender, and behavioral problems in preschool children. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-18.

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka 1- Výzkumný soubor – děti | 38 |
| Tabulka 2 - Výzkumný soubor – matky a partneři..... | 38 |
| Tabulka 3 - průměry, směrodatné odchytky a kvartily reakcí matek a partnerů..... | 41 |
| Tabulka 4 - průměry, směrodatné odchytky a kvartily problémového chování | 41 |
| Tabulka 5 - průměry, směrodatné odchytky a kvartily temperamentových rysů..... | 42 |
| Tabulka 6 - korelace reakcí matek na negativní emoce a chování dítěte v MŠ..... | 43 |
| Tabulka 7 - korelace reakcí partnerů na negativní emoce a chování dítěte v MŠ..... | 44 |
| Tabulka 8 - rozdíly v problémovém chování mezi skupinami děvčat a chlapců..... | 44 |
| Tabulka 9 - korelace temperamentových rysů dětí a chování v MŠ..... | 45 |
| Tabulka 10 - rozdíly v užívání podporujících strategií mezi matkami a partnery | 46 |
| Tabulka 11 - rozdíly v užívání nepodporujících strategií mezi matkami a partnery | 46 |

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1 – Tabulky
- Příloha 2 - Informovaný souhlas – rodiče
- Příloha 3 - Informovaný souhlas – učitelky
- Příloha 4 - CCNES matky
- Příloha 5 - CCNES partneři

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Tabulky

Mann-Whitney U test: rozdíly mezi používáním podporujících a nepodporujících strategiích u matek a partnerů

| Vztah | Druh strategie | Průměr | Medián | Sm. odch. | Cohenovo d | p |
|-----------------------|----------------|--------|--------|-----------|--------------|----------|
| Matka (n=41) | Podporující | 5.21 | 5.22 | 0.666 | -5.14 | <.001*** |
| | Nepodporující | 2.12 | 2.11 | 0.528 | | |
| Partner (n=38) | Podporující | 4.81 | 4.90 | 0.822 | -3.11 | <.001*** |
| | Nepodporující | 2.38 | 2.29 | 0.738 | | |

Kruskal-Wallisova ANOVA: rozdíly mezi strategiemi reagování matek na negativní emoce ve vztahu k nejvyššímu dosaženému vzdělání

| | X ² | p |
|----------------------|----------------|-------|
| Podporující | 4.2875 | 0.117 |
| Nepodporující | 1.3701 | 0.504 |
| EE | 3.8271 | 0.148 |
| EFR | 2.7381 | 0.254 |
| PFR | 0.6870 | 0.709 |
| PR | 1.9569 | 0.376 |
| MR | 3.1246 | 0.210 |
| DR | 0.0365 | 0.982 |

Kruskal-Wallisova ANOVA: rozdíly mezi matkami referovanými strategiemi reagování partnerů na negativní emoce ve vztahu k nejvyššímu dosaženému vzdělání matky

| | X ² | p |
|----------------------|----------------|-------|
| Podporující | 1.095 | 0.578 |
| Nepodporující | 3.085 | 0.214 |
| EE | 0.953 | 0.621 |
| EFR | 1.105 | 0.576 |
| PFR | 0.708 | 0.702 |
| PR | 0.860 | 0.651 |
| MR | 5.188 | 0.075 |
| DR | 1.642 | 0.440 |

Kruskal-Wallisova ANOVA: rozdíly v problémovém chování v závislosti na navštěvované MŠ

| | χ^2 | p |
|---------------------------------|----------|-------|
| Celkový skór | 0.673 | 0.714 |
| Internalizující problémy | 1.989 | 0.370 |
| Externalizující problémy | 1.903 | 0.386 |

Vnímané rozdíly v používání strategií (CCNES) v rámci páru (n=38)

| | Průměrný rozdíl | Sm. odch. |
|------------------------------------|------------------------|------------------|
| Podporující reakce rozdíl | 0.455 | 0.688 |
| Nepodporující reakce rozdíl | -0.313 | 0.751 |
| EE rozdíl | 0.796 | 1.36 |
| EFR rozdíl | 0.169 | 1.02 |
| PFR rozdíl | 0.399 | 0.767 |
| PR rozdíl | -0.399 | 0.815 |
| MR rozdíl | -0.439 | 0.946 |
| DR rozdíl | -0.101 | 1.01 |

pozn. rozdíly jsou získány odečtením hodnot strategií reagování partnerů od strategií reagování matek

Korelace mezi strategiemi matek a partnerů

| Strategie | partner | | | | | | | |
|----------------|-----------------|---------------|-----------------|--------|-----------------|---------------|-----------------|--------|
| | Podpor. | Nepodp. | EE | EFR | PFR | PR | MR | DR |
| Podpor. | 0.504* | -0.052 | 0.408* | 0.314 | 0.378* | -0.162 | 0.026 | 0.089 |
| Nepodp. | -0.139 | 0.355* | -0.133 | 0.009 | -0.057 | 0.330* | 0.488** | -0.070 |
| EE | 0.542*** | -0.123 | 0.624*** | 0.258 | 0.170 | -0.280 | -0.041 | 0.090 |
| EFR | 0.190 | 0.099 | -0.072 | 0.176 | 0.369* | 0.125 | 0.100 | 0.027 |
| PFR | 0.247 | 0.021 | 0.009 | 0.296 | 0.484*** | -0.022 | 0.094 | -0.018 |
| PR | -0.047 | 0.262 | -0.139 | 0.201 | 0.069 | 0.379* | 0.335* | -0.178 |
| MR | -0.059 | 0.381* | -0.176 | -0.038 | 0.120 | 0.412* | 0.579*** | -0.215 |
| DR | -0.201 | 0.019 | -0.096 | 0.056 | -0.290 | -0.085 | -0.071 | 0.300 |

*p < 0.05, ** p < 0.01, ***p < .001

Korelace mezi strategiemi používanými matkami

| Matky | Pod. | Nep. | EE | EFR | PFR | PR | MR | DR |
|-------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Pod. | — | -0.196 | 0.774*** | 0.595*** | 0.629*** | -0.133 | -0.105 | -0.245 |
| Nep. | -0.196 | — | -0.198 | -0.069 | 0.008 | 0.662*** | 0.810*** | 0.469** |
| EE | 0.774*** | -0.198 | — | 0.050 | 0.184 | -0.185 | -0.264 | -0.084 |
| EFR | 0.595*** | -0.069 | 0.050 | — | 0.552*** | -0.101 | 0.179 | -0.254 |
| PFR | 0.629*** | 0.008 | 0.184 | 0.552*** | — | 0.108 | 0.151 | -0.283 |
| PR | -0.133 | 0.662*** | -0.185 | -0.101 | 0.108 | — | 0.533*** | 0.103 |
| MR | -0.105 | 0.810*** | -0.264 | 0.179 | 0.151 | 0.533*** | — | 0.020 |
| DR | -0.245 | 0.469** | -0.084 | -0.254 | -0.283 | 0.103 | 0.020 | — |

*p < 0.05, ** p < 0. 01, ***p < .001; n = 41

Korelace mezi strategiemi používanými partnery

| Partneři | Pod. | Nep. | EE | EFR | PFR | PR | MR | DR |
|----------|------------------|------------------|------------------|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|----------------|
| Pod. | — | -0.540*** | 0.783*** | 0.537*** | 0.651*** | -0.643*** | -0.375* | -0.295 |
| Nep. | -0.540*** | — | -0.370* | -0.396* | -0.358* | 0.877*** | 0.878*** | 0.507** |
| EE | 0.783*** | -0.370* | — | 0.099 | 0.185 | -0.570*** | -0.279 | -0.045 |
| EFR | 0.537*** | -0.396* | 0.099 | — | 0.547*** | -0.329* | -0.293 | -0.314 |
| PFR | 0.651*** | -0.358* | 0.185 | 0.547*** | — | -0.406* | -0.185 | -0.303 |
| PR | -0.643*** | 0.877*** | -0.570*** | -0.329* | -0.406* | — | 0.812*** | 0.225 |
| MR | -0.375* | 0.878*** | -0.279 | -0.293 | -0.185 | 0.812*** | — | 0.162 |
| DR | -0.295 | 0.507** | -0.045 | -0.314 | -0.303 | 0.225 | 0.162 | — |

*p < 0.05, ** p < 0. 01, ***p < .001; n = 41

Korelace temperamentových rysů dítěte a strategií matek (n=41)

| | Podporující | Nepodporující |
|-----------------------------|--------------------|----------------------|
| Surgency | 0.220 | -0.060 |
| Negative affectivity | 0.032 | -0.155 |
| Effortful control | 0.167 | 0.032 |

Korelace temperamentových rysů dítěte a strategií partnerů (n=38)

| | Podporující | Nepodporující |
|-----------------------------|--------------------|----------------------|
| Surgency | -0.072 | 0.066 |
| Negative affectivity | 0.307 | -0.378* |
| Effortful control | 0.229 | 0.307 |

Příloha 2 - Informovaný souhlas – rodiče

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

Vážená paní,

dovoluji si Vás požádat o souhlas s účastí ve výzkumu pro účel mé bakalářské práce. V ní se zabývám temperamentem dětí, jejich emočními projevy doma a v mateřské škole a reakcemi rodičů na tyto emoční projevy. Způsob, jakým děti v tomto věku své emoce vyjadřují, je velmi bohatý a často náročný, tedy i tendence rodičů reagovat na emoce dětí jsou různorodé.

Reakcemi rodičů na různé emoce dětí se zabývá dotazník, o jehož vyplnění bych Vás ráda požádala. Zároveň bych chtěla poprosit o vyplnění stejného dotazníku, ale dle toho, jaké reakce byste v daných situacích očekávala od svého partnera. Poslední dotazník zjišťuje temperamentové ladění vašeho dítěte. Vyhodnocení tohoto dotazníku a text bakalářské práce Vám ráda v případě Vašeho zájmu poskytnu na e-mail. Zároveň je možné udělit souhlas s poskytnutím vyhodnocení temperamentového dotazníku učitelkám dítěte.

Následně by ještě jeden dotazník (zabývající se projevy emocí dítěte ve třídě) vyplnily paní učitelky.

Celý výzkum je anonymní, získaná data jsou důvěrná a budou použita pouze pro účely výzkumu. Z výzkumu je možné kdykoliv bez udání důvodu vystoupit.

Děkuji Vám za Vaši ochotu a čas. Těším se na spolupráci!
Sára Anne Šimonová

Informovaný souhlas:

Souhlasím se zařazením do tohoto výzkumu.

Chápu, že mohu účast v tomto výzkumu odmítnout nebo kdykoliv ukončit.

V případě jakýchkoliv dotazů mohu kontaktovat Sára Annu Šimonovou na tel. 605 384 891, e-mail: simons00@pf.jcu.cz.

Mám – nemám zájem o poskytnutí vyhodnocení temperamentového dotazníku na níže uvedený e-mail.

Mám – nemám zájem o zaslání textu bakalářské práce na níže uvedený e-mail.

Souhlasím – nesouhlasím s poskytnutím vyhodnocení temperamentového dotazníku učitelkám dítěte.

Jméno účastníka:

E-mail (v případě zájmu o poskytnutí vyhodnocení):

Datum:

Podpis účastníka:

Příloha 3 - Informovaný souhlas – učitelky

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu

Vážená paní učitelko,

dovoluji si Vás požádat o souhlas s účastí ve výzkumu pro účel mé bakalářské práce. V ní se zabývám emocemi dětí předškolního věku ve vztahu k problémovému chování dětí v kolektivu MŠ.

Chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku, standardizované škály posuzující chování dítěte ve školce. Jednalo by se o posouzení problémového chování Vašich žáků (konkrétně tich, jejichž rodiče budou ochotni se zapojit do výzkumu). Následně bych Vám vyhodnocení dotazníků poskytla.

O pomoc rovněž prosím i rodiče, ti budou vyplňovat tři krátké dotazníky (dva se zaměřují na rodičovské reakce na emoce dětí), třetí je krátký temperamentový dotazník, jehož vyhodnocení bych Vám s jejich souhlasem taktéž poskytla.

V případě zájmu Vám rovněž ráda na e-mail zašlu výsledný text bakalářské práce.

Celý výzkum je anonymní, získaná data jsou důvěrná a budou použita pouze pro účely výzkumu. Z výzkumu je možné kdykoliv bez udání důvodu vystoupit.

Děkuji Vám za Vaši ochotu a čas. Těším se na spolupráci!
Sára Anne Šimonová

Informovaný souhlas:

Souhlasím s účastí v tomto výzkumu.

Chápu, že mohu účast v tomto výzkumu odmítnout nebo kdykoliv ukončit.

V případě jakýchkoliv dotazů mohu kontaktovat Sára Annu Šimonovou na tel. 605 384 891, e-mail: simons00@pf.jcu.cz.

Mám – nemám zájem o zaslání textu bakalářské práce na níže uvedený e-mail.

Jméno:

MŠ:

E-mail:

Datum:

Podpis:

Příloha 4 - CCNES matky

| | | | | | | |
|--------------------------|---|---|---------|---|---|------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| velmi nepravděpodobné | | | středně | | | velmi pravděpodobné |

Instrukce:

Jméno dítěte: _____

V následujících situacích prosím označte na škále od 1 (velmi nepravděpodobně) do 7 (velmi pravděpodobně) s jakou pravděpodobností byste na danou situaci reagovala uvedeným způsobem. Prosím, přečtěte si pozorně každou položku a pokuste se odpovědět co nejupřímněji. Pro každou položku zakroužkujte odpověď na škále od 1 do 7.

1. Pokud se mé dítě rozzlobí, protože je nemocné a nemůže jít na narozeninovou oslavu svého kamaráda, tak:

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a. pošlu dítě do svého pokoje, aby se uklidnilo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. se na dítě rozzlobím | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. pomohu mému dítěti najít způsob, jak by i přesto mohlo být se svými kamarády (např. pozvat kamarády k sobě domů, až se dítě uzdraví) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. řeknu dítěti, aby ze zmeškání oslavy nedělalo tragédii | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. povzbudím mé dítě, aby vyjádřilo své pocity hněvu a frustrace | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. dítě utěším a udělám s ním něco zábavného, aby na zmeškanou oslavu přestalo myslet | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

2. Pokud mé dítě spadne z kola, které se při pádu rozbije, dítě je celé rozrušené a reaguje pláčem. Já:

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a. zůstanu klidná a nezúzkostním | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. utěším dítě a pokusím se, aby na to zapomenlo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. řeknu dítěti, že jeho reakce je přehnaná | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. pomohu dítěti najít způsob, jak kolo spravit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. řeknu dítěti, že je v pořádku plakat | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. řeknu dítěti, ať přestane plakat, nebo na tom kole nebude smět jezdit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

3. Pokud mé dítě ztratí oblíbenou hračku a reaguje pláčem, tak:

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a. mu řeknu, jak může být tak neopatrné a pak plakat | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. mu řeknu, že to se svou reakcí přehání | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. mu řeknu, aby se ještě podívalo na místa, kde předtím nehledalo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. odvedu jeho pozornost tím, že začneme mluvit o hezkých věcech | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. mu řeknu, že je v pořádku plakat, když se cítí nešťastné | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. mu řeknu, že to se stává, když člověk není na své věci opatrný | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

4. Pokud se mé dítě bojí injekce, je při čekání celé rozechvělé a plačtivé, během toho, co čekáme na očkování, tak:

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a. mu řeknu, aby se vzpamatovalo, jinak nebude moci dělat to, co má rádo (např. se dívat na televizi) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. povzbudím dítě, aby o svém strachu mluvílo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. řeknu dítěti, aby z injekce nedělalo žádnou velkou vědu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. mu řeknu, aby nám nedělalo ostudu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. ho před i po injekci utěším | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. budu s dítětem mluvit o tom, co se dá dělat, aby to méně bolelo (jako třeba uvolnit svaly, zhluboka dýchat, myslet na něco jiného) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | |
|--------------------------|---|---|---------|---|---|------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| velmi nepravděpodobné | | | středně | | | velmi pravděpodobné |

5. Pokud má mé dítě strávit odpoledne u kamaráda a začne být nervózní a rozrušené, protože tam s ním nemohu být, tak:

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a. rozptýlím dítě mluvením o tom, jaká to tam bude legrace | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. pomohu dítěti najít něco, co by mu pomohlo, aby se tolik nebálo (např. si s sebou vzít oblíbenou knížku nebo hračku) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. řeknu dítěti, ať to nepřehání a nechová se jako mimino | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. řeknu dítěti, že pokud nepřestane, tak nebude moct chodit na návštěvy k nikomu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. se budu kvůli reakcím mého dítěte cítit rozčileně a nepříjemně | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. povzbudím dítě, aby mluvilo o svých pocitech nejistoty | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

6. Pokud si mé dítě hraje s ostatními a dětmi, udělá nějakou chybu a vypadá zahanbeně a má slzy na krajíčku, tak:

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a. mé dítě utěším, aby se cítilo lépe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. mu řeknu, že to trochu přehání | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. se budu cítit nepříjemně a trapně | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. řeknu dítěti, ať se vzchopí, nebo půjdeme hned domů | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. povzbudím dítě, aby mluvilo o svých pocitech zahanbení | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. řeknu dítěti, že doma hru nacvičíme, aby mu to příště šlo líp | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

7. Pokud má mé dítě vystupovat na školní besídce nebo sportovní akci a při pohledu na počet lidí, který se na něj dívá, znervózní, tak:

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a. pomohu dítěti přijít na nějaký způsob, jak se nejlépe připravit, než na něj přijde řada (např. udělat pár dřepů, nedívat se do obecenstva) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. navrhu, aby dítě myslelo na něco příjemného, aby jeho nervozita zmizela | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. zůstanu klidná a sama neznervózním | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. řeknu dítěti, že je jak malé, když se toho tak bojí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. řeknu dítěti, že pokud se neuklidní, tak budeme muset jít hned domů | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. povzbudím dítě, aby mluvilo o svých pocitech nervozity | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

8. Pokud mé dítě dostane dárek od kamaráda, který se mu očividně nelíbí a ono vypadá zklamaně, až téměř otráveně poté, co ho v přítomnosti kamaráda rozbalilo, tak:

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a. povzbudím dítě, aby vyjádřilo své pocity zklamání | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. řeknu dítěti, že se dárek může vyměnit za něco, co dítě chce | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. nebudu naštvaná, že se dítě chová hrubě | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. řeknu dítěti, že svou reakci přehání | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. vynadám dítěti, že se chová necitlivě vůči pocitům kamaráda | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. zkusím navrhnout nějakou zábavnou činnost, aby se dítě cítilo lépe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | |
|--------------------------|---|---|---------|---|---|------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| velmi nepravděpodobné | | | středně | | | velmi pravděpodobné |

9. Pokud je mé dítě vyděšené a nechce jít spát potom, co se dívalo na strašidelný film, tak:

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a. povzbudím dítě, aby mluvilo o tom, co ho vyděsilo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. mu řeknu, jak mě štve, že se chová tak pošetile | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. mu řeknu, že to přehání | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. mu pomohu najít něco, co mu usnadní usínání (např. vzít si do postele hračku, nechat svítit malé světýlko) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. mu řeknu, ať jde okamžitě do postele, jinak se už příště nebude moci dívat na televizi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. udělám s dítětem něco zábavného, aby zapomělo na to, co ho vyděsilo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

10. Pokud je mé dítě v parku a má slzy na krajíčku, protože jsou na něj ostatní děti ošklivé a nechtějí, aby si s nimi hrálo, tak:

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a. zůstanu v klidu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. řeknu dítěti, že pokud začne plakat, tak půjdeme hned pryč | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. řeknu dítěti, že může plakat, když se cítí špatně | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. uklidním dítě a zkusím ho přimět, aby myslelo na něco pěkného | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. pomohu dítěti, aby vymyslelo nějakou jinou činnost, kterou by mohlo dělat | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. řeknu dítěti, že to brzy přejde | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

11. Pokud si mé dítě hraje s ostatními dětmi a jedno z nich mu nadává a ono je kvůli tomu rozrušené a plačtivé, tak:

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a. řeknu dítěti, ať z toho nedělá tak velký problém | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. se budu sama cítit rozrušeně | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. řeknu dítěti, ať se uklidní, jinak půjdeme rovnou domů | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. pomohu dítěti najít způsoby, jak řešit situaci, když si ho ostatní dobírají (např. najít si nějakou jinou činnost) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. ho uklidním a zahraji si s ním nějakou hru, aby na to nemyslelo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. ho povzbudím, aby mluvilo o tom, jak je zraňující, když si z něj někdo utahuje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

12. Pokud je mé dítě plaché, bojí se cizích lidí a chce zůstat ve svém pokoji pokaždé, když přijde někdo z rodinných přátel na návštěvu, tak:

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a. mu pomohu najít něco, co mu kontakt s rodinnými přáteli usnadní (např. vzít si s sebou oblíbenou hračku) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. dítěti řeknu, že je v pořádku se někdy cítit nejistě | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. se pokusím rozveselit dítě mluvením o tom, jaké skvělé věci se dají dělat s přáteli | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. se budu cítit rozrušeně a nepříjemně kvůli reakci mého dítěte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. dítěti řeknu, že musí zůstat v obýváku s návštěvou | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. řeknu dítěti, že se chová jako mimino | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Příloha 5 - CCNES partneři

| | | | | | | |
|--------------------------|---|---|---------|---|---|------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| velmi nepravděpodobné | | | středně | | | velmi pravděpodobné |

Instrukce:

Jméno dítěte: _____

V následujících situacích prosím označte na škále od 1 (velmi nepravděpodobně) do 7 (velmi pravděpodobně) s jakou pravděpodobností by na danou situaci reagoval **váš partner** uvedeným způsobem. Prosím, přečtěte si pozorně každou položku a pokuste se odpovědět co nejupřímněji. Pro každou položku zakroužkujte odpověď na škále od 1 do 7.

1. Pokud se dítě rozzlobí, protože je nemocné a nemůže jít na narozeninovou oslavu svého kamaráda, tak můj partner:

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a. pošle dítě do svého pokoje, aby se uklidnilo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. se na dítě rozzlobí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. pomůže dítěti najít způsob, jak by i přesto mohlo být se svými kamarády (např. pozvat kamarády k sobě domů, až se dítě uzdraví) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. řekne dítěti, aby ze zmeškání oslavy nedělalo tragédii | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. povzbudí dítě, aby vyjádřilo své pocity hněvu a frustrace | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. dítě utěší a udělá s ním něco zábavného, aby na zmeškanou oslavu přestalo myslet | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

2. Pokud dítě spadne z kola, které se při pádu rozbije, dítě je celé rozrušené a reaguje pláčem. Můj partner:

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a. zůstane klidný a nezúzkostní | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. utěší dítě a pokusí se, aby na to zapomnělo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. řekne dítěti, že jeho reakce je přehnaná | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. pomůže dítěti najít způsob, jak kolo spravit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. řekne dítěti, že je v pořádku plakat | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. řekne dítěti, ať přestane plakat, nebo na tom kole nebude smět jezdit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

3. Pokud dítě ztratí oblíbenou hračku a reaguje pláčem, tak můj partner:

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a. dítěti řekne, jak může být tak neopatrné a pak plakat | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. dítěti řekne, že to se svou reakcí přehání | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. dítěti řekne, aby se ještě podívalo na místa, kde předtím nehledalo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. odvede jeho pozornost tím, že začneme mluvit o hezkých věcech | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. dítěti řekne, že je v pořádku plakat, když se cítí nešťastné | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. dítěti řekne, že to se stává, když člověk není na své věci opatrný | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

4. Pokud se dítě bojí injekce, je při čekání celé rozechvělé a plačtivé, během toho, co čekáme na očkování, tak můj partner:

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a. dítěti řekne, aby se vzpamatovalo, jinak nebude moci dělat to, co má rádo (např. se dívat na televizi) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. povzbudí dítě, aby o svém strachu mluvil | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. řekne dítěti, aby z injekce nedělalo žádnou velkou vědu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. dítěti řekne, aby nám nedělalo ostudu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. dítě před i po injekci utěší | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. bude s dítětem mluvit o tom, co se dá dělat, aby to méně bolelo (jako třeba uvolnit svaly, zhluboka dýchat, myslet na něco jiného) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | |
|--------------------------|---|---|---------|---|---|------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| velmi nepravděpodobné | | | středně | | | velmi pravděpodobné |

5. Pokud má dítě strávit odpoledne u kamaráda a začne být nervózní a rozrušené, protože tam můj partner nemůže být s ním. Můj partner:

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a. rozptýlí dítě mluvením o tom, jaká to tam bude legrace | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. pomůže dítěti najít něco, co by mu pomohlo, aby se tolik nebálo (např. si s sebou vzít oblíbenou knížku nebo hračku) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. řekne dítěti, ať to nepřehání a nechová se jako mimino | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. řekne dítěti, že pokud nepřestane, tak nebude moct chodit na návštěvy k nikomu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. se budu kvůli reakcím mého dítěte cítit rozčileně a nepříjemně | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. povzbudí dítě, aby mluvalo o svých pocitech nejistoty | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

6. Pokud si dítě hraje s ostatními a dětmi, udělá nějakou chybu a vypadá zahanbeně a má slzy na krajíčku, tak můj partner:

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a. dítě utěší, aby se cítilo lépe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. dítěti řekne, že to trochu přehání | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. se bude cítit nepříjemně a trapně | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. řekne dítěti, ať se vzchopí, nebo půjdeme hned domů | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. povzbudí dítě, aby mluvalo o svých pocitech zahanbení | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. řekne dítěti, že doma hru nacvičíme, aby mu to příště šlo líp | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

7. Pokud má dítě vystupovat na školní besídce nebo sportovní akci a při pohledu na počet lidí, který se na něj dívá, znervózní, můj partner:

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a. pomůže dítěti přijít na nějaký způsob, jak se nejlépe připravit, než na něj přijde řada (např. udělat pár dřepů, nedívat se do obecenstva) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. navrhne, aby dítě myslelo na něco příjemného, aby jeho nervozita zmizela | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. zůstane klidný a sám neznervózní | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. řekne dítěti, že je jak malé, když se toho tak bojí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. řekne dítěti, že pokud se neuklidní, tak budou muset jít hned domů | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. povzbudí dítě, aby mluvalo o svých pocitech nervozity | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

8. Pokud dítě dostane dárek od kamaráda, který se mu očividně nelíbí a ono vypadá zklamaně, až téměř otráveně poté, co ho v přítomnosti kamaráda rozbalilo, můj partner:

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| a. povzbudí dítě, aby vyjádřilo své pocity zklamání | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b. řekne dítěti, že se dárek může vyměnit za něco, co dítě chce | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c. nebude našťvaný, že se dítě chová hrubě | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d. řekne dítěti, že svou reakci přehání | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| e. vynadá dítěti, že se chová necitlivě vůči pocitům kamaráda | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| f. zkusí navrhnout nějakou zábavnou činnost, aby se dítě cítilo lépe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | |
|--------------------------|---|---|---------|---|---|------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| velmi nepravděpodobné | | | středně | | | velmi pravděpodobné |

9. Pokud je dítě vyděšené a nechce jít spát potom, co se dívalo na strašidelný film, můj partner:

- | | |
|---|---------------|
| a. povzbudí dítě, aby mluvil o tom, co ho vyděsilo | 1 2 3 4 5 6 7 |
| b. řekne dítěti, jak ho štvě, že se dítě chová tak pošetile | 1 2 3 4 5 6 7 |
| c. dítěti řekne, že to přehání | 1 2 3 4 5 6 7 |
| d. pomůže dítěti najít něco, co mu usnadní usínání (např. vzít si do postele hračku, nechat svítit malé světýlko) | 1 2 3 4 5 6 7 |
| e. dítěti řekne, ať jde okamžitě do postele, jinak se už příště nebude moci dívat na televizi | 1 2 3 4 5 6 7 |
| f. udělá s dítětem něco zábavného, aby zapomnělo na to, co ho vyděsilo | 1 2 3 4 5 6 7 |

10. Pokud je dítě v parku a má slzy na krajíčku, protože jsou na něj ostatní děti ošklivé a nechtějí, aby si s nimi hrálo, tak můj partner:

- | | |
|--|---------------|
| a. zůstane v klidu | 1 2 3 4 5 6 7 |
| b. řekne dítěti, že pokud začne plakat, tak půjdou hned pryč | 1 2 3 4 5 6 7 |
| c. řekne dítěti, že může plakat, když se cítí špatně | 1 2 3 4 5 6 7 |
| d. uklidní dítě a zkusí ho přimět, aby myslelo na něco pěkného | 1 2 3 4 5 6 7 |
| e. pomůže dítěti, aby vymyslelo nějakou jinou činnost, kterou by mohlo dělat | 1 2 3 4 5 6 7 |
| f. řekne dítěti, že to brzy přejde | 1 2 3 4 5 6 7 |

11. Pokud si dítě hraje s ostatními dětmi a jedno z nich mu nadává a ono je kvůli tomu rozrušené a plačtivé, tak můj partner:

- | | |
|---|---------------|
| a. řekne dítěti, ať z toho nedělá tak velký problém | 1 2 3 4 5 6 7 |
| b. se bude sám cítit rozrušeně | 1 2 3 4 5 6 7 |
| c. řekne dítěti, ať se uklidní, jinak půjdou rovnou domů | 1 2 3 4 5 6 7 |
| d. pomůže dítěti najít způsoby, jak řešit situaci, když si ho ostatní dobírají (např. najít si nějakou jinou činnost) | 1 2 3 4 5 6 7 |
| e. dítě uklidní a zahraje si s ním nějakou hru, aby na to nemyslelo | 1 2 3 4 5 6 7 |
| f. dítě povzbudí, aby mluvil o tom, jak je zraňující, když si z něj někdo utahuje | 1 2 3 4 5 6 7 |

12. Pokud je dítě plaché, bojí se cizích lidí a chce zůstat ve svém pokoji pokaždé, když přijde někdo z rodinných přátel na návštěvu, tak můj partner:

- | | |
|---|---------------|
| a. pomůže dítěti najít něco, co mu kontakt s rodinnými přáteli usnadní (např. vzít si s sebou oblíbenou hračku) | 1 2 3 4 5 6 7 |
| b. dítěti řekne, že je v pořádku se někdy cítit nejistě | 1 2 3 4 5 6 7 |
| c. se pokusí dítě rozveselit mluvením o tom, jaké skvělé věci se dají dělat s přáteli | 1 2 3 4 5 6 7 |
| d. se bude cítit rozrušeně a nepříjemně kvůli reakci dítěte | 1 2 3 4 5 6 7 |
| e. dítěti řekne, že musí zůstat v obýváku s návštěvou | 1 2 3 4 5 6 7 |
| f. řekne dítěti, že se chová jako mimino | 1 2 3 4 5 6 7 |