

# Vliv výchovných stylů v rodině na sebehodnocení dítěte

Bc. Lenka Mlýnková

---

Diplomová práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Lenka Mlýnková  
Osobní číslo: H20029  
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika  
Forma studia: Prezenční  
Téma práce: Vliv výchovných stylů v rodině na sebehodnocení dítěte

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti rodiny, sebehodnocení a výchovných stylů v rodině.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.  
CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.  
MALACH, Josef, 2007. Teorie metodiky výchovy. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o. ISBN 978-80-86723-29-7.  
MATOUŠEK, Oldřich, 2003. Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-19-9.  
PELIKÁN, Jiří, 2007. Hledání těžiště výchovy. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1265-2.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**  
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

---

**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 10. ledna 2023

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 17. 4. 2023

.....

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá vlivem výchovného stylu v rodině na sebehodnocení dítěte. Teoretická část se zaměřuje na rodinu a způsob výchovy v ní. Dále se zabývá sebehodnocením a vlivem rodiny na rozvoj sebehodnocení dítěte. Praktická část je realizována pomocí kvantitativního výzkumu, který je proveden formou dotazníkového šetření. Cílem práce je zjistit, zda existují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na způsobu výchovy v rodině. Dále bylo mapováno, jaké způsoby výchovy v rodinách adolescentů jsou nejvíce uplatňovány a jaká je celková míra sebehodnocení adolescentů.

Klíčová slova: sebehodnocení, rodina, výchova v rodině, výchovný styl, adolescent

## **ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the influence of parenting styles in the family on a child's self-evaluation. The theoretical part focuses on the family and family upbringing. It also deals with self-evaluation and the influence of family on a child's self-evaluation. The practical part is implemented through quantitative research which is carried out in the form of a questionnaire survey. The aim of the thesis is to find out if there are differences in the level of self-evaluation of adolescents depending of family upbringing. Furthermore it was mapped which parenting styles in the families of adolescents are the most applied and what is the overall level of self-evaluation of adolescents.

Keywords: self-evaluation, family, family upbringing, parenting style, adolescent

Ráda bych poděkovala Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za veškeré rady a doporučení, které mi během zpracovávání diplomové práce poskytovala. Také děkuji všem respondentům, kteří se zapojili do výzkumného šetření. Na závěr bych chtěla poděkovat své rodině za podporu a velkou pomoc v průběhu celého studia.

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

## **OBSAH**

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 RODINA.....</b>	<b>13</b>
1.1 TYPY RODIN .....	14
1.2 FUNKCE RODINY.....	15
1.3 VZTAH RODIČŮ A DĚTÍ V OBDOBÍ ADOLESCENCE.....	16
<b>2 VÝCHOVA V RODINĚ .....</b>	<b>20</b>
2.1 VÝCHOVNÉ STYLY V RODINĚ .....	22
2.2 MODEL DEVÍTI POLÍ.....	25
<b>3 SEBEHODNOCENÍ.....</b>	<b>29</b>
3.1 SEBEHODNOCENÍ A SOUVISEJÍCÍ POJMY .....	29
3.2 DRUHY SEBEHODNOCENÍ.....	32
3.3 ZDROJE SEBEHODNOCENÍ .....	34
3.4 VLIV RODINY NA ROZVOJ SEBEHODNOCENÍ DÍTĚTE .....	36
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>44</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>45</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	45
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	46
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	47
4.4 DRUH VÝZKUMU .....	48
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	48
4.6 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	50
4.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	54
<b>5 ANALÝZA DAT.....</b>	<b>55</b>
<b>6 INTERPRETACE DAT.....</b>	<b>70</b>
<b>7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>75</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>76</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>77</b>
<b>INTERNETOVÉ ZDROJE.....</b>	<b>81</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>82</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>83</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>84</b>





## ÚVOD

Způsob, kterým přistupujeme sami k sobě významně ovlivňuje nejen náš život, ale také to, jak se chováme k ostatním. *Právě rodina je prvním zrcadlem, v jehož odrazu může člověk sám sebe spatřit* (Sedláčková, 2009, s. 41). Dítě si tak ověřuje, zda a v jaké podobě je druhými lidmi akceptováno, co je považováno za žádoucí a nežádoucí. Od toho se potom odvíjí jeho sebehodnocení. V rodinách, kde k dítěti přistupují s láskou a respektem, se i samotné dítě považuje za někoho, kdo má svou hodnotu a lásku si zaslouží. Jak uvedl Čáp (2007, s. 310), *způsob výchovy patří k zvláště důležitým podmínkám ve vývoji osobnosti*. Blízký vztah sebehodnocení a rodičovské opory řeší řada výzkumů, podle nichž rodičovská opora patří až do rané adolescence k nejsilnějším prediktorům sebehodnocení. V této práci jsme se zaměřili právě na období rané adolescence, kdy se z hlediska vývoje, problematika sebehodnocení a sebepojetí začíná plně rozvíjet.

Pro zdravý vývoj osobnosti dítě potřebuje vědět, že ho rodiče přijímají takového, jaký je. Z velké části záleží na emočním vztahu rodičů k dítěti. Porozumění, důvěra a úcta vyjadřuje kladný vztah rodičů a dává dítěti dobrý základ pro vývoj jeho osobnosti. Na to navazuje dimenze výchovného řízení. Protože láska a úcta k osobnosti je spjata s důvěrou v ni, v její schopnosti a v možnosti jejího rozvíjení. Výchovné požadavky povzbuzují dítě k příznivému způsobu života a rozvoji jeho osobnosti. Důležité je, jaká je forma kladení požadavků a následná kontrola jejich plnění. V ideálním případě se jedná o takové požadavky, které mírně překračují současné předpoklady dítěte a postupně se zvyšují. Zkrátka, aby se dítě mohlo správně vyvíjet potřebuje mít adekvátní řízení v kombinaci s kladným emočním vztahem.

Považujeme za přínosné zabývat se vlivem rodiny na vývoj dítěte. Proto je tématem naší práce vliv výchovných stylů na sebehodnocení dítěte. Hlavním cílem je zjistit jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na způsobu výchovy v rodině.

Teoretická část práce se skládá ze tří kapitol. V první kapitole se budeme zabývat problematikou rodiny. Blíže si představíme jednotlivé typy a funkce rodiny. Také se zaměříme na vztah rodičů a dětí v období adolescence. V druhé kapitole si rozebereme výchovu v rodině. Popíšeme různé výchovné styly, ale především přiblížíme model devíti polí způsobu výchovy. V poslední kapitole si rozebereme sebehodnocení a související pojmy. Zaměříme se také na druhy a zdroje sebehodnocení a v závěru se budeme zabývat vlivem rodiny na sebehodnocení dítěte.

V praktické části diplomové práce budeme zkoumat vliv výchovného stylu na sebehodnocení adolescentů. Praktická část je řešena pomocí kvantitativního výzkumu, za

použití dvou standardizovaných dotazníků. Do tohoto výzkumného šetření se zapojí žáci 7., 8. a 9. tříd. Získané výsledky podrobně popíšeme a rozebereme tak, abychom dokázali odpovědět na stanovené výzkumné otázky a současně ověřili pravdivost hypotéz.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 RODINA

*„Rodinu současnosti je možno považovat za institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, příbuzenské nebo manželské vazby“* (Kraus, Poláčková, 2001, s. 78). Jedná se o základní sociální skupinu, která se vyznačuje společným soužitím, sdílením přítomnosti, ale i plánováním společné budoucnosti (Matějček, 1998, s. 26). V dnešní době si pod pojmem rodina představíme malou, společně žijící skupinu osob, která je spojena úzkými citovými vazbami a pokrevními svazky. Základním stavebním kamenem rodiny jsou rodiče. V minulosti se zpravidla jednalo o sezdané osoby opačného pohlaví. Dle Krause (2001) bylo manželství považováno za společenskou normu a významný atribut společného života partnerů. Podoba rodiny se však v posledních letech výrazně proměnila. V současnosti přibývá rodin setrvávajících v nesezdaném soužití. V některých případech se jedná i o rodiče stejného pohlaví. Dalším významným znakem rodiny je existence nejméně jednoho dítěte.

Dle Vágnerové a Lisé (2021) je rodina nejvýznamnější sociální skupinou, která zásadním způsobem ovlivňuje psychický vývoj dítěte. Veškeré informace a poznatky, které dítě během svého života v rodině načerpá, ovlivní, jak bude vnímat další informace a jak s nimi bude nakládat. Rodina je prostředím, které by mělo sloužit jako citové zázemí, jako zdroj jistoty a bezpečí. Podílí se také na rozvoji jeho schopností i míry sebedůvěry, na které závisí uplatnění ve společnosti. Každá rodina má svá specifika, která jsou dána osobností rodičů a jejich vzájemným vztahem. Také pohlaví, pořadí narození dítěte a sociální kontext, určují jejich postavení v rodině a ovlivňují očekávání a přístup rodičů k nim (Vágnerová, Lisá, 2021, 14-15).

Rodiče jsou velmi důležití pro zdravý duševní vývoj dítěte. Jsou těmi, kdo jej učí lásce k sobě samému i k nejbližším lidem. Dokud je dítě malé, nesou za něj jeho rodiče plnou zodpovědnost. Rodiče by měli dětem poskytovat především bezpečí a ochranu před nebezpečím, dále by měli dokázat zprostředkovat pouto, důvěru, lásku, ale i disciplínu a řád. Každé dítě má právo na bezstarostné dětství se vším, co k němu patří. V případě zatěžování dítěte rodinnými problémy dochází k ochuzení o období dětství, což může budoucnu způsobovat nejrůznější potíže. Zkrátka dítě má právo být dítětem a rodič má povinnost se o něj v období jeho dětství řádně starat. Ke změně dochází ve fázi, kdy rodiče stářím zeslábnu a stávají se závislými na pomoci druhých. V ideálním případě se jim jejich děti, motivované láskou, nikoli z povinnosti, odvděčí podporou a péčí (Prekopová, 2014, 85-87).

## 1.1 Typy rodin

Rodinu můžeme dle velikosti rozdělit na **nukleární**, která je tvořena rodiči a jedním nebo více dětmi. Rozšířením o další blízké příbuzné (prarodiče, tety, strýce apod.) vzniká rodina **rozšířená**. Dle příslušnosti k rodině se dělí na **orientační**, tedy ta, do níž se jedinec narodí a **prokreační** je ta, kterou si jedinec sám založí. Dále rozlišujeme rodiny dle struktury na **úplné**, s oběma rodiči a **neúplné**, které jsou tvořeny pouze jedním rodičem. Dále také **doplňené**, kdy je jeden z biologických rodičů nahrazen novým partnerem druhého z rodičů. Z hlediska plnění funkcí se rodiny dělí na **funkční**, kdy jsou všechny funkce přiměřeně plněny, dále **afunkční**, kdy jedna z funkcí zaostává, ale vývoj dítěte není negativně narušen. Z hlediska funkčnosti je na tom nejhůře rodina **dysfunkční**, která významně narušuje socializační proces dítěte. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 79)

Dle Sobotkové je rodina, jako každý jiný systém, rozdělena na několik subsystémů. Nejvýznamnější je manželský nebo partnerský subsystém, který hraje významnou roli ve všech životních fázích rodiny. Základem dobře fungující rodiny jsou rodiče, kteří dokáží zvládat konflikty, plánovat budoucnost, činit společná rozhodnutí apod. Dalším subsystém vzniká otěhotněním ženy, kdy se tvoří vztah rodič-dítě. Příchodem dítěte se vztah muže a ženy zásadně promění. Přichází období plné životních zkušeností, ale i krizí. Postupem času může vzniknout sourozenecký subsystém, který je naplněn vzájemnou podporou, spoluprací, ale také soupeřením a vyjednáváním. Zkušenosti nabitě v sourozeneckém vztahu dítě uplatňuje také v kontaktu s jinými dětmi a následně z nich může čerpat po celý život. Výše zmíněné rodinné subsystémy se vzájemně ovlivňují. Může se stát, že v rodině vzniknou přechodné subsystémy typu otec-starší dítě, matka-mladší dítě. Jejich dlouhodobé a nijak neopodstatněné přetrvávání může signalizovat problém. Jednotlivé subsystémy jsou neustále v pohybu. Jedna osoba může být součástí několika subsystémů. V jednom je manželkou, ve druhém matkou, v dalším dcerou, starší sestrou apod. Tyto subsystémy jsou navzájem propojeny, ale v každé z nich se může daná osoba cítit jinak. V jednom z nich si je jistá, ve druhém se může cítit ztracená (Sobotková, 2012, s. 27-28).

## 1.2 Funkce rodiny

Funkce rodiny jsou určitá očekávání vůči rodině, jakožto sociálnímu subsystému, a současně jsou to schopnosti, jak ovlivnit individuální rozvoj jednotlivých členů rodiny a jejich způsob života. Pro jedince by měla být rodina především emocionálním zázemím, poskytujícím bezpečí a jistotu, stimulaci a uznání. Rodina by zkrátka měla být základnou pro vstup do společnosti. Jedná se o velké množství požadavků, které jsou na rodinu kladeny. V souvislosti s tím, se pojí otázka, na kolik je průměrná rodina schopna veškeré tyto požadavky plnit. Jelikož v případě neplnění jednotlivých funkcí dochází k narušení socializace jedinců. Což má dopad na biologickou, sociální a kulturní reprodukci společnosti (Havlík, Kořa, 2002, s. 68).

Pojetí funkcí se v průběhu let měnilo v závislosti na kulturně-antropologických, sociálně-ekonomických a často i politických podmínkách. Základní funkce současné rodiny jsou:

**Ekonomicko-zabezpečovací**, kdy je rodina významným prvkem v rozvoji ekonomického systému společnosti. Jednotliví členové rodiny se zapojují do výrobní a nevýrobní sféry v rámci výkonu určitého povolání a zároveň se rodina jako celek stává významným spotřebitelem, na němž je současný trh závislý. Dále se jedná o **Biologicko-reprodukční funkci**, která má význam jak pro rodinu, ve smyslu uspokojování biologických potřeb a pokračování jejího rodu, tak pro společnost jako celek. Má-li totiž společnost zabezpečit perspektivy svého rozvoje, potřebuje stabilní reprodukční základnu. Proto je také v jejím zájmu, aby se zrodil takový počet dětí, který tyto perspektivy naplní (Malach, 2007, s. 83).

**Výchovná (socializačně-výchovná)** funkce má rozhodující úlohu ve výchově dítěte. Učí dítě přizpůsobovat se sociálnímu životu, osvojovat si základní návyky a způsoby chování běžné ve společnosti. Rodiče mají odpovědnost za výchovu svých dětí. Je jejich povinností o své děti pečovat a vychovávat je. Zásadní úlohou této funkce je příprava dětí a mladistvých na vstup do praktického života (Havlík, Kořa, 2011, s. 73-74). **Emocionální funkce** patří k těm nejzásadnějším. Charakteristické je pro ni citové pouto k rodičům, sourozencům a rodinným tradicím, které naplňují základní lidské potřeby a pozitivně působí na vývoj dítěte. S narůstajícím tlakem v oblasti práce a školy, se rodiče snaží, o plnění **relaxační a regenerační funkce** formou smysluplného a aktivního trávení volného času, v rámci společných sportovních, kulturních nebo jiných zájmových aktivit. Základem této funkce je vyváženost pracovních, školních, sebeobslužných i volnočasových aktivit. Uvedené funkce jsou vzájemně propojeny, viz obrázek 1. (Malach, 2007, s. 84-86).



Obrázek 1 - Propojenost funkcí rodiny

### 1.3 Vztah rodičů a dětí v období adolescence

Na vztahy rodičů a dětí je nutné nahlížet kontinuálně, v souvislosti s předchozím vývojem. Nelze se zaměřit na tento vztah jako na oblast, která se objevila až s nástupem puberty. Ale i přesto se pokusíme vztah adolescenta k rodičům blíže specifikovat.

Potřeby adolescenta v rodinném prostředí se v průběhu dospívání mění. Na samotném počátku dospívání se dítě snaží o jakési sebeprosazení v rodině a vůči rodičům. Postupem času dochází k rozšíření na potřebu akceptace vlastní osoby a na konci období dospívání se vynořuje potřeba posílení osobní autonomie (Čačka, 2000, s. 305–308).

V období dospívání se sebeuvědomění posunuje na vyšší level a s tím přichází potřeba potvrdit si svoji vlastní hodnotu. V procesu uvědomování si vlastní hodnoty, hrají významnou roli vrstevníci. Nicméně i v rámci rodinných vztahů, touží adolescent o zrovnoprávnění vlastní pozice. V této fázi sebeuvědomování je zásadní výchovný styl, zájem rodičů o dítě a jejich emocionální zaangażovanost. Pokud dospívající nabude pocitu, že mu rodiče dávají prostor na vyjádření vlastních pocitů a že mu naslouchají, tak pravděpodobně nedojde k zasažení sebeuvědomí a sebeúcty dítěte (Blatný, Plháková, 2003, s. 114).

V jednom z mnoha výzkumů na téma výchovného stylu v rodině bylo zjištěno, že adolescenti s vyšší mírou sebedůvěry dospívají v prostředí, kde jsou oba rodiče (nebo



alespoň matka) otevření, vstřícní a emočně zaangažovaní. Naopak v rodinách, kde je především matka vnímána, jako emočně chladná bez většího zájmu o dítě dospívají jedinci s nižší sebedůvěrou. Také bylo zjištěno, že pro posílení sebedůvěry, zejména u dívek, má pozitivní vliv rodičovský zájem ve smyslu požadavků a určité kontroly nad tím, co jejich dítě dělá.

V počáteční fázi dospívání zatím dítě netouží po úplné nezávislosti na rodičích, ale spíše po respektu, zájmu a emoční podpoře ze strany rodičů. Z jiné studie zase vyplynulo, že u dospívajících ve střední adolescenci, kteří vnímají vřelost svých rodičů jako stabilní a dlouhodobou, zůstává i jejich sebehodnocení stabilní. Naopak tam, kde zájem rodiče o jeho dítě, v období adolescence, klesnul, tam kleslo také sebehodnocení dospívajícího. (Macek, Lacinová, 2012 s. 26)

Vliv rodičů na sebehodnocení dítěte ve střední adolescenci klesá, jelikož v této fázi mají větší vliv vrstevníci. Ale i přesto, je pro adolescenta zásadní celková atmosféra v rodině. Pokud dítě dospívá v rodině, kde jsou rodiče naprostými autoritami, které neposkytují prostor pro jakoukoli konverzaci, pak se toto jejich chování negativně podepíše na sebehodnocení jejich dítěte. Tato negativní atmosféra v rodině se zrcadlí spíše v pocitech dívek. Chlapci jsou vůči této atmosféře odolnější. Naopak pozitivní atmosféra v rodině, do které spadá emoční podpora a porozumění, chlapce pozitivně ovlivňuje jejich sebehodnocení a vědomí vlastní výkonnosti.

Ve střední adolescenci dochází k oddělení se od období dětství a k vymezení se vůči světu. Adolescent si postupně začíná řídit svůj život podle sebe a velmi mu záleží na jeho jedinečnosti. Vztahy s rodiči se sice ve střední adolescenci odsouvají do ústraní, ale přesto dospívající potřebuje, aby ho rodiče přijali takového, jaký je, aby mu důvěřovali a respektovali jeho zájmy a potřeby (Říčan, cit. podle Čačka, 2000, s. 302).

Vztah rodičů a dětí se v období adolescence výrazně transformuje. Dochází k emoční autonomii, kdy se dítě odpoutává od absolutní emoční závislosti na rodičích a vytváří si nové vazby mezi svými vrstevníky a přáteli, kteří se stávají oporou v těžkých chvílích. V minulosti se děti dost často řídily názory dospělých, které následně přebíraly za své. V období dospívání však začínají více přemýšlet sami za sebe. Když přichází rodič s jistým názorem, často může být dospívajícím zpochybňován či negován. Čímž se učí kritickému přístupu k poznávání (Čáp, Mareš, 2007, s. 234).

Na počátku dospívání vnímají rodiče své potomky stále jako děti, a tak k nim také přistupují. Postupem času rodiče svůj přístup začínají měnit. Většinou rodiče kladou na děti čím dál větší požadavky. Uvědomují si, že jejich dítě je dost vyžralé na to, aby zvládlo vykonávat

nové povinnosti a nést za ně odpovědnost. Často si ale rodiče neuvědomují, že jejich dítě je už dost velké na to, aby mohlo mít také více práv a větší svobodu v rozhodování. To už mnozí rodiče neradi slyší, a jejich potomkům nedává smysl, proč úkoly stále přibývají, ale práva zůstávají stejná. Děje se tak pochopitelně ze strachu, že jejich dítě není na volnost a svobodu ještě dostatečně zralé. Nebo naopak z pohodlnosti, jelikož je jednodušší něco přikázat než neustále o něčem diskutovat s drzým a neustále argumentujícím dospívajícím. *„Dospívající už skutečně víc umějí, jsou samostatnější a schopni si leccos sami zařídit. Touží po svobodě rozhodování a jejich emoční nezralost a nevyrovnanost posiluje potřebu formálního zdůrazňování své samostatnosti. Ústupky, které nakonec získají, chápou jako potvrzení vlastních kvalit“* (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 411–413).

**Vztah dospívajících k matce** se odlišuje od vztahu k otci. Pro většinu dospívajících je matka stále tou nejvýznamnější osobou, na kterou se mohou kdykoli spolehnout. Mají však nutkání vymanit se z role opečovávaného a omezovaného dítěte. Právě nadměrné opečovávání, kontrolování a neustálé poskytování rad, je velmi obtěžuje a dávají to zřetelně najevo. I přesto, že se dospívající staví k péči odmítavě až negativisticky, v průběhu času takového chování ubývá a konci dospívání obvykle naprosto vymizí. V období dospívání je vztah matky s dcerou naplněn vzájemnou oporou. Jejich vztah může být ohrožen ve chvílích, kdy dívka bude cítit potřebu zdůraznit své ženské kvality a matka se bude snažit tuto její potřebu potlačit (Vágnerová, Lisá, 2021, s. 416). Matka je často plná rozporuplných pocitů. Na straně jedné, má radost ze své dospívající dcery a na straně druhé, ztrácí jistotu jak v mateřské, tak ženské roli. Aby jejich vztah ještě více neutrpěl, je zapotřebí, aby si matka uvědomila, že její dcera potřebuje spíše podporu ve zvládnání ženské role než násilné držení v roli dítěte.

Vztah matky a dospívajícího syna je jiný z důvodu větší míry tolerance ze strany matky. Syn tak snáze dosáhne větší svobody. Co se týče domácích prací, jsou na chlapce kladeny nižší nároky. Matka se pro syna stává modelem ženské role a syn díky tomu zkouší využívat svou mužskou dominanci. Pro uvolnění vztahu mezi matkou a synem, je zásadní fungující vztah s otcem. Pokud otec svou roli neplní správně nebo vůbec, začne se citová vazba na matku prohlubovat, což může chlapci ztížit jeho dospívání. Podobně jako ve vztahu s dcerou, se matka musí vypořádat s náročným obdobím, které doprovází porušování nastavených pravidel, sabotáž a odmítání péče. Vztah matky se synem se obvykle v jeho další vývojové fázi urovná (Čačka. 2000, s. 306).

**Vztah dospívajících dětí k otci** je jiný. Role otce je také důležitější pro syna než pro dceru. Problémy v jejich vztahu nastávají v moment, kdy se otec snaží uplatnit autoritářské projevy. K významnému zvratu ve vztahu otce a syna dochází ve fázi výrazných tělesných změn u syna. V některých případech se stane, že patnáctiletý syn svého otce předroste a rázem je na stejné, mnohdy i lepší fyzické úrovni než jeho otec. Stejně tak jako je to u dcer, i synové potřebují podporu v rozvoji mužské role. Tuto oporu by mu měl nabízet otec, který si však vlastní důležitost, v období dospívání jeho syna, často neuvědomuje (Vágnerová, Lisá, 2021, s. 417). Syn v této životní fázi potřebuje jak podporu jeho sebevědomí, tak korigování v oblasti chování. S postupným osamostatňováním, se potřeba společně stráveného času snižuje a syn začne upřednostňovat své vrstevníky před otcem. I přesto ale potřebuje vědět, že kdykoli bude svého otce potřebovat, může se na něj spolehnout. Jedná se o vývojovou fázi, kterou si otec může neprávě vykládat jako projev nevděku.

Ve vztahu k dceři bývají otcové velmi opatrní. V období dospívání je pro ně obtížnější najít společné téma, proto si raději drží odstup. Chování ale může být různé. Někteří z nich zcela ignorují jejich ženské projevy a jiní je naopak akceptují a začínají žárlit na budoucí ctitele z řad dceřiných vrstevníků. Dospívající dívka může mít pocit, že ji otec nijak neovlivňuje, tento pocit umocňuje fakt, že s nimi otec netráví tolik času jako se syny. Otec pro dceru představuje model mužské role. Dívka tak může se svojí ženskou rolí experimentovat a zkoušet, jaké reakce její chování vyvolá. Pokud byl jejich vztah po celou dobu dětství v pořádku, může přítomnost otce pomoci rozvinout její ženskou identitu (Čačka. 2000, s. 306–307).

## 2 VÝCHOVA V RODINĚ

V Pedagogickém slovníku (2008, s. 277) se uvádí, že výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Vliv rodičovských faktorů na vývoj člověka je poměrně často diskutované téma mezi vývojovými psychology. Někteří z nich jsou zastánci vlivu vrozených předpokladů, jiní zase propagují vlivy sociálního prostředí, kam spadá také způsob rodičovské výchovy. Pravdou je, že vlivy dědičnosti a prostředí od sebe nelze nikdy rozdělit. Dle Čápa (1994, s. 15) se *výzkumy různých autorů shodují a vzájemně doplňují v tom smyslu, že způsob výchovy v rodině silně působí na prožívání a chování dítěte, na vývoj nejrůznějších aspektů jeho osobnosti. Ovlivňuje jeho sebehodnocení, emoce, úzkost, stabilitu – labilitu a další.* Rodič předává dítěti smysl svého života, smysl vztahů k lidem, smysl práce a zábavy. Děje se tak za pomoci slov, ale především činů. Dítě se učí nápodobou, proto je důležité, aby mu šli rodiče příkladem a ukázali mu, jak žít, jak se chovat, jak pracovat a také, jak se vypořádat s různými náročnými životními situacemi (Prekopová, 2014, s. 88).

Výchova zaujímá významné místo ve společnosti. Vztah těchto dvou pojmů můžeme charakterizovat jako vzájemnou determinovanost. Jelikož jednotlivé oblasti společenského života vstupují do procesu výchovy a výchova naopak ovlivňuje společnost. Z čehož vyplývá, že se výchova podílí nejen na utváření jedince, ale současně se podílí i na spoluutváření celé společnosti. Pochopitelně není řeč o kompletní proměně společenského systému, ale o jakési částečné kultivaci společnosti. Výchova má dopad na ekonomiku dané společnosti, na její kulturu, na úroveň mezilidských vztahů. *Bohužel, podle výzkumů veřejného mínění, otázky výchovy a vzdělání nejsou stále mezi prioritami společenského dění.* (Kraus a Poláčková, 2001, s. 46).

**Výchovné požadavky** jsou specifikací požadavků společnosti na dítě. Při nedostatku požadavků se osobnost rozvíjí v malé míře nebo se nerozvíjí vůbec. Při středních požadavcích se osobnost rozvíjí optimálně a při přehnaných požadavcích, které překračují předpoklady jedince, dochází k narušení psychosomatického stavu, popřípadě i dalšího vývoje osobnosti (Čáp, 1993, s. 50). Dle Sekery v každé rodině existuje jakýsi systém pravidel, který mívá dvojí formu. Jednou z nich je známá, jasná a čitelná a ta druhá je naopak neznámá, nejasná a nečitelná. Může však nastat případ, že někomu v rodině jsou pravidla známá a jasná, což vede k jeho přesvědčení, že stejné povědomí o těchto pravidlech mají i ostatní členové domácnosti. *„Pokud bude takovou mylnou představou trpět více členů rodiny, z nichž každý bude vyznávat svá pravidla, může být doma veselo“* (Sekera, 2010, s.

54). Důležité tedy je, aby stanovená pravidla byla jasná a jednotná. Jelikož jedině pravidla, na která se dá spolehnout, budou respektována. Další zásadou je, že pravidla platí jak pro děti, tak pro rodiče. Ti by měli jít příkladem a ukázat, že je dodržují také. Pravidla se postupem času mění. Malé dítě potřebuje jiný přístup než dítě starší. Mertin (2021) to demonstroval na „neviditelném vodítku“, kdy v raném dětství musí být hodně přitažené a krátké, abychom měli nad svým dítětem silnou kontrolu. Postupem času začneme vodítko povolovat, až dojde k osamostatnění dítěte, kdy je vodítko povolené na maximum. Je potřeba hodně porozumění, abychom poznali čas, kdy můžeme vodítko pustit. Pokud se dítě v období „držení na vodítku“ ztotožnilo s pravidly lidského soužití, můžeme dítě s klidem vypustit do světa dospělých. Psychologie nabízí nepřeberné množství informací, které rodičům umožňují zorientovat se ve vlastních výchovných přístupech. V žádném případě nelze stanovit, který z výchovných přístupů je ten nejlepší a jediný správný. Každý výchovný styl má své výhody a přednosti, stejně tak, jako má svá úskalí. Každý z nich také vede k jiným výsledkům. Proto je velmi důležité, aby si rodiče uvědomili a vzájemně si ujasnili, co od svého dítěte očekávají a kam by ho chtěli pomocí výchovy dovést (Mertin, 2021, s. 26-30).

**Chvála a trest** jsou důležitou součástí výchovy, se kterou se však musí zacházet s rozmyslem. Přijatelný je pouze trest, který lze chápat jako logický důsledek špatného nebo nevhodného chování. Aby tresty nezpůsobovaly traumata, je potřeba s nimi zacházet střídavě a rozumně. Pokud bude dítě zastrášováno, vysmíváno či jinak terorizováno, dojde k narušení normálního vývoje inteligence. Takto trestaný člověk může pochybovat o své identitě. Takové myšlenky mohou vést k depresím a nejrůznějším závislostem (Prekopová, 2014, s. 102). Je potřeba mít na mysli, že pro vývoj zdravě sebevědomé osobnosti, je důležitější chvála než trest. Každý si přeje být milován a něco znamenat pro druhé. Když je tato touha uspokojena a máme jistotu, že nás má někdo bezpodmínečně rád, dostavuje se pocit bezpečí. Tento příjemný pocit doprovází chuť učit se novým věcem a objevovat svoji vlastní identitu. Vyvstává otázka: Jak se dá slovy vyjádřit chvála? Je lepší používat jednoznačné a jasné pochvaly, které obsahují spíše méně slov. S pochvalami by se nemělo šetřit, ale také by se jimi nemělo plýtvat, jelikož mechanickým používáním ztrácí svoji hodnotu a účinnost. Jen pravá a upřímná pochvala má skutečnou cenu (Silbert, Silbert, 2013, s. 24-25). Děti bývají rády chváleny a jejich správný vývoj se bez pochval neobejde. Aby se malé dítě dokázalo orientovat v tom co je nebo naopak není žádoucí, potřebuje být pomocí pochval, vedeno. Postupem času se od vedení přechází k podpoře samostatnosti. Přehnané chválení však samostatnost brzdí. Dalším negativním dopadem přehnané chvály je chorobný narcismus,

kdy se dítě vidí v nerealistickém světle a má pocit, že musí vyhovět velkému očekávání svých rodičů. Mají pocit, že by se měly ještě zlepšit, čímž se vytváří program „nejsem dostatečný“. Nic netušící rodiče žijící v domněni, že neustálou chválou své dítě podpoří ve zdravém vývoji, jsou zklamáni a překvapeni, že se úspěch nedostavuje a chybu hledají v dítěti (Röhr, 2018, s. 144-146).

Přístup rodičů k dítěti charakterizuje oblast emočního vztahu a výchovného řízení. Emoční vztah se pohybuje na úrovni kladný postoj a láska na straně jedné a záporný, chladný až zavrhuje postoj na straně druhé. V oblasti řízení se jedná o dimenzi s minimálním řízením a chybějící kontrolou na straně jedné a s maximálním řízením na straně druhé. Na světě existuje velké množství kombinací těchto dvou dimenzí. Emoční vztah rodičů k dítěti je klíčovým ukazatelem způsobu výchovy. Kladný emoční vztah se projevuje očním kontaktem, tónem řeči, doteky, nasloucháním a příjemnou, pohodovou atmosférou při společných činnostech. Záporný emoční vztah je provázen posměšky, tresty a ponižováním. Rodiče se nezajímají o problémy svého dítěte a jsou lhostejní k jeho úspěchům. V extrémních případech dokonce projevují otevřenou nenávist (Čáp, 1993, s. 320)

## 2.1 Výchovné styly v rodině

*„Rodičovské styly výchovy jsou psychologické konstrukty určitých navzájem se lišících souborů strategií, které rodiče používají při výchově dítěte“* (Thorová, 2015, s.188). V Pedagogickém Slovníku jsou výchovné styly definovány jako *„souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 279). Rodičovský styl výchovy zahrnuje především emoční vztah rodičů k dítěti a formu výchovného řízení. Na výchovném stylu v rodině velmi záleží. Doplnuje totiž charakter dítěte a má vliv na jeho temperament, odolnost vůči stresu, styl komunikace a další. Rodičovský styl ovlivňují různé faktory, mezi které řadíme temperament rodičů a dětí, kulturu, socioekonomickou situaci rodiny a v neposlední řadě také vzpomínky rodičů na vlastní dětství (Novák, 2013, s. 45)

Pro výchovu dítěte jsou nejčastěji využívány tři hlavní strategie: fyzická síla, nesouhlas/zákaz a vysvětlení. Fyzické tresty vedou ke strachu, nesouhlas či zákaz vede dítě k pocitům, že ho rodiče nebudou mít rádi. Kdežto vysvětlování vede k přijetí a osvojení nastavených pravidel. Děti rodičů, kteří vysvětlovali a diskutovali, dosahovaly na vývojové škále vyšších morálních soudů (Leon, 1984 cit. podle Thorová, 2015, s.188). Výchovný styl nemusí být po celou dobu dětství a dospívání stejný. Někteří rodiče dávají svému dítěti

volnost, dokud je malé a až s nástupem do základní školy jej začínají přivykat povinností. Jiní se naopak drží pravidla, že se má proutek ohýbat, dokud je mladý a s přibývajícím věkem postupně povolují oteže. Ke změně dochází také vlivem stárnutí rodičů, kteří nabývají zkušeností a mění se jejich postoje k různým aspektům života. Mnohým rodičům se s přibývajícím věkem mění také hodnotový systém. Někteří z nich si začnou více uvědomovat důležitost vzdělání. Jiní naopak začnou upřednostňovat jiné hodnoty než známky dětí ve škole. Výchovní styl se může změnit také ve volném čase, na dovolené, zkrátka ve chvílích, kdy se nemusí plnit žádné povinnosti (Mertin, 2021, s. 64-65).

Dítě se od útlého věku setkává s různými výchovními styly. V úplných rodinách mívají dost často matky jiný názor na výchovu než otcové. Také výrazně starší sourozenci, kteří vůči svým mladším sourozencům plní jisté výchovní povinnosti, nahlíží na výchovu jinak. Výchovní styl prarodičů bude pravděpodobně také jiný. Což rozhodně není na škodu, protože různorodost výchovných stylů děti učí pohybovat se v síti hodnot a sociálních vztahů (Škoviera, 2022, s. 53).

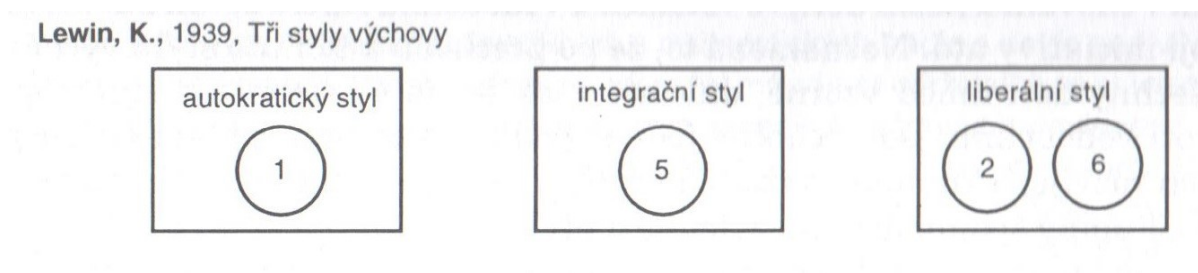
Velmi okrajově můžeme výchovu rozdělit na „skleníkovou“ (ochraňující) a „spartánskou“ (přísnou). Na jedné straně velí spíše děti rodičům a na straně druhé vládne vojenská kázeň. Rodiče uplatňující jeden z těchto extrémních přístupů, mívají problém vcítit se do dítěte. A dítě, které vyrůstá v ochraňujícím a rozmazlujícím prostředí, mívá uměle nadsazené sebevědomí, kvůli kterému později v životě narazí. Ještě o něco hůř jsou na to děti, kterým vlivem drilu klesá sebevědomí na bod mrazu. To se následně projeví zdánlivým siláctvím, agresivitou a panovačností vůči slabším a podlézavým přizpůsobováním vůči silnějším. Rodiče mohou využívat těchto výchovných postupů v domnění, že konají správně, opak je ale pravdou. Oba tyto přístupy osobnost jejich potomka deformují (Novák, 2013, s. 45-46)

Výchovní styl může být jakýkoli. Zásadní je, aby děti byly v bezpečí a rodiče jim poskytovali přiměřenou péči a dohled společně s přiměřeným množstvím kvalitních podnětů k osobnímu rozvoji. Slovo *přiměřeně* se záměrně opakuje, jelikož právě na míře záleží. Často se stává, že je ve výchově něčeho nedostatek nebo naopak nadbytek. A obojí je špatně. Otázkou je, jak najít tu správnou míru jednotlivých komponentů výchovy. O žádném výchovném se nedá říci, že je tím správným. Ale statisticky vzato jsou některé z nich úspěšnější než jiné. Základní dělení výchovných stylů, které je připisováno Kurtu Lewinovi, je založeno na různé míře uplatňování hranic či volnosti ve výchově. Toto jednoduché dělení je srozumitelné a dobře vystihuje jednotlivé formy výchovy. Jedná se o autokratický,

liberální a demokratický styl. Později se však ukázalo, že toto dělení je příliš jednoduché a všechny případy nelze zařadit do jednoho ze tří typů (Čáp, 1996, s. 142-144).

**V autokratickém stylu výchovy** rodič uplatňuje autoritářské vedení a vyžaduje naprostou poslušnost. Rodič má nad svým dítětem absolutní moc a nadvládu. Dítě nemá téměř žádnou volnost, nemůže jednat samostatně a přebírat zodpovědnost za své činy. Není zde prostor pro kompromis ani dohodu. Dítě žije pod neustálou kontrolou svého rodiče (Čáp, Mareš, 2007, s. 304). Výchova je provázena častými příkazy a zákazy. Sebevědomí dítěte vůči nadřízené autoritě je málem nulové. **Liberální výchova** je opakem autoritativní výchovy je výchova antiautoritativní, zvaná liberální. Jedná se o výchovu shovívavou, svobodnou a bez hranic. Rodiče se prakticky zříkají zasahování do rozvoje dítěte a ponechávají mu plnou volnost a svobodu. Nemají na děti žádné velké požadavky a když už je mají, tak příliš nekontrolují jejich plnění. Dítě má nepřiměřeně velký prostor pro svá přání. **Pro demokratickou výchovu** je typická přiměřenost a tolerantnost. Rodiče důvěřují schopnostem svého dítěte, a proto mu postupem času rozšiřují hranice a posilují jeho samostatnost. Namísto trestů je kladen důraz na nápravu chyb. Rodiče jsou pro dítě respektovanou autoritou, která je stabilní, důsledná, čitelná a jednoznačná (Mikulková, 2015, s. 83–84). Na rozdíl od autoritativního stylu výchovy, jsou rodiče laskaví a dávají dítěti prostor pro diskusi a případné návrhy na změny ve výchově. Takový přístup podporuje cílevědomost, empatii, nebojácnost a dává dítěti možnost dospět v sebevědomého jedince. Jedná se o styl poměrně netradiční a pro některé vychovatele obtížný. Děti je nejlépe hodnocen právě demokratický způsob výchovy. Dále je upřednostňována liberální výchova před výchovou autoritativní. Přesto se ale projevuje nespokojenost se slabým řízením v tom smyslu, že nezajišťuje potřebnou organizaci společné činnosti. Jednotlivé styly výchovy u dětí vytváří odlišné způsoby chování a prožívání. Podle výsledků výzkumu Lewina vede autokratický způsob výchovy k vyššímu napětí, dráždivosti a agresivitě vůči ostatním členům skupiny. Pracovní výkony závisí na přítomnosti a dozoru vychovatele. Děti vychovávané tímto stylem jsou závislé na pochvale dospělého. Demokratický způsob výchovy má v mnoha ohledech lepší výsledky. Děti bývají ochotny jednat podle rozumných požadavků, lépe se rozvíjí skupinové vztahy i postoj k práci (Čáp, Mareš, 2007, s. 304).





Obrázek 2 - Lewinovy tři styly výchovy X Čápův model devíti polí způsobu výchovy

## 2.2 Model devíti polí

Psycholog Jan Čáp vytvořil analyticko-syntetický model, který je zjednodušeně nazýván model devíti polí. Tento model je založen na kombinaci dvou faktorů, kterými je: **emoční vztah** (láska, kladný postoj, záporný, chladný až zavrhuující) a **výchovné řízení rodičů** (autonomie, minimální řízení, přísná kontrola, maximální řízení). Důsledek kombinací síly výchovného řízení a míry emočního vztahu jsou pak ilustrovány na vytváření podmínek příznivých či nepříznivých pro svědomitost a stabilitu osobnosti dítěte. Pod svědomitostí si lze představit míru naplňování ideálů výchovy uznávaných v rodině. Pod pojmem stabilita si lze představit harmonický rozvoj osobních vlastností, odolnost a přiměřenost sebevědomí. (Novák, 2013, s. 44-49). Jednotlivá pole výchovy byla zpracována na základě dlouhodobého pozorování mladistvých v přirozených životních situacích. Z pozorování vytvářely studenti oboru psychologie na filozofické fakultě Univerzity Karlovy podrobné kazuistiky. Každý student si zvolil jednu osobu, kterou dobře znal po dobu nejméně jednoho roku. Pro výzkum způsobu výchovy a jeho účinků byly zpracovány údaje z 270 kazuistik (Čáp, Boschek, 1994, s. 24).

**První pole** se vyznačuje záporným emočním vztahem rodičů k dítěti (alespoň u jednoho z rodičů). Společně s vysokým komponentem požadavků alespoň jednoho z rodičů. V rodině s tímto typem výchovy se kladou přísné příkazy a zákazy a vyžaduje se jejich bezpodmínečné plnění. V opačném případě následuje vyhrožování, přísné a ponižující tresty. Může jít také o mírnější formu autokratických projevů, které vyvolávají strach či nechuť trávit s rodiči společné chvíle. Někteří rodiče kladou na své dítě nepřiměřené nároky a jiní dítěti naopak neprojeví důvěru k jeho schopnostem. V některých případech se dokonce rodiče svému dítěti, z různých důvodů, posmívají (Čáp, 1996, s. 250). V rozhovorech s mladistvými, kteří hodnotí emoční vztah rodičů k nim jako záporný, se opakuje pocit

napětí a neklidu nebo zde chybí vyjádření o příjemné atmosféře v rodině. To se projevuje ve společných aktivitách. Se záporně naladěným rodičem probíhá zpravidla minimum společných činností. Záporný emoční vztah může mít podobu nezájmu. To znamená například odložení dítěte na delší dobu do péče prarodičů nebo soustředění rodičů na vlastní činnost a problémy. Dítě zkrátka nabude pocitu, že mu rodiče nevěnují tolik času, kolik by měli (Čáp, 1994, s. 25).

**Druhé pole** tvoří záporný emoční vztah v kombinaci se slabým výchovným řízením. Na rozdíl od prvního pole, se v tomto typu výchovy neuzívá přísných příkazů a zákazů. Rodiče jsou k dítěti spíše lhostejní a nejeví o něj zájem. V krajních případech dochází k zanedbávání. Jedná se o pasivní přístup, bez projevení jakéhokoli většího zájmu. Z důvodu nedůvěry ve schopnosti dítěte, na něj nejsou kladeny téměř žádné požadavky. Tím, že rodičům nezáleží na výkonu dítěte, nemá dítě potřebu klást si vyšší a náročnější cíle a mnohdy se vzdává po prvních nezdarech. V některých případech funguje lhostejný rodič jako negativní model, kterému se dítě nechce podobat, a proto se například snaží pečovat o své mladší sourozence (Čáp, 1994, s. 27).

**Třetí pole** je stejně jako předešlá pole charakterizováno záporným emočním vztahem k dítěti. Tentokrát v kombinaci se rozporným řízením. Jedná se o rozporuplný model, kdy jeden z rodičů projevuje řízení silné nebo rozporné a druhý slabé. Jeden z rodičů je velmi přísný a druhý před ním dítě chrání. Snaží se dítěti vynahradit lásku, a také z toho důvodu je jeho řízení slabé a dítě často omlouvá. Stává se, že přísný rodič často něco přikáže, ale následně nekontroluje. Není tedy jasné, co se má, co se nesmí a zda to bude kontrolováno. Jednou něco dítěti projde, podruhé za to bude přísně potrestáno. Tímto je dítě uvedeno do chaotické a frustrující situace (Čáp, 1994, s. 28). Rozporné řízení v kombinaci se záporným emočním vztahem má na dítě v mnoha ohledech špatný vliv. Od nesvědomitosti a lability může vést až k delikvenci a drogové závislosti. V případech, kdy se emoční vztah rodičů blíží spíše ke kladnému, se můžou mladiství vyvíjet relativně příznivě (Čáp, 1996, s. 251).

**Čtvrté pole** je charakterizováno kladným až extrémně kladným emočním vztahem rodičů k dítěti, v kombinaci se silným řízením. Jedná se o přístup laskavý, ale zároveň přísný. Určitá pravidla v rodině jsou sice přísnější než v jiných rodinách, ale dítě je akceptuje, jelikož jeho vztah k rodičům je velmi příznivý. Otec nebo matka je autoritou a zároveň blízkým člověkem, který má porozumění. Dítě má poměrně dost povinností, ale vzhledem ke kladnému emočnímu vztahu jim to nijak nepřekáží, a dokonce přítomnost rodičů vyhledávají a dokáží ocenit společně strávené chvíle (Čáp, Boschek, 1994, s. 29)

V **pátém poli** se jedná o kladný až extrémně kladný emoční vztah rodičů k dítěti, ale tentokrát v kombinaci se středním řízením. Vztahy mezi rodiči a dětmi jsou na přátelské úrovni. Atmosféra v rodině je příjemná. Žádné tresty nejsou zapotřebí, jelikož dítě přijímá požadavky a povinnosti ze strany rodičů jako něco samozřejmého, co zkrátka nelze nerespektovat (Čáp, 1996, s. 254). Pokud by se tato výchovná metoda měla charakterizovat dle Lewina, a jeho stylů výchovy, jednalo by se o demokratický styl. Mladiství velmi kladně hodnotí společné činnosti s rodiči a absenci přísných trestů (Čáp, Boschek, 1994, s. 30).

**Pro šesté pole** je charakteristický kladný až extrémně kladný emoční vztah se slabým řízením. Z důvodu nízkých požadavků na dítě a nedostatečné kontroly jejich plnění mohou vést ke slabšímu rozvíjení svědomitosti. Při kladném vztahu rodičů si dítě dokáže své povinnosti plnit. V případě, že má jeden z rodičů střední řízení, mohou děti dosahovat lepších výsledků v učení i v zájmových činnostech (Čáp, 1996, s. 254). Především ve vztahu matky s dcerou funguje kamarádský vztah, ke kterému se váže absence kritiky. Tento způsob výchovy je často užíván rodiči – umělci, kteří žijí tzv. bohémský způsob života, kdy sami nedbají na dodržování režimu dne a každodenních povinností. Dítě většinou tento způsob života od svých rodičů přebírá a ti mu to tolerují. *Při jakémkoli pochybení dítěte rodiče dítěti jen domluví, spokojí s příslibem nápravy, ale následně nekontrolují jeho splnění. Rodiče podléhají požadavkům dítěte, ve všem mu vyhoví, někdy přímo i proti společenským normám, např. podepíší omluvní list, i když dítě nebylo nemocné* (Čáp, Boschek, 1994, s. 31-32).

**Sedmé pole** je založeno na kladném nebo extrémně kladném emočním vztahu k dítěti s rozporným řízením. Na někoho tento způsob výchovy může působit jako „laskavá přísnost“, stejně jako tomu bylo ve čtvrtém poli. Na jiné to působí jako volná výchova, stejně jak tomu bylo v předešlém poli. Vývoj dětí je výrazně příznivější než v poli třetím, ale méně příznivý než v poli pátém (Čáp, 1996, s. 254). Podle údajů z kazuistik mladiství z rodin, charakterizovaných sedmým polem modelu, neposkytují vyhraněný a jednotný obraz výchovy. *Někteří zdůrazňují laskavou přísnost odpovídající čtvrtému poli, jiní zase laskavé ponechání volnosti na způsob šestého pole. Možná záleží na tom, který z rodičů zvláště významně ovlivňuje mladistvého, obecně nebo v příslušném vývojovém období* (Čáp, Boschek, 1994, s. 32).

V **osmém poli** jde o extrémně kladný emoční vztah k dítěti se slabým řízením. Mezi rodiči a dětmi funguje vztah na přátelské úrovni, a to zejména mezi matkou a dcerou. Děti si plní své povinnosti automaticky, bez připomínání a kontroly. Rodiče své děti do ničeho nenutí a nechávají rozhodování spíše na dětech. V některých rodinách se požadavky a kontrola jejich plnění vyskytují, ale jsou podány laskavým a přívětivým způsobem, který děti hodnotí spíše

kladně. Vývoj osobnosti dítěte se velmi podobá dětem z rodin s výchovou páteho pole (Čáp, 1996, s. 254). Z kazuistik lze vyčíst, že slabé řízení v kombinaci s extrémně kladným emočním vztahem je spjat s příznivějším vývojem znaků osobnosti než při prostě kladném emočním vztahu (Čáp, Boschek, 1994, s. 34).

V posledním, **devátém poli** je jeden z rodičů vnímán jako extrémně kladný a druhý jako záporný. Z kazuistik vyplývá, že jsou rodiče dětmi vnímání velmi odlišně. Například sedmnáctiletá dívka uvedla: *Na otci se mi líbí jeho charakter a na matce se mi nelíbí skoro nic. Diriguje celou rodinu. Kdyby to šlo, přála bych si, aby se úplně změnila její povaha* (Čáp, Boschek, 1994 s. 35). Tento způsob výchovy, se dle výzkumu, vyskytuje v rodinách zřídka.

Čáp, J., 1994, 1995, Model devíti polí způsobu výchovy

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

Obrázek 3 - Model devíti polí způsobu výchovy

### 3 SEBEHODNOCENÍ

„Sebehodnocení je proces, v němž subjekt hodnotí svou vlastní činnost, své schopnosti a vlastnosti. Tento proces zahrnuje i jeho pocity a představy, jak je vnímán druhými lidmi, směřuje k vytváření sebepojetí, struktury, která je těžištěm egocentrického duševního života“ (Nakonečný, 2021, s. 157). Konečná (2010, s. 52) uvádí, že sebehodnocení je považováno za mentální reprezentaci afektu neboli představu sebe z hlediska vlastní kompetence v jakékoli oblasti. Ať už sociální, morální nebo výkonové. Jedná se o výsledek sociálního srovnávání na základě pozorování vlastní činnosti. Dle Kohoutka (2001, s. 169) sebehodnocení můžeme považovat za centrum osobnosti člověka. Bez určité minimální úrovně pocitu vlastní hodnoty nemůžeme žít. Jestliže tato úroveň klesá, přirozeně usilujeme o její vyrovnání. Každý člověk shledává svůj zdroj sebehodnocení v něčem jiném. Někdo hodnotí nanejvýš význam svého vzhledu, někdo jiný zase práci nebo oblast mravní.

Za hlavní funkci sebehodnocení považujeme udržování vědomí pozitivní hodnoty sebe sama a usilování o její udržení, obnovení nebo rozšíření. Úroveň sebehodnocení souvisí s obsahem sebepojetí. Osoby s vyšším sebehodnocením mají propracovanější strukturu významu Já než osoby s nižším sebehodnocením. Což se projevuje velkým množstvím různých významově odlišných aspektů Já ukotvených v sebepojetí (Linville, 1985, cit. podle Konečná, 2010, s. 52). V minulosti však někteří autoři považovali pojem sebehodnocení za totéž, co sebepojetí. Další skupina autorů považovala sebehodnocení za pouhý aspekt sebepojetí. Blatný (2010, s. 530) se přiklání k názoru, který podporuje rozlišování těchto dvou pojmů.

#### 3.1 Sebehodnocení a související pojmy

**Sebepojetí** lze charakterizovat třemi aspekty. Jedná se o aspekt kognitivní, týkající se obsahu sebepojetí a jeho struktury, dále se jedná o aspekt afektivní, který se týká emocionálního vztahu k sobě (sebehodnocení) a konativní, který poukazuje na to, že sebepojetí má motivační funkci a uplatňuje v seberegulaci chování (Blatný, Plháková, 2003, s. 107). V Pedagogickém slovníku (2009, s. 209) definováno jako: „*Představa jedince o svém já. Vytváří se ve vztahu k okolnímu světu, je jím ovlivňována, je před ním bráněna. Vytváří se ve styku s rodiči, sourozenci, vrstevníky, kamarády, učiteli, spolupracovníky.*“. Jedná se o celkový obraz nás samotných a způsob, jak na něj nahlížíme. Zahrnuje náš zevnějšek, schopnosti, postoje a temperament. Tento obraz zásadně ovlivňuje to, jak na nás reaguje naše blízké okolí. Pokud se o sobě doslechneme informaci, která koresponduje s naším

sebepojetím, budeme ji považovat za pravdivou. Pokud není v souladu s tím, jak vidíme sami sebe, pak ji budeme buď ignorovat, špatně si ji vyložíme nebo ji zcela odmítneme. Plummerová uvádí, (2005, s. 11) že *tímto způsobem naše přesvědčení ovlivňuje to, jak vnímáme svět, a to zase dále určuje naše chování*. Už od útlého věku se člověk setkává s tím, že na jeho chování někdo reaguje. Dle Fischera (1997) se sebepojetí tvoří tím, jak jedinec hodnotí obraz sebe samého, který mu každodenně ukazují jako v zrcadle svým jednáním lidé z nejbližšího okolí (Fischer, 1997, cit. podle Košťálová, Miková a Stang, 2008, s. 29-30). Postupem času se rozvíjí schopnost srovnávat se s někým a také schopnost nahlížet na naše chování objektivněji, čímž se vyvíjí také schopnost kritického sebehodnocení.

**Sebeúcta** do jisté míry závisí na tom, jak se k nám chovají ostatní a jak si my jejich chování přebíráme a jak ho vnímáme. Na rozdíl od sebevědomí, sebeúcta nemůže být přehnaná. Jediným problémem je, že může být nízká, a to může způsobit závažný problém. *Potřeba sebeúcty – tedy potřeby vážít si sám sebe – je jednou z přirozených lidských potřeb. Vysoká sebeúcta je podstatným znakem zralé osobnosti* (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 66). Sebeúcta dítěte se začíná tvořit již od narození. Pokud jsou dobře naplněny veškeré potřeby dítěte, získá pocit, že svět je bezpečné místo. Veškerá péče a starost dítěti dodává pocit, že je vítané, milované a chtěné. S tímto pocitem dítě začne přijímat samo sebe jako plnohodnotnou lidskou bytost. To, jak lidé přistupují sami k sobě se odráží na tom, jak přistupují k ostatním, k přírodě i věcem (Röhr, 2018, s. 42). Lidé s vysokou mírou sebeúcty dovedou obhájit svá práva, ale také jsou schopni ctít práva ostatních. Nedělá jim problém navazovat nové vztahy a spolupracovat s ostatními. Nemají potřebu se povyšovat nad ostatní a ani netrpí pocitem, že jsou horší než druzí. Osoba s vysokou sebeúctou zná své silné i slabé stránky. Svoji hodnotu od nich však neodvozuje. I přesto, že si je vědom svých chyb, nenadáva si za ně ani neobviňuje ostatní, ale snaží se je napravit. Zná svoji hodnotu, kterou ani kritika nezmění (Nováčková, Nevolová, 2020, s. 68-69). Pojmy sebeúcta a sebepojetí jsou často směřovány, ale je mezi nimi jistý rozdíl. Sebepojetí se odvíjí od přístupu ostatních, ale není na něm nijak závislé. V praxi to znamená, že dítě, v souvislosti se svojí osobou, něčemu věří, přesto, že ostatní na to mají jiný názor. Kdežto sebeúcta roste v souvislosti s něčím. Například když je dítě pochváleno, zvítězí v soutěži nebo dosáhne nejvyššího počtu bodů v testu (Clemes, Bean, 2008, s. 8–9).

**Sebedůvěra** je také součástí sebepojetí a Průcha (2008, s. 209) ji definoval jako *kladný postoj člověka k sobě samému, spojený s příznivým hodnocením svých možností a aktuální*

*výkonnosti*. Toman (2016, s. 19) uvádí, že sebedůvěra souvisí s vírou v sebe a ve schopnost prosadit se mezi lidmi. Budování sebedůvěry je náročný a dlouhodobý proces, kterého nelze dosáhnout pouhým chválením. Je potřeba, aby se opírala o skutečné hodnoty a vlastnosti člověka, které jsou důležité i pro její udržení. Rodiče si většinou uvědomují, že je sebedůvěra pro rozvoj zdravé osobnosti nezbytná, a proto se na ní snaží pracovat. Problém spočívá v tom, že často neví, jak by měli zdravou sebedůvěru u svých dětí správně podpořit, a z toho důvodu chybují. Důvodem mohou být mýty, které se kolem sebedůvěry vytváří (Výrost a Slaměnik, 2008, s.101). Skutečná sebedůvěra vzniká tehdy, kdy dítě koná samo a za svoje rozhodnutí nese zodpovědnost. V takovém případě má dítě možnost setkat se jak s úspěchem, tak s neúspěchem, ze kterého se může poučit a využít jej jako pomyslný odrazový můstek k dalšímu růstu. Také koná v souladu se svými možnostmi, schopnostmi a potenciálem, a uvědomuje si, že ono samo, je tím rozhodujícím faktorem, který má vše ve svých rukou (Hubatka, 2014, s. 208-209) Dle Tomana (2016, s. 43-45) mají na sebedůvěru dítěte významný vliv **dominantní rodiče**, kteří jsou ve výchově velmi striktní, rozhodují o všem a nenabízejí dítěti prostor pro diskusi. Dítě snažící se zavděčit svým rodičům často zapomíná na svá vlastní přání. Opakem jsou příliš **pasivní rodiče**, kteří dítě dostatečně nepodporují a nerozvíjí jeho schopnosti. Tím, že dítě nezjistí, jaké má možnosti a čeho všeho může ve svém životě dosáhnout, může dojít k promarnění možného potenciálu. Dalším typem, který negativně ovlivňuje sebedůvěru dítěte je rodič, který si **nenaplnil své vlastní ambice** a snaží se splnit si své sny prostřednictvím dítěte. Jde jim o to, aby to, co nedokázali sami, splnilo jejich dítě. V případě, že dítě ambice rodičů nenaplní, jeho sebedůvěra klesá. **Dalším typem je příliš úspěšný rodič**, který od svého dítěte očekává, že bude přinejmenším stejně úspěšné jako on. Samotný tlak, který je na dítě kladen může sebedůvěru snižovat. Pokud se dítě svému rodiči nevyrovná, bude dopad na sebedůvěru o to horší. Také **rodič, který příliš srovnává** může negativně poznamenat sebedůvěru dítěte. Srovnávání s někým, kdo je na tom zdánlivě lépe než my, v nás může vyvolat pocit méněcennosti, kterého se později velmi těžko zbavujeme. **Rodič, který je příliš kritický**, svému dítěti často snižuje sebedůvěru neúmyslně a nevědomě. Má totiž pocit, že nemá své dítě za co pochválit a místo toho, ho neustále kritizuje. Což dítě vede k pocitům bezmoci a menší sebedůvěře.

**Sebevědomí** se týká hodnoty, jež si přisuzujeme. Ze všech oblastí sebepojetí je jednou z nejdůležitějších a v Maslowově hierarchii potřeb se objevuje ve význačném postavení. V případě neschopnosti osob, vážít si sebe sama, způsobem odpovídajícím jejich skutečné

hodnotě, může zapříčinit vznik duševního onemocnění. Pocity nedostatečnosti se projevují v období nástupu dítěte na druhý stupeň základní školy, a v mnohých případech i dříve (Fontana, 2010, s. 255-257). Každý z nás se ať už vědomě či nevědomě srovnává s ostatními a řeší, jak vypadá, jak je úspěšný či neúspěšný v práci a kolik vydělá peněz. Je to přirozený jev, který není na obtíž. V případě přiměřeného sebevědomí, které odpovídá reálnému obrazu sebe sama, člověk dokáže dobře odhadnout své síly a využít všeho, k čemu má dobrý předpoklad. Pokud by však pohled na nás samotné, ovlivňovaly pouze tyto ukazatele, mohlo by se vlivem nějaké nepříjemné životní události, jako je například vážná nemoc, rozvod nebo ztráta zaměstnání stát, že dojde k narušení nebo pokřivení sebeobrazu (Nováčková, Nevelová, 2020, s. 67). Úroveň sebevědomí může být především v období dospívání nevyrovnaná. Důvodem jsou přechody do vyšších vývojových stádií, které představují četné změny a s nimi spojené nejistoty. V tomto období k sobě bývají dospívající přehnaně kritičtí a často se podceňují.

### 3.2 Druhy sebehodnocení

Značná část lidí má nějakým způsobem deformované sebehodnocení. To znamená, že jejich sebehodnocení se nekryje s jejich skutečnou hodnotou ani hodnocením ze strany okolí. Může jít o sebezpřecenění nebo sebezpodcenění. Deformované sebehodnocení se může v obou případech projevovat narušenou sociální nepřizpůsobivostí.

**Snížené sebehodnocení** mívají osoby vyrůstající v atmosféře neustálého kritizování a věčného nesouhlasu. Dále také děti, jejichž rodiče k nim měli zamítavý vztah. Dle Hartla (2004, s. 236) vzniká v dětství nízkým hodnocením ze strany klíčových osob. Kvůli těmto nepříjemným pocitům dítě přejímá negativní hodnocení své osoby a nedostavuje se kladný vztah k sobě samému, ani pocit emoční jistoty. Se sníženým sebehodnocením se často pojí pocity méněcennosti. Lidé trpící tímto komplexem často přeceňují schopnosti ostatních a své vlastní dispozice velmi podceňují. Naopak své chyby přeceňují a chyby ostatních podhodnocují. Přehnaná sebekritika je brzdou a nepřítelem tvořivého myšlení. Osoby se sníženým sebehodnocením jsou neustále ustrašené a přecitlivělé na kritiku (Novák, 2013, s. 10). Tyto osoby také mívají problémy uplatnit se ve společenském kontaktu a komunikaci. Rádi zůstávají ve stínu dominantnějších osob. Čačka (2000, s. 268) uvádí, že strach a neklid lidem znemožňuje přizpůsobení se novým životním podmínkám, což se projevuje vyhýbáním se zátěžovým situacím a nevyvíjením žádného plánovitého úsilí atp.

Nízké sebehodnocení není vrozené, ale vzniká v průběhu života. Příčinou jsou různá zklamání. Sedláčková (2009, s. 69) uvádí, že nemusí být zažitá zklamání nutně způsobena



jinou osobou, ale mohou vycházet z vlastního Já, např. selháním u zkoušky apod. Příčiny sníženého sebehodnocení zpravidla není určitý handicap, kterým může být například tělesná vada či nižší inteligence, nýbrž postoj člověka k danému defektu. Osobám se sníženým sebehodnocením může pomoci dobrý přítel, správné výchovné působení v rodině a později kolektiv školy a pracoviště, kde je příjemná atmosféra. Zkrátka v obklopení osob, které si navzájem projevují úctu a respekt (Kohoutek, 2002, s. 401-403).

**Zvýšeného sebehodnocení** dosahují osoby vyrůstající v rodinách charakterizovaných demokratičností a porozuměním pro názory ostatních. **Dle Dlouhého** (2003, cit. podle Sedláčková, 2009, s. 71) **se zvýšené sebehodnocení** projevuje u dětí, jejichž rodiče to s podporou sebevědomí přehnali. Dítě tak získá pocit, že je „mistr světa“. Zvýšené sebehodnocení znamená přeceňování svých vlastních schopností a možností. Novák (2013, s. 10) napsal, že člověk se zvýšeným sebehodnocením je přehnaně optimistický, nepřiměřeně obdivuje svoji osobu a někdy může dojít až ke ztrátě sociálních zábran. V případech, kdy rodiče plní dítěti veškerá přání, které si buď vypláče nebo vykřičí, může u dítěte vzniknout pocit všemohoucnosti. U někoho se tento pocit promítne do víry, že se jim splní cokoli, co si budou usilovně přát (Sedláčková, 2009, s. 71). V rámci zvýšeného sebehodnocení rozlišujeme několik typů. Jedním z nich je **narcistické sebehodnocení**. Zásadním znakem tohoto typu sebehodnocení je extrémní péče o svůj vzhled, kdy je člověk zamilován sám do sebe a není schopen vidět hodnotu v něčem jiném. Tyto osoby velmi rády hovoří o sobě, o svých zážitcích a zkušenostech. O ostatní jeví o poznání menší zájem. Také negativní úsudky ostatních mířené na jejich osobu přehlíží. Naopak pozitivní ocenění ze strany druhých si vyslechnou velmi rádi. Narcistické sebehodnocení se vyskytuje spíše u žen. **Sebehodnocení neosobní** vyplývá z pocitu, že člověk slouží důležité věci. Jedná se o osoby, kteří tohoto pocitu docílili a on jim dodává pocit vlastní hodnoty. Výhodou je úspěšné dosahování cílů a větší odolnost vůči negativním názorům okolí. Dalším typem zvýšeného sebehodnocení je **sebehodnocení nekritické**. Projevuje se nedostatkem životních zkušeností, představitosti a soudnosti v oblasti objektivních hodnot. Objevuje se u osob, které mají pocit vlastní neomylnosti a právu kárat ostatní osoby. Dalším typem je **sebehodnocení furiantské**, vycházející z vlastního pocitu tělesné, společenské, mravní nebo rozumové méněcennosti. Osoby trpící tímto pocitem se jej snaží svým chováním vytěsnit. Což se jim v případě podporujícího zázemí daří. Tito lidé se snaží neustále dokazovat svoji sebedůvěru, ale ve skutečnosti vysoké sebehodnocení pouze předstírají. Paradoxně jsou velmi citliví a zranitelní. Kvůli neustálé přetvářce nedokážou být nikdy přirození (Kohoutek, 2002, s.403-404).

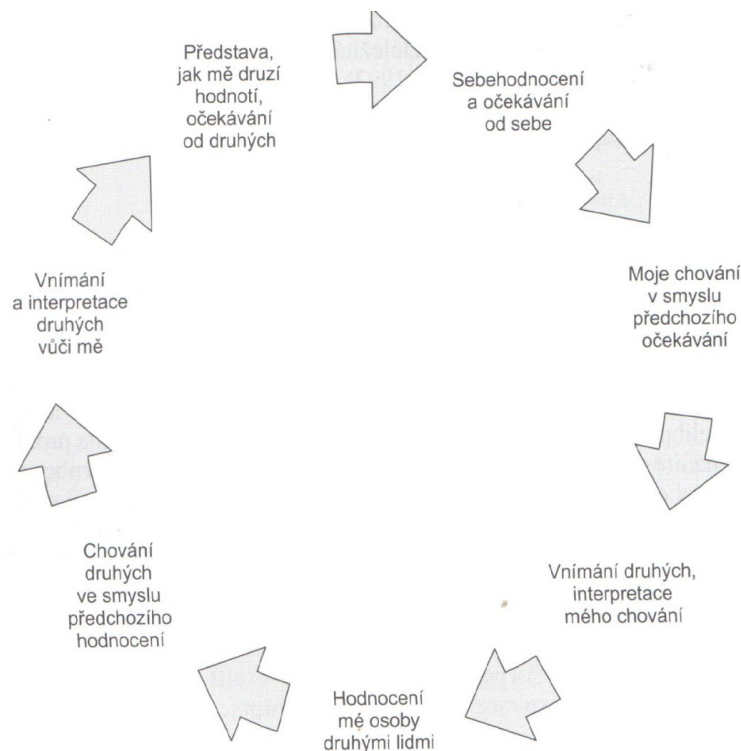
**Přiměřené sebehodnocení** je tím ideálním a nejvhodnějším typem sebehodnocení, které je základem životní rovnováhy. Takové sebehodnocení má sociálně zralá osobnost, která zná své schopnosti a díky tomu si dokáže stanovit přiměřené cíle. Osoba s přiměřeně pozitivním sebehodnocením dokáže akceptovat rozmanité stránky své osobnosti, rozmachy i pády (Čačka, 2000, s. 269). Hlavní výhodou tohoto typu sebehodnocení je reálný pohled na sebe, díky kterému dokážeme objektivně hodnotit i ostatní. Další výhodou je dobrá sociální adaptace, která nemá sklon k agresivním nebo defenzivním formám chování. Zdravá sebeúcta má dobrý vliv na sociální komunikaci, odolnost, ale především odvahu. Přiměřené sebehodnocení je znakem harmonického rozvoje osobnosti a velmi dobré inteligence. Osoba se zdravým sebevědomím se lépe adaptuje a je oblíbenější mezi lidmi. Také má mnohem méně pocitů méněcennosti či nadřazenosti než jedinci s labilním Já. Zdravé sebehodnocení není vrozenou dispozicí. Jedná se o záležitost, kde hraje důležitou roli výchova. *Výchova ke zdravé akceptaci sebe sama nemá význam pouze pro jedince, ale má také dalekosáhlý význam pro zdravý duševní vývoj celé mladé generace, neboť člověk se zdravým sebevědomím se vnímá přiměřeně, správně hodnotí, zná svou reálnou cenu, nepřeceňuje se ani nepodceňuje, zná své slabiny i silné stránky. Neupadá do depresí pro dočasné neúspěchy, nezpychne při velkém úspěchu a ocenění* (Kohoutek, 2002. s. 405).

### 3.3 Zdroje sebehodnocení

Základ sebehodnotících kritérií je utvářen blízkými osobami, tedy rodiči, příbuznými nebo osobami, které zastávají rodičovské funkce. **Vztah mezi sebehodnocením a rodičovským přístupem je velmi těsný.** Tento vztah dokumentuje řada studií (Coopersmith 1967, Rosenberg 1979, Harter 1996), podle nichž má rodičovská opora, až do období rané adolescence, velmi silný vliv na vývoj sebevědomí dítěte. S přibývajícím věkem se v hodnocení vlastní osoby stále více uplatňuje vliv vrstevníků, který je na počátku adolescence srovnatelný s vlivem rodičů. Ke změně dochází až v dospělosti, v souvislosti s nástupem do zaměstnání a založením vlastní rodiny. V této životní fázi nejvíce ovlivňují sebehodnocení kolegové, přátelé či osoby z referenčních skupin a v neposlední řadě opět blízká rodina, tedy partner, děti či rodiče (Harter cit. podle Blatný, 2003, s. 116)

Fakt, že hlavním určujícím faktorem, v oblasti sebevědomí, bývají zpočátku názory a postoje autorit, potvrzuje také Čačka (2000, s. 266). Nejdříve se jedná o rodiče, později o učitele a postupem času se k nim přidává hodnocení vrstevníků, přátel apod. Hodnotí se především fyzická atraktivita, která má svou nespornou sociální hodnotu. Vztah mezi fyzickým

vzhledem, osobním sebeuspokojením a celkovým sebehodnocením potvrdili mnozí badatelé. V období dospívání se tělesná schránka člověka stává jakousi jistotou i předmětem práce na sobě. Adolescenti mívají velmi často nižší sebehodnocení než mladší děti. Jejich sebeúcta bývá labilní a zranitelná. Sebehodnocení později ovlivňuje srovnávání s určitou „ideální bytostí“, kterou si dospívající modeluje sám pro sebe, ve své mysli. Postupně slábne vliv autorit, a naopak vzrůstá vliv osobních nároků na sebe. Do hodnotících kritérií vlastního Já tak vstupují nejrůznější aspekty tělesné i duchovní kompetence. Sebehodnocení se postupem času začíná přibližovat realitě. Ve většině případů však ani u dospělých osob subjektivní sebehodnocení zpravidla neodpovídá jejich skutečným kvalitám. Sebehodnocení je řetězem interakcí, které mají podobu uzavřeného kruhu, viz. obrázek 4.



Obrázek 4 - Interakční kruh sebehodnocení a hodnocení

Dle Higginse (1991, cit. podle Blatný, 2010) nastává mezi 9-11 rokem života k posunu od identifikace se vzorem k jeho internalizaci. *Ve fázi identifikace přijímají děti významné druhé v podstatě jako standardy pro hodnocení vlastního chování. Během internalizace se tyto standardy stávají tzv. osobními vodítky (self-guides), přičemž se děti začínají pokoušet*

uvést do souladu osobní vlastnosti s těmito standardy či vodítky (Blatný, 2010, s. 131). Tato vývojová fáze je charakterizována schopností kriticky reagovat na vlastní činy, nezávislé na mínění druhých. Higgins vytvořil tzv. **Sebediskrepanční teorii**, která dává do souvislosti prožívané emoční stavy a vlastní sebereflexi. Tato teorie pracuje se skutečným Já (actual self), ideálním Já (ideal self) a požadovaným Já (ought self). Do ideálního Já spadají veškeré vlastnosti, které by člověk chtěl mít. Požadované Já představuje vlastnosti, o kterých se člověk domnívá, že by je měl mít. (Blatný, 2010, s. 537). Tyto charakteristiky vyplývají z povinností a závazků, které jsou na nás kladeny. Důležité je především to, co si o sobě myslíme my sami, ale naše sebehodnocení významně ovlivňuje také to, jak si myslíme, že nás hodnotí ti, na jejichž názoru nám záleží. S určitou mírou diskrepance se setká každý člověk. Záleží na tom, jak je velká, jak důležité jsou pro nás dané oblasti sebepojetí, kterých se to týká a jak často a v jakých souvislostech si je obvykle uvědomujeme (Konečná, 2009, s. 53). V případě, že nastane velký rozpor mezi tím, jak se vidíme a jací bychom si přáli být, dojde k velkému zklamání, až k frustraci. Pokud dojde k rozkolu skutečného a požadovaného Já, kdy nenaplnujeme přání ostatních, vede nás to k depresivním pocitům, ze strachu, že ztratíme náklonnost těchto osob (Výrost, Slaměník 2008, s 99).

Dalším zdrojem sebehodnocení je negativní afektivita (Campbell, 1990 cit. podle Konečná, 2010, s. 53). Afektivita je chápána jako dispozice určitého druhu prožívání. K tomuto předpokladu vedlo zjištění, v rámci výzkumu životní spokojenosti (well-being), že nejlepším prediktorem spokojenosti je pozitivní a negativní emotivita, ovlivňující subjektivní hodnocení vlastní životní situace (Costa McCrae, 1980 cit. podle Konečná, 2010, s. 53).

### 3.4 Vliv rodiny na rozvoj sebehodnocení dítěte

Z hlediska vývoje se problematika sebehodnocení a sebepojetí plně rozvíjí až v období dospívání, ale první zkušenosti se projevují již v dětství. Základy sebeúcty se formují v prvních šesti letech života. Rané zkušenosti mají velmi silný utvářející charakter. Důležitou roli hrají také geny, ale jejich projevy se dají ovlivnit výchovou (Röhr, 2018, s. 17). Aldort (2010) uvádí, že dítě si svůj vlastní obraz utváří ze slov rodičů, z výrazů jejich tváře a z toho, jak se k němu chovají. Pokud si ho rodiče váží, získá dítě pocit, že je pro ně důležité a začne se vnímat jako cennou bytost. Když důvěřují jeho schopnostem, považují se za schopné a v rámci možností samostatné bytosti. V případě, že rodič dítě kritizuje a plně ovládá, začne dítě pochybovat, zda si vůbec zaslouží jejich lásku a péči. Dítě si v sobě utváří pocit vlastní hodnoty hlavně na základě vztahu s rodiči (Aldort, 2010, s. 203). Při nástupu

do školy se objevují další osoby, které mohou posílit pocity vlastní hodnoty nebo naopak bezcennosti, které dítě získalo doma. Ten, kdo nastupuje do školy, vybaven z domova sebejistotou, odolá neúspěchům ať ve škole nebo mezi vrstevníky. Naopak dítě přicházející z rodiny s nízkým sebevědomím, kterému se ve škole daří a setkává se s úspěchem, bude pravděpodobně pochybovat o své vlastní hodnotě, a třeba jen jedna negativní zkušenost, může mít zásadní dopad na jeho sebehodnocení (Röhr, 2018, s. 18).

**V období časného dětství** se badatelé se shodují na tom, že prvním krokem směřujícím sebeuvědomění, je pocitové vydělení vlastní osoby z okolního fyzického a sociálního prostředí. Dle Eriksona v období kojeneckého věku dochází ke konfliktu mezi důvěrou a nedůvěrou. Základem pro získání důvěry u kojence, je znalost svého prostředí a pocit, že dokáže své okolí, v rámci možností, také ovládat. Tím máme na mysli jistotu, že když zapláče, tak k němu v kteroukoli hodinu, přiběhne matka nebo jiná blízká osoba, které bude jeho nespokojenost s čímkoli řešit. Základem spokojeného dítěte je, aby byla pečující osoba známá a stabilní ve svých reakcích. Jistota a důvěra v pečující osobu, vede následně i k jeho sebedůvěře. Což považuje Erikson za podstatný vývojový předpoklad pro formování rané identity a sebepojetí. (Erikson, 1968 cit. podle Poledňová, 2009, s. 9-10)

Otázkou je, zda se dá v kojeneckém a následně batolecím věku mluvit o nějaké formě sebeuvědomění. O základní formě vědomí spojené s vlastní osobou lze uvažovat zhruba od roku a půl. Jasné vědomí sebe se vynořuje v souvislosti s rozvojem řečové komunikace a sociálního poznávání v průběhu druhého roku života, kdy v souvislosti se svojí osobou dítě poprvé použije slovo „já“. Do té doby se označovalo svým jménem a mluvilo o sobě ve třetí osobě. Podobně, jako když k němu promlouvali ostatní (Helus, 2011, s. 284). Mezi druhým a třetím rokem se rozvíjí řečová komunikace, která je spojena se schopností naslouchat a porozumět mluvenému slovu. Tato nová schopnost vede k ujasnění si svého postavení mezi ostatními. Dítě se dokáže popsat příslušností ke konkrétním aktivitám, pocitům a či situacím. („hraji si s panenkou“, „mám hnědé oči“, „Jsem veselý“ apod.) Společně s touto schopností se objevuje první sebehodnocení. Jedná se zpravidla o srovnávání sebe sama s očekáváním ze strany matky. V průběhu batolecího věku se tato závislost na hodnocení matky více uvolňuje a rozšiřuje se na mínění dalších osob (Aldort, 2010, s. 203). Pokud dítě žije v rodinném prostředí, kde pociťuje značnou sebedůvěru, která se vybuchovala na základě rostoucích dovedností a zrání poznávacích schopností. Může se stát, že sebehodnocení dítěte vyrostě až nepřiměřeně vysoko, a proto je zapotřebí, aby rodiče drželi sebevědomí na úrovni

jeho reálných možností, aniž by utrpěl jeho počáteční sebeobraz (Poledňová, 2009, s. 11–12).

Pro rozvoj sebeúcty mají zásadní význam **3 otázky**, které vyvstanou s příchodem dítěte. Tyto otázky nás provází celý život, kdy se na tyto otázky snažíme nevědomě najít kladnou odpověď. Z problémů při jejich zodpovídání můžeme odvodit emocionální problémy.

**Jsem vítaný?** Zásadní význam má tato otázka pro novorozence a kojence. Samotný vývoj sebeúcty začíná již v těle matky. Velký vliv má postoj matky k nenarozenému dítěti. Zda těhotenství provází radost, štěstí či hrůza, strach nebo dokonce odmítnutí. Tento postoj ať už chceme či nikoli, působí na duševní vývoj dítěte. V případě, že si matka v těhotenství prošla nějakým velmi stresujícím obdobím, šokem nebo dokonce traumatem, může se to také odrazit na duševním vývoji dítěte (Aldort, 2010, s. 204). Také porod je pro dítě velmi stresující, kdy dochází ke ztrátě bezpečného a příjemného prostředí matčina těla, na které bylo dítě celých 9 měsíců zvyklé. Najednou přichází ostré světlo, chlad, hlasité zvuky, na které dítě nebylo doposud zvyklé. První pocity po narození tak provází úzkost a panika. A po tomto nepříjemném zážitku dávají rodiče dítěti pocit, že je vítané. Doteky, hlazení a mazlení působí na dětský vývoj blahodárně. Láskyplná náruč dokáže dítě utišit a poskytnout mu pocit bezpečí. Dítě se zpočátku učí prostřednictvím kůže. Dále také pomocí řeči dítě vnímá, zda je vítáno. Vycítí také veškeré nálady a stavy mysli těch nejbližších osob. Z čehož následně usuzuje, jaký postoj k němu daná osoba zaujímá. Vazba na matku zde má ten největší význam. Pokud je tato vazba narušena, může to později způsobovat problémy ve vztazích, kdy člověk touží po pozornosti a lásce, ale nedaří se mu jich dosáhnout (Matějček, 2000, s. 18-20).

*„Anglický dětský lékař Winnicott připadl na překrásný obraz emocionální vazby mezi matkou a dítětem, když řekl: ta záře, v matčiných očích... matčina radost z dítěte, její hluboká láska se může usadit v dětské duši. Tak se v doslovném významu zakládá sebeúcta. To je báze, díky níž si člověk může připadat vítaný“* (Winnicot cit. podle Röhr, 2018, s. 21). Ten, kdo neměl možnost pocítit rodičovskou lásku, může bojovat s vnitřním pocitem, že není vítaný. Tito lidé žijí v neustálé nedůvěře, a to i přesto, že mohou mít milující protějšek, který jim jejich lásku dává jasně najevo. I přesto v nitru těchto osob panuje strach a pochyby, zda jsou skutečně vítáni. Pokud rodiče chtějí, aby jejich dítě dosáhlo silného pocitu sebeúcty, měl by pracovat na tom, aby se dítě cítilo vítané. Dítě potřebuje slyšet, že ho mají rodiče rádi a že jeho existence je pro ně jednou z nejdůležitějších věcí v jejich životě (Röhr, 2018, s. 22).

*Jsem dostatečný?* Každé dítě si přeje slyšet, že ho mají rodiče rádi, ať se děje, co se děje. Nikdo z nás není neomylný, občas zkrátka děláme chyby. V dětství se jistě každému z nás podařilo přinést ze školy špatnou známku. Což ovšem není důvod k tomu, aby nás rodiče měli o něco méně rádi než předtím, jelikož špatná známka ve škole či jiný nezdár rozhodně nesnižuje naši cenu. Když dají rodiče svému dítěti najevo, že mu věří, a je pro ně dostatečné, i přes všechny jeho chyby, přemění se tato víra rodičů v jejich dítě, na víru dítěte v sebe samé, která dodává energii pro celý vývoj sebeúcty.

*Získávám dostatek lásky a pozornosti?* To, že rodiče své dítě milují ještě neznamena, že se dítě bude cítit milované. Pokud si lásku svých rodičů neovědomuje, cítí se nejistě. Důvodů, proč se dítě necítí milované může být hned několik. Například rodič nedokáže svou lásku vyjádřit tak, aby ji dítě dokázalo přijímat nebo se jedná o lásku s podmínkami. Ovšem jak Aldort (2010, s. 51) uvádí, *pouze bezpodmínečná láska je skutečná láska*. Neustálý pocit nedostatečnosti v sobě mají také děti, které jsou nechtěné. Stejně pocity můžou provázet také děti, které sice vítané byly, ale postupem času si začaly připadat osamocené např. z důvodu velké pracovní vytíženosti rodičů. Základem zdravého vztahu mezi rodiči a dítětem je jistota, že tu rodiče jsou v případě, že je dítě bude potřebovat. Rozmazlováním se společně strávený čas a rodičovská láska nahradit nedá, naopak je dítě více žádostivé a nikdy nemá dost. Jsou případy, kdy je matka na děti sama a musí trávit většinu času v zaměstnání, aby je dokázala uživit, ale kdykoli má čas, věnuje se dětem naplno, čímž dává dětem jasně najevo, že je má ráda a je tady pro ně, kdykoli budou potřebovat. Když se však práce stane smyslem života rodičů, z jejich vlastní vůle a na dítě se zapomíná, tak si dítě pomyslí: *Práce je důležitější než já*. Ideální podmínky pro rozvoj zdravě sebevědomého dítěte jsou spokojení a vyrovnaní rodiče, kteří žijí v láskyplném vztahu. Rodiče, kteří mají rádi sami sebe a tuto lásku sdílejí navzájem, protože lásce se učíme v rodině (Röhr, 2018, s. 22-24)

**V období předškolního věku** se dítě dostává do kontaktu s novou institucí zvanou mateřská škola. V této instituci dochází k částečné ztrátě sociální opory blízkých osob, která vede k jistému osamotnění, kdy se dítě musí ve větší míře spolehnout samo na sebe. Z rodinného prostředí dítě přichází s představou o sobě samotném, která byla formována především rodiči. V předškolním období dochází ke změnám v této představě, která se rozšiřuje o nové aspekty. Dochází také k porovnávání norem s ostatními dětmi, které si všichni přináší ze své rodiny jiné. Dítě kolem tří let si začíná uvědomovat své postavení mezi ostatními. Právě vrstevnická skupina dítěti poskytuje možnost trénovat to, co dosud tvoří jeho osobní zkušenost.

I přesto, že dítě předškolního věku většinou ještě nedokáže komplexně odpovědět na otevřenou otázku: „Kdo jsi?“, tak dochází k poměrně velké stabilitě odpovědí na otázky přiměřené věku, týkajících se obsahu sebepojetí. Schopnost pohledu na aspekty vlastního chování však ještě není vysoká a sebehodnocení tak zůstává i nadále zjednodušené na jednu hlavní charakteristiku: dobrý – špatný, chytrý – hloupý apod.

Vlastní sebereflexi doprovází velká řada emocí, kterými jsou např. stud, hrdost, hanba, úspěch atd. Svědomí předškolního dítěte bývá mnohdy velmi přísné a v případě, že je něco v rozporu s vlastním svědomím, dopomůže si dítě bájevitým lhaním, vymyšlením si nebo utvářením reality podle svých představ. Což je v tomto věku naprosto normální. (Poledňová, 2009, s. 12-14)

**Pro období školního věku je vstup do školy velmi významným mezníkem, který ovlivňuje sebepojetí, sebehodnocení i identitu dítěte.** „*Dá se říct, že role školáka je první skutečně společenská role, kterou si dítě musí osvojit. Je pro něj nevyhnutelná, z hlediska jeho osobní perspektivy dlouhodobá, spojená s určitými standardy a hodnocením, a to jak ze strany dospělých autorit, tak i vrstevníků*“ (Poledňová, 2009, s. 14). Od sedmi let věku dítěte se dětské pojetí poslopně rozvíjí. Vyšší zakotvenost vlastního já v čase vede k vědomí větší rovnováhy vlastní osobnosti. Dle Eriksona (1968 cit. podle Poledňová, 2009, s. 15) jde o období snahy, píle a usilování, které se dostává do konfliktu s pocity nedostatečnosti a méněcennosti. Měřítkem pro vyhodnocení těchto pocitů je pochvala a ocenění ze strany dospělých autorit a srovnání s vrstevníky, které postupem času nabírá na své důležitosti. Osmileté dítě si už uvědomuje, že má nějakou minulost, nyní se nachází v přítomnosti a že bude následovat nějaká budoucnost. Desetileté dítě si uvědomuje, že se odlišuje od ostatních a dokáže si odpovědět na otázku „Kdo jsem?“. Získáváním nejrůznějších informací o sobě, ať už zpětnou vazbou od svého okolí či na základě vlastních úsudků (Mooney, 2013, s.58). Děti se hodnotí na základě těchto kritérií: školní dovednosti, fyzický vzhled, pohybové dovednosti a sociální akceptace. S přibývajícím věkem se dítě začíná odpoutávat od současného pohledu na sebe a dokáže se zhodnotit z dlouhodobějšího hlediska. Také neúspěch v předmětech, které pro něj nejsou zajímavé a důležité, neovlivňuje celkové sebehodnocení. Oblast školního výkonu se dá sledovat jako samostatná složka sebepojetí (Silbert, Silbert, 2013, s. 22). Dochází zde k externímu srovnávání, kdy žáci srovnávají své výkony s výkony svých spolužáků nebo k vnitřnímu srovnávání, kdy dochází k subjektivnímu hodnocení vlastního výkonu. Na tuto oblast sebehodnocení má velký vliv očekávání a hodnocení ze strany učitele. Akademické sebepojetí se v průběhu let stále více propojuje s celkovým sebehodnocením. Záleží ovšem na rodinném prostředí, pokud se



v něm uplatňuje systém, kdy úspěch jednotlivce zcela závisí na jeho výkonu, tak je více než jasné, že školní sebepojetí žáka bude mít zásadní vliv na jeho celkové sebehodnocení. Pro dítě školou povinné, je velmi důležitý pocit, že někam patří i mimo jeho primární sociální skupinu, kterou je rodina. Potřebuje být součástí vrstevnické skupiny, kam spadá školní třída, sportovní oddíl, parta apod. Sounáležitost je v tomto období pro dítě důležitější než samotná potřeba odlišovat se od ostatních. Skupina je důležitým hodnotícím kritériem pro sebezpřijetí a celkové sebehodnocení (Poledňová, 2009, s. 14-16).

Coopersmith vytvořil dotazník zvaný *Self-esteem inventory*, který je určen k měření postoje k sobě samotnému v různých oblastech (rodina, škola, vrstevníci, společenské aktivity). Jedná se o jednu z nejpoužívanějších výzkumných metod z oblasti sebepojetí. Primárně byl tento dotazník určen dětem ve věku 8-15 let, později došlo k uzpůsobení dotazníku pro osoby starší 16 let (Potard, 2017, 1-3). Coopersmith zkoumal skupinu desetiletých chlapců, které pozoroval až do časně dospělosti. Díky baterii psychologických zkoušek dokázal respondenty rozdělit do tří skupin, na osoby s vysokým, středním a nízkým sebevědomím. Chlapci s vysokým sebevědomím vykazovali zpravidla kladný a realistický přístup na sebe a na své schopnosti. V případě kritiky se nenechali nijak znepokojit. Rádi se aktivně účastnili nejrůznějších aktivit. Těšili se úspěchu jak ve škole, tak mezi vrstevníky, kde byli většinou velmi oblíbení. V případě chlapců se středním sebevědomím se mnohé vlastnosti opakovaly. Rozdíl byl ve vědomí vlastní ceny. Těmto chlapcům podstatně více záleželo na tom, co si o nich myslí ostatní. Nejhůř na tom byli chlapci s nízkým sebevědomím, kteří byli hodnoceni jako izolovaní, ustrašení a rozpačití jedinci, kteří dosahují výsledků pod úrovní svých schopností. Jednalo se o chlapce ze stejného socioekonomického prostředí. Dále nebyly zjištěny žádné viditelné rozdíly v rámci kognitivních a tělesných proměnných. Z toho důvodu můžeme usuzovat, že jejich **úroveň sebevědomí průkazně souvisí s chováním jejich rodičů**. Chlapci s vysokým sebevědomím byli svými rodinami kladně přijati a jejich názory byly vždy respektovány. Rodiče těchto chlapců měli jasně stanovená pravidla. Ve výchově byli často málo shovívaví, ale neužívali tělesných trestů. Zato dokázali ocenit a náležitě odměnit dobré chování. Rodiče chlapců s vysokým sebevědomím dávali svým synům najevo, že pro ně mnoho znamenají. Chlapci u svých vyzdvihovali vlastnost, která je v jejich věku vysoce ceněna, a tou je spravedlnost. Na rozdíl od chlapců s nízkým sebevědomím, kteří své rodiče vnímali jako nespravedlivé. Dále negativně hodnotily nejednotnost ve výchově, kdy nevěděli, co od svých rodičů čekat. Jednou byli velmi přísní, jindy zase přehnaně shovívaví. Celková výchova chaotická a špatně čitelná. Rodiče chlapců s nízkým sebevědomím toho o svých dětech věděli podstatně méně než rodiče chlapců

s vysokým sebevědomím. Z čehož je možné usuzovat, že si chlapci tyto signály vysvětlovali tak, že jim na nich tolik nezáleží (Fontana, 2010, s. 256)

**Dospívání** je fází, v níž se dospívající snaží vymezit svou identitu podle vlastních představ, tj. podle toho, jací by chtěli být. Jejich představy o sobě jsou ovlivněny změnami, ke kterým v tomto období dochází. Sebepojetí je na počátku dospívání ovlivněno hodnocením rodičů, postupem času začnou dospívající vycházet ze svých vlastních zkušeností a ze srovnávání s vrstevníky. Ti, kdo mají svoji identitu jasně vymezenou, dokáží lépe odolávat názorům vrstevníků a nebudou podléhat nejrůznějším tlakům z jejich strany. Období dospívání provází velké množství změn od vzhledu, přes různé nové pocity až po úvahy nad vlastním životem, které dospívající vedou ke změně představy o sobě samém a je na každém, jak s těmito změnami naloží. „*Nejistota a nespokojenost se sebou samým bývá v této fázi běžná a v důsledku toho nejsou neobvyklé ani problémy s přijetím sebe sama. Sebehodnocení adolescentů v této době kolísá a bývá horší, resp. realističtější než dřív*“ (Kamakura 2007; Santrock 2012 cit. podle Vágnerová 2021, s. 446). Rozvoj identity závisí na sociálním kontextu. Dle Vágnerové se ve věku 13–14 let srovnává s ostatními až 80 % dospívajících. Dochází ke srovnávání ve smyslu ztotožnění (jsem stejný) nebo odlišení (jsem jiný). Dochází také k soupeření, které určuje pozici dané osoby ve skupině. Srovnávání s vrstevníky vede k lepšímu poznání sebe sama a přesnějšímu sebehodnocení. Ve střední adolescenci je srovnávání s vrstevníky nejdůležitější. V období pozdní adolescence se potřeba srovnávání snižuje a vliv na sebehodnocení přebírá představa o vlastní budoucnosti.

V průběhu adolescence se názor dospívajících, na sebe samé, mění. V mladší adolescenci bývá sebehodnocení spíše pozitivní. Ve střední adolescenci, dochází vlivem srovnávání se s ostatními, ke zhoršení sebehodnocení. V rámci identity můžeme rozlišovat dvě oblasti, kterými jsou škola a mezilidské vztahy. Dospívající se může hodnotit jinak ve vztahu ke škole, rodině či přátelům. Mezilidské vztahy jsou nepostradatelnou součástí sebepojetí. Lidé z našeho nejbližšího okolí, se kterými jsme dnes a denně v kontaktu, jsou součástí naší identity. Dospívající se k těmto osobám vymezují buď pozitivně, což znamená, že se s nimi ztotožňují nebo se vůči nim vymezují negativně a odmítají se s nimi identifikovat. Pevné základy identity dospívajícího tvoří příslušnost k rodině, k nim se postupem času přidávají přátelské a první partnerské vztahy (Macek, 2003, s. 107). Pro období dospívání je typická potřeba být součástí nějaké skupiny. Svou identifikaci se skupinou dávají dospívající najevo svým zevnějškem, či chováním. V rámci skupiny vzniká skupinová identita, která funguje jako opora individuální identity dospívajících. Přináší jistotu ve vztahu k sobě i k okolnímu světu.

Dospívající často přikládají velkou váhu povrchnostem jako je značkové oblečení, drahý telefon a jiné vymoženosti dnešní doby. Ten, kdo je o něco z toho ochuzen, je nemilosrdně zařazen mezi outsidersy. V této životní fázi může člověk lehce propadnout pocitu, že není dostatečný. Aby se dítě těmto pocitům úplně nepoddaly, je důležité je na toto období řádně připravit. Základem je, aby pochopily, že dostateční musí být v první řadě sami pro sebe. Velmi důležitý je i nyní rodičovský vzor. Pokud dospívající projde tímto nelehkým obdobím bez újmy, má dobrý základ pro spokojenost v dospělosti (Vágnerová, Lisá, 2021, s. 451). Také fyzický vzhled zásadně ovlivňuje sebevědomí dospívajících. Některé děti trpí pocitem méněcennosti, který je způsoben dojmem, že nejsou dostatečně atraktivní. Tomuto pocitu přispívají vrstevníci, kteří šikanují a ponižují ty, kdo neodpovídají jejich „normám“. Jedná se o jakýsi začarovaný kruh, kdy ten, kdo sám sebe hodnotí negativně, vyzařuje nevědomky signály, které druzí vnímají, a ještě více jeho sebevědomí srážejí. Většinou se jedná o osoby, které mají samy slabý pocit vlastní hodnoty a domnívají se, že šikanou ostatních si tuto hodnotu zvýší. Mezi dospívajícími se najdou i výjimky, které si navzdory tělesným odchylkám dokáží udržet silný pocit vlastní hodnoty. Jako případné oběti šikany jsou nevhodné, což ostatní děti intuitivně vnímají (Röhr, 2018, s.157-161)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce je zaměřena na zkoumání vlivu výchovného stylu v rodině na sebehodnocení adolescentů. V následující části práce bude popsán výzkumný problém, výzkumné cíle, otázky a hypotézy. Následovat bude analýza a interpretace dat.

### 4.1 Výzkumný problém

Práce je zaměřena na výchovu v rodině a sebehodnocení dítěte. Z předešlých výzkumů vyplývá, že právě způsob výchovy v rodině silně působí na sebehodnocení dítěte (Čáp, 1994, s. 15). Sedláčková (2009, s. 41) výstižně uvedla, že *rodina je prvním zrcadlem, v jehož odrazu může člověk sám sebe spatřit*. Dítě si tak v rodině ověřuje, zda a v jaké podobě je druhými lidmi akceptováno, co je považováno za žádoucí a nežádoucí. Od toho se potom odvíjí jeho hodnocení a sebehodnocení. Provázanost těchto dvou oblastí nás vedla k jejich dalšímu zkoumání. Pro zjišťování způsobu výchovy v rodině byl zvolen **Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině** (Čáp, Boschek, 1994). Sebehodnocení dítěte jsme zjišťovali za pomoci **Rosenbergovy škály sebehodnocení** (1965, dle Blatný, Osecká, 1994).

V letech 2000-2002 proběhl výzkum zaměřený na způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. Výzkumné šetření mělo kvantitativní charakter a bylo využito *Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině* (Čáp, Boschek 1994). Výzkumného šetření se účastnilo 2 178 respondentů ve věku od 11 do 18 let. Z výsledků vyplývá, že nejčastěji zastoupeným způsobem výchovy respondentů je záporný emoční vztah v kombinaci s rozporným řízením (3.pole). U chlapců dále následoval kladný emoční vztah v kombinaci se slabým řízením (6.pole) a záporný emoční vztah také se slabým řízením (2.pole). U dívek se nejčastěji vyskytoval kladný či extrémně kladný emoční vztah se slabým řízením (6. a 8. pole). Z hlediska emočního vztahu rodičů se dívky častěji, než chlapci setkávají s kladným až extrémně kladným emočním vztahem. V případě extrémně kladného emočního vztahu jsou rozdíly mezi chlapci a dívkami vysoce statisticky významné. Co se týká výchovného řízení, dívky častěji, než chlapci uváděly silné výchovné řízení. Nejčastěji se však dívky setkávaly se slabým řízením a v případě chlapců bylo vyrovnané slabé a rozporné řízení (Gillernová, 2004).

Výzkumu (Lamborn, Mountse, Steinberg a Dornbusch, 1991) zaměřeného na pozorování dospívajících v rodinách s autoritativní, autoritářskou, shovívavou a zanedbávající výchovou. Koncepti těchto čtyř výchovných stylů vypracovala v 60. letech **americká**

**psycholožka Diana Baumrind. Výzkumného šetření** se účastnilo 4 100 adolescentů ve věku 14–18 let. Tito respondenti byli rozdělní do čtyř skupin dle typu výchovy. Předmětem výzkumu bylo pozorování školních úspěchů, vnitřního napětí, psychosociálního vývoje atd. Výsledky výzkumu poukazují na fakt, že dospívající pocházející z rodin s autoritativní výchovou, bývají sebevědomější, úspěšnější a pravděpodobnost, že se dostanou do nějakého problému je nižší než v případě vrstevníků s jiným stylem výchovy. Adolescenti pocházející z rodin s autoritářským stylem výchovy mívají nižší míru sebehodnocení než v případě adolescentů z rodin s autoritativní výchovou. Adolescenti pocházející z rodin se shovívavou a zanedbávající výchovou vykazují podobně negativní projevy v chování. Mívají zhoršený prospěch a ve větší míře se u nich vyskytuje deviantní chování, včetně užívání návykových látek (Lamborn et al., 1991).

Přesto, že se zabýváme vlivem výchovného působení na sebehodnocení dítěte, považujeme za zajímavé výzkum obohatit o rozdílnost sebehodnocení adolescentů v závislosti na pohlaví a věku. Což v minulosti zkoumali také Robins a Trzesniewski (2005). Autoři došli k závěrům, že v období dětství vykazují chlapci i dívky podobnou úroveň sebehodnocení. Výraznější genderové rozdíly se objevují až v období dospívání, kdy chlapci dosahují vyšší míry sebehodnocení než dívky. Tento rozdíl přetrvává i v dospělosti a postupně se začne vytrácet až ve stáří. Dle autorů důvodem této rozdílnosti může být rozdílný přístup ve škole nebo odlišné sociální charakteristiky dívek a chlapců.

## 4.2 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem této práce je zjistit, zda existují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na způsobu výchovy v rodině. Následně chceme zjistit, jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescenta v závislosti na emočním vztahu rodičů. Dalším cílem je zjištění rozdílů v míře sebehodnocení v závislosti na výchovném řízení rodičů. Také chceme zmapovat jaké způsoby výchovy v rodinách adolescentů jsou v současnosti nejvíce uplatňovány. A rovněž chceme zjistit, jaká je míra sebehodnocení adolescentů.

Posledními cíli jsou rozdíly v míře sebehodnocení v závislosti na pohlaví a věku respondentů.

### 4.3 Výzkumné otázky a hypotézy

1. **Jaké způsoby výchovy jsou v rodinách adolescentů nejvíce uplatňovány?**

2. **Jaká je míra sebehodnocení adolescentů?**

3. **Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescenta v závislosti na způsobu výchovy v rodině?**

H1: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na způsobu výchovy.

4. **Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescenta v závislosti na emočním vztahu rodičů?**

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na emočním vztahu rodičů.

5. **Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescenta v závislosti na výchovném řízení rodičů?**

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na výchovném řízení rodičů.

6. **Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescenta v závislosti na pohlaví?**

H4: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na pohlaví.

7. **Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescenta v závislosti na věku?**

H5: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na věku.

#### 4.4 Druh výzkumu

Z důvodu oslovení většího počtu respondentů a zjišťování rozdílů mezi dvěma jevy, kterými jsou výchovné styly v rodinách a sebehodnocení adolescentů, jsme se rozhodli pro kvantitativní pojetí výzkumu, prováděného formou dotazníkového šetření.

#### 4.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor této diplomové práce tvoří žáci 7., 8. a 9. tříd, ve věku 12–15 let. Jedná se o období rané adolescence. Tato životní fáze je považována za pomyslný most mezi dětstvím a dospělostí. Charakteristické jsou výkyvy v sebepojetí a kolísání sebedůvěry (Vágnerová, 2022, s. 374). Také se vynořuje nová kvalita sebeuvědomování. Mladý člověk si začíná uvědomovat, jak intenzivně prožívá, jak myslí a jak komunikuje s druhými lidmi. Je si vědom svých emocionálních prožitků, potřeb a přání (Macek, 2003, s. 7). Jak Říčan (2010, s. 189) uvedl, jedná se o období, které je zásadní pro budování sebeúcty. Také z toho důvodu jsme zvolili právě tuto věkovou kategorii. Dalším důvodem, proč jsme pracovali právě s adolescenty je fakt, že dotazník, který jsme zvolili, je určen této věkové kategorii, konkrétně dospívajícím ve věku 13-20 let. Do sedmého ročníku základní školy však dochází také žáci ve věku 12 let. Po prostudování dotazníku jsme usoudili, že jednotlivé položky jsou formulovány jasně a srozumitelně, aby jim dokázali porozumět i mladší žáci. Abychom si ověřili, že otázkám opravdu rozumí, provedli jsme předvýzkum, kterého se účastnilo 10 žáků ve věku 12 let, ve kterém se prokázalo, že jednotlivým položkám v dotazníku rozumí, a mohou se tak výzkumného šetření účastnit.

#### Základní soubor

Základní soubor představují všichni žáci druhého stupně základních škol v České republice. V roce 2021/2022 fungovalo v České republice celkem 4 238 základních škol. Z toho 2 830 škol s druhým stupněm základního vzdělávání. Na druhý stupeň docházelo celkem 418 860 žáků. Z toho docházelo 108 644 žáků do 7. ročníků, 105 968 žáků do 8. ročníků a 95 198 žáků do 9. ročníků. Z hlediska věkového složení se jednalo o 108 390 žáků ve věku 12 let, 107 063 žáků ve věku 13let, 99 602 žáků ve věku 14 let a 22 050 žáků ve věku 15 let (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022).



### Výběrový soubor

Do výběrového souboru byli zařazeni žáci 7., 8., a 9. tříd ze dvou základních škol v Jihomoravském a Zlínském kraji. Výzkumu se zúčastnilo 270 žáků. Z důvodu nesprávného nebo neúplného vyplnění bylo 41 dotazníků vyřazeno. Celkem tedy máme k dispozici 229 kompletně vyplněných dotazníků. Výběrový soubor byl zvolen pomocí dostupného výběru. Kontaktovali jsme sedm základních škol, z nichž se spoluprací souhlasili pouze dvě z nich. Vytisknuté dotazníky byly předány vyučujícím, kteří žákům dotazníky představili a poskytli jim v rámci vyučování prostor pro jejich vyplnění.

Nejpočetnější skupinu tvořili žáci ve věku 14 let (34,93 %), následovala skupina žáků 13letých (33,19 %), méně početnou skupinu tvořili žáci 15letí (20,09 %), a nejmenší zastoupení měli žáci ve věku 12 let (11,79 %).

Tabulka 1- Věk respondentů

	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
12 let	27	11,79 %
13 let	76	33,19 %
14 let	80	34,93 %
15 let	46	20,09 %
<b>Celkem</b>	229	100 %

Výzkumného šetření se zúčastnilo více chlapců (55,02 %), než dívek (44,98 %).

Tabulka 2 - Pohlaví respondentů

	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
Dívky	103	44,98 %
Chlapci	126	55,02 %
<b>Celkem</b>	229	100 %

#### 4.6 Výzkumný nástroj

Jako výzkumný nástroj, kterým jsme zjišťovali způsob výchovy v rodinách adolescentů, jsme zvolili *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině* (Čáp, Boschek, 1994), který vychází z modelu devíti polí profesora Jana Čápa. Na základě posouzení dvou dimenzí, kterými jsou **emoční vztah** a **výchovné řízení**, dokážeme určit jedno z devíti polí způsobu výchovy v rodině adolescenta. Nejprve je potřeba vyhodnotit emoční vztah k dítěti zvlášť pro otce a matku, pak v rodině jako celku. Dimenze emočního vztahu rodičů je vymezena na škále: *záporný, záporně-kladný, kladný, extrémně kladný*. V případě, že je jeden z rodičů vnímán záporně, je to pro dítě nepříjemné až frustrující. Což může vést k jistým obtížím ve vývoji. Následně vyhodnocujeme výchovné řízení zvlášť pro otce a matku, poté pro rodinu jako celek. Dimenze výchovného řízení je na škále: *silné, střední, slabé a rozporné*. Kombinace emočního vztahu a výchovného řízení jsou vyjádřeny modelem způsobu výchovy v rodině jako celku, tedy **modelem devíti polí** (Čáp, Boschek, 1994, s.19–20). Dotazník obsahuje celkem 40 položek. Každá z nich představuje jeden ze čtyř komponentů výchovy. Jedná se o komponent kladný, záporný, komponent požadavků a kontroly. Každému komponentu je věnováno 10 položek dotazníku (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, s. 331), viz tabulka 3.

Tabulka 3 - Položky z dotazníku způsobu výchovy dle jednotlivých komponentů výchovy

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

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

	36.	Omlouval/a a chránil/a mě, když mě druhý z rodičů huboval a chtěl mě potrestat.
	40.	Spokojil/a se s mou výmluvou i když šlo o něco vážného.

Existuje mnoho výzkumných nástrojů, jak měřit sebehodnocení. My jsme se rozhodli použít **Rosenbergovu škálu sebehodnocení** (1965, dle Blatný, Osecká, 1994). Tuto metodu vytvořil Morris Rosenberg (1965) pro zjišťování globálního sebehodnocení. Jedná se o jednu z nejvyužívanějších metod určených k měření sebehodnocení (Svoboda a kol., 2013, s. 445). Její popularita spočívá, mimo jiné, ve srozumitelnosti a stručnosti, což bylo jedním z důvodů pro její zvolení. Zásadní pro nás bylo, aby byl dotazník vyplněn v co nejkratším čase, a to z důvodu časové náročnosti předcházejícího dotazníku. Rosenbergova škála sebehodnocení se skládá pouze z 10 položek a její administrace trvá maximálně dvě minuty. Respondenti volí odpovědi na 4bodové škále Likertova typu. U každé položky je potřeba vyjádřit míru souhlasu nebo nesouhlasu s jednotlivými výroky. Položky mohou být hodnoceny od 0 do 3 bodů, nebo od 1 do 4 bodů. V našem výzkumu jsme se rozhodli pro první možnost. Dotazník obsahuje **5 pozitivně formulovaných výroků**, které se vyhodnocují takto: *naprosto souhlasím = 3 body, naprosto nesouhlasím = 0 bodů*. Jedná se o položky 1, 2, 4, 6, 7. V dotazníku se také nachází **5 negativně formulovaných položek**, které se skórují reverzně, tedy *naprosto souhlasím = 0 bodů, naprosto nesouhlasím = 3 body*. Jedná se o položky 3, 5, 8, 9, 10.

Tabulka 4 - Pozitivně a negativně formulované výroky v Rosenbergově škále

Otázka č.	Pozitivně formulované výroky	Otázka č.	Negativně formulované výroky
1.	Mám pocit, že jsem jako člověk přinejmenším stejně dobrý, jako ostatní.	3.	Celkově mívám tendenci považovat se za neúspěšného člověka
2.	Myslím si, že mám řadu dobrých vlastností.	5.	Mám pocit, že nemám moc vlastností, na které mohu být hrdý/á
4.	Jsem schopný/á dělat mnoho věcí stejně dobře, jako většina ostatních	8.	Chtěl/a bych si sám sebe víc vážit
6.	Mám k sobě kladný vztah	9.	Občas mám silný pocit, že nejsem užitečný/á
7.	Celkově jsem se sebou spokojený/á	10.	Někdy si myslím, že jsem naprosto nemožný/á

V dotazníku je možné získat 0 až 30 bodů. Čím vyšší je celkové skóre, tím vyšší je míra sebehodnocení respondenta. Jestliže respondent získá méně než 15 bodů, jeho sebehodnocení je podprůměrné. V případě dosažení 15 až 25 bodů, to znamená, že má o adolescent vyvážené nebo také zdravé sebehodnocení. 26 a více bodů získá jedinec s nadprůměrným sebehodnocením. Nejlépe jsou na tom adolescenti, kteří mají vyvážené sebevědomí.

Tabulka 5 - Bodové hodnocení dotazníků

Dosažené body	Míra sebehodnocení
0–14	Podprůměrné sebehodnocení
15–25	Vyvážené sebehodnocení
26–30	Nadprůměrné sebehodnocení

#### 4.7 Způsob zpracování dat

Před samotným zpracováváním dat jsme testovali normalitu za pomoci statistického testu zvaného Shapiro-Wilkův test. Také jsme testovali homogenitu rozptylů pomocí Bownova-Forsytheova testu. V obou testech byly předpoklady normality a homogenity splněny. Získaná data jsme nejdříve vložili do tabulky v programu Microsoft Excel, kde byly vyhodnoceny otázky v rámci deskriptivního výzkumného problému. Následně jsme získaná data vložili do programu STATISTICA 14, kde jsme v rámci relačního výzkumného problému vyhodnocovali otázky a ověřovali pravdivost hypotéz.

Pro VO1 a VO2, kde jsme zjišťovali, jaké výchovné styly v rodinách adolescentů jsou nejvíce uplatňovány a jaká je celková míra sebehodnocení adolescentů, byla zvolena popisná statistika. V rámci VO1 jsme stanovili absolutní a relativní četnost. U VO2 jsme pracovali s průměrnou hodnotou, směrodatnou odchylkou, minimem a maximem.

V rámci VO3, VO4 a VO5, kde zjišťujeme, jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na způsobu výchovy v rodině, na emočním vztahu a výchovném řízení rodičů, nejdříve použijeme popisnou statistiku, kdy v tabulkách uvedeme četnost, průměrnou hodnotu a směrodatnou odchylku. A poté přistoupíme k testování hypotéz za pomoci analýzy rozptylu. Pokud se na základě analýzy prokáží statisticky významné rozdíly, provedeme post-hoc test.

V případě výzkumné otázky č. 6, kde zjišťujeme, jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescenta v závislosti na pohlaví, využijeme T-test. V rámci poslední výzkumné otázky, ověříme hypotézu pomocí Pearsonova koeficientu korelace. Hladina významnosti je stanovena na 0,05.

## 5 ANALÝZA DAT

V empirické části této práce se budeme věnovat analýze dat, které jsme získali pomocí dotazníkového šetření. Všechna data byla nejprve přenesena do tabulky MS Excel, kde došlo k jejich prvotnímu rozřídění. Další zpracovávání dat proběhlo ve statistickém programu STATISTICA 14. Zpracované výsledky jsme pro lepší přehlednost převedli do tabulek a podrobně jsme je popsali.

Výzkumná otázka č. 1: **Jaké způsoby výchovy jsou v rodinách adolescentů nejvíce uplatňovány?**

Tabulka 6 - Uplatňované způsoby výchovy v rodinách

Pole výchovy	Absolutní četnost	Relativní četnost
<b>1.pole</b> – výchova autokratická	14	6,11 %
<b>2.pole</b> – výchova liberální	35	15,28 %
<b>3.pole</b> – výchova pesimální	87	37,99 %
<b>4.pole</b> – výchova přísná, přitom laskavá	6	2,63 %
<b>5.pole</b> – výchova se vzájemným porozuměním	3	1,31 %
<b>6.pole</b> – výchova laskavá, bez hranic	32	13,97 %
<b>7.pole</b> – rozporné řízení s kladným emočním vztahem	18	7,86 %
<b>8.pole</b> – „kamarádká výchova“	28	12,23 %
<b>9.pole</b> – výchova emočně rozporná	6	2,62 %
<b>Celkem</b>	229	100 %

Z výzkumného šetření vyplývá, že nejvíce uplatňovaným způsobem výchovy, v rodinách adolescentů, je záporný emoční vztah v kombinaci s rozporným řízením (3. pole). Tento výchovný styl je uplatňován u 38 % našich respondentů. Dalším nejčastěji uplatňovaným způsobem výchovy, je kombinace záporného vztahu a slabého řízení (2. pole). S tímto výchovným působením se potýká 15 % našich respondentů. Třetím nejčastěji uplatňovaným výchovným stylem, je kladný vztah a slabé řízení (6. pole), které se opakovalo u 14 % respondentů. Nejméně používaným způsobem výchovy je záporně-kladný emoční vztah (9. pole), který není, z důvodu malého zastoupení, kombinován s žádným způsobem řízení. Tento způsob výchovy se v dotazníku objevil pouze u necelých 3 % respondentů.

Model devíti polí způsobu výchovy (Čáp, Boschek, 1994) vychází z kombinace emočního vztahu rodičů k dítěti a jejich výchovného řízení. **Dimenzi emočního vztahu** tvoří kladná a záporná komponenta. Rodiče v různé míře dítě přijímají a projevují mu lásku, ale na druhé straně mohou mít vůči dítěti jistý citový odstup. Podle míry jednotlivých projevů můžeme vyvodit základní formu emočního vztahu (Gillernová, 2004, s. 3). Jedná se o emoční vztah *záporný*, *záporně-kladný*, *kladný a extrémně kladný*. Zastoupení jednotlivých forem emočního vztahu je uvedeno v následující tabulce.

Tabulka 7 - Emoční vztah rodičů k dítěti

<b>EMOČNÍ VZTAH</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
<b>Záporný</b>	134	58,52 %
<b>Záporně-kladný</b>	6	2,62 %
<b>Kladný</b>	54	23,58 %
<b>Extrémně kladný</b>	35	15,28 %
<b>Celkem</b>	<b>229</b>	<b>100 %</b>

Z tabulky je patrné, že z oblasti emočního vztahu, je nejvíce uplatňován záporný emoční vztah, a to více než u poloviny respondentů (58,52 %). Dále je naopak nejvíce uplatňován kladný emoční vztah (23,58 %). U 35 respondentů (15,28 %) se ukázalo, že jejich rodiče uplatňují extrémně kladný emoční vztah. V pouhých 6 případech (2,62 %) byl zastoupen záporně-kladný emoční vztah.



**Dimenze řízení** je tvořena komponentou požadavků a volnosti. Výchova jakožto proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji, musí obsahovat jisté požadavky a nároky. Vychovatelé určují, zda a jak budou tyto požadavky kontrolovat. Míra a rozsah požadavků, způsob jejich kladení a stupeň kontroly či volnosti dítěte pak vytvářejí základní formy výchovného řízení v rodině (Gillernová, 2004, s. 3). Rozlišujeme *silné, střední, slabé a rozporné řízení*. Zastoupení jednotlivých forem výchovného řízení uvádíme v tabulce č. 8.

Tabulka 8 - Výchovné řízení rodičů

<b>ŘÍZENÍ</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost</b>
<b>Silné</b>	19	8,30 %
<b>Střední</b>	4	1,75 %
<b>Slabé</b>	99	43,23 %
<b>Rozporné</b>	107	46,72 %
<b>Celkem</b>	<b>229</b>	<b>100 %</b>

Z hlediska výchovného řízení se nejčastěji opakovalo rozporné řízení, a to konkrétně u 107 respondentů (46,72 %). Také slabé výchovné řízení má v našem výzkumném šetření hojně zastoupení, a to u 99 respondentů (43,23 %). O poznání méně respondentů (8,30 %) je vystaveno silnému výchovnému řízení. Nejméně početnou skupinu (1,75 %) tvoří adolescenti, jejichž rodiče uplatňují střední řízení.

### Výzkumná otázka č. 2: **Jaká je míra sebehodnocení adolescentů?**

Odpověď na druhou výzkumnou otázku jsme zjišťovali pomocí Rosenbergovy škály sebehodnocení. Respondenti vyjadřovali míru souhlasu s jednotlivými výroky na škále Likertova typu. Položky jsou hodnoceny na škále 0 až 3 body. Pozitivně formulovaným položkám (1, 2, 4, 6, 7) byly přiřazeny následující body. Rozhodně souhlasím = 3 body; souhlasím = 2 body; nesouhlasím = 1 bod; naprosto nesouhlasím = 0 bodů. Negativně formulované položky (3, 5, 8, 9, 10) jsou skórovány reverzně, tedy naprosto souhlasím = 0; souhlasím = 1; nesouhlasím = 2; naprosto souhlasím = 3. Celkové skóre může dosahovat 0-30 bodů. Čím vyšší skóre, tím vyšší je míra sebehodnocení.

Tabulka 9 – Průměrná míra sebehodnocení adolescentů

SEBEHODNOCENÍ	N	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
	229	1	27	15,41	5,06

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že minimálně jedna osoba získala v dotazníku pouze jeden bod. Naopak nejvyšší dosažený počet bodů byl 27. To znamená, že nikdo nezískal 0 bodů, ale také nikdo nedosáhl na nejvyšší počet bodů. Průměrná míra sebehodnocení všech respondentů je 15,41, což spadá do kategorie **vyváženého sebehodnocení**. Vyvážené sebehodnocení se pohybuje na hranici 15-25 bodů. Z toho vyplývá, že průměrná míra sebehodnocení se nachází na hranici vyváženého a podprůměrného sebehodnocení.

Tabulka 10 - Míra sebehodnocení adolescentů dle Rosenbergovy škály

Dosažené body	Míra sebehodnocení	Absolutní četnost	Relativní četnost
<b>0-14 bodů</b>	Podprůměrné sebehodnocení	106	46,29 %
<b>15-25 bodů</b>	Vyvážené sebehodnocení	121	52,84 %
<b>26-30 bodů</b>	Nadprůměrné sebehodnocení	2	0,87 %
<b>Celkem</b>		<b>229</b>	<b>100 %</b>

Do kategorie **podprůměrného sebehodnocení**, které se pohybuje na hranici 0-14 bodů, bylo zařazeno 106 respondentů, což činí 46 % z celkového počtu respondentů. Konkrétně se jedná o bodové rozpětí od 2 do 14 bodů. Průměrná hodnota bodů v kategorii podprůměrného sebehodnocení dosahovala v průměru 11 bodů. Nadpoloviční většina respondentů, konkrétně 53 %, byla zařazena do kategorie **vyváženého sebehodnocení**. V této kategorii se získané body respondentů pohybovaly po celé šíři bodového rozpětí, tedy od 15 do 25 bodů. Průměrná hodnota byla 15,27 bodů. Pouze dva respondenti (0,87 %), z celkového počtu 229 respondentů, získali v dotazníkovém šetření dostatečný počet bodů, k tomu, aby byli zařazeni do kategorie **nadprůměrného sebehodnocení**. Oba respondenti získali 27 bodů.

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

V další výzkumné otázce zjišťujeme, zda jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na způsobu výchovy v rodině. V následující tabulce jsou uvedeny průměrné hodnoty sebehodnocení respondentů, které jsou dále rozděleny do kategorií podle způsobu výchovy v rodinách.

Tabulka 11 - Způsob výchovy x sebehodnocení

Pole výchovy	Četnost	Průměr sebehodnocení	SD
1. pole – výchova autokratická	14	10,64	4,35
2. pole – výchova liberální	35	15,17	4,12
3. pole – výchova pesimální	87	13,77	4,72
4. pole – výchova přísná, přitom laskavá	6	18,50	3,95
5. pole – výchovy se vzájemným porozuměním	3	14,33	2,87
6. pole – výchova laskavá, bez hranic	32	18,16	4,71
7. pole – rozporné řízení s kladným emočním vztahem	18	16,50	3,62
8. pole – „kamarádká výchova“	28	18,50	5,07
9. pole – výchova emočně rozporná	6	16,83	4,41
<b>Celkem</b>	<b>229</b>	<b>15,82</b>	<b>4,20</b>

**První pole** je kombinací záporného emočního vztahu a silného řízení. Pro tento způsob výchovy jsou typické projevy autokratičnosti, mezi které patří přísné trestání, vyhrožování a agresivita ze strany rodičů. Při tomto způsobu výchovy dosahovali adolescenti nejnižší míry sebehodnocení. Průměrný počet bodů byl 10,64, což spadá do kategorie **podprůměrného sebehodnocení**. Pouze dva ze 14 respondentů, kteří jsou vychovávaní výše zmíněným způsobem, dosáhli na kategorii průměrného sebehodnocení.

**Druhé pole** (záporný emoční vztah v kombinaci se slabým řízením) se vyznačuje lhostejností a nezájmem ze strany rodičů. V krajním případě dochází k zanedbávání. V této kategorii výchovného působení adolescenti dosahovali v průměru 15,17 bodu. Jedná se o oblast, kde je míra sebehodnocení velmi rozmanitá. Nejnižší počet dosažených bodů činil 8 a nejvyšší 25. Průměrem se však řadí do kategorie **vyváženého sebehodnocení**.

**Třetí pole** (záporný emoční vztah a v kombinaci s rozporným řízením) je nejčastějším způsobem výchovného působení v rodinách našich respondentů, ale stejně tak je tomu v celé společnosti, a to především ve vztahu k chlapcům. Tento způsob výchovy může zapříčinit nesvědomitost a labilnost adolescentů. Nastává tak v případech, kdy jeden z rodičů projevuje velmi silné řízení a druhý naopak slabé. Většina dospívajících nemusí, vlivem tohoto způsobu výchovy, vykazovat extrémně negativní projevy, ale ve většině případů dochází k vývoji po mnoha stránkách nepříznivému. Nadpoloviční většině respondentů (57, 47 %), kteří z hlediska výchovného působení rodičů spadali do této kategorie, bylo vyhodnoceno **podprůměrné sebehodnocení**. Průměrné bodové skóre činilo 13,77 bodů.

**Čtvrté pole** (kladný až extrémně kladný emoční vztah v kombinaci se silným řízením) je charakterizováno přísným, důsledným, a přitom laskavým přístupem. Vztah dítěte k rodičům bývá velmi příznivý. V našem výzkumném vzorku se sešlo pouze 6 respondentů, kteří jsou tímto způsobem vychováváni. Pouze jeden z nich spadá do kategorie s nízkým sebehodnocením, zbylých 5 adolescentů má **vyváženou mírou sebehodnocení**. Průměr bodového hodnocení respondentů je 18,50 bodů.

**Páté pole** (kladný až extrémně kladný emoční vztah se středním výchovným řízením) je považováno za demokratický styl výchovy. Neužívá se přísných trestů a v rodině panuje přátelská atmosféra. S touto pozitivní formou výchovy se setkali pouze 3 respondenti. Očekávalo by se, že míra sebehodnocení těchto respondentů bude poměrně vysoká. Opak je pravdou. Dva respondenti ze tří byli zařazeni do kategorie **podprůměrného sebehodnocení**. Průměrná hodnota bodů tak činila pouze 14,33 bodů.

**Šesté pole** (kladný až extrémně kladný emoční vztah se slabým řízením) je třetím nejpočetněji zastoupeným výchovným stylem v našem výzkumném vzorku. Toto výchovné působení se v mnohém shoduje s předešlým polem. Rozdíl je ve výchovném řízení, které je v tomto případě velmi slabé, což se projevuje nízkými požadavky a nedůslednou kontrolou jejich plnění. Průměrný počet bodů při tomto stylu výchovy dosáhl 18,16 bodů, čímž se řadí do druhého stupně míry sebehodnocení, tedy **vyváženého sebehodnocení**.

**Sedmé pole** (kladný emoční vztah s rozporným řízením) se shoduje, ve způsobu výchovného řízení, se třetím polem. Rozdíl je v emočním vztahu, který je tentokrát kladný, což má výrazně příznivější vliv na vývoj mladistvých. To můžeme potvrdit, jelikož průměrný počet bodů z oblasti sedmého pole dosáhl 16,50 bodů, čímž se řadí do kategorie **vyváženého sebehodnocení**. Kdežto třetí pole, jako kategorie výchovného působení, spadala do skupiny podprůměrného sebehodnocení.

**Osmé pole** (extrémně kladný emoční vztah se slabým řízením) je charakterizováno přátelským vztahem mezi dospívajícími a rodiči. Na dítě bývá kladeno velmi malé množství požadavků, což může mít negativní dopad na horší zvládnání zvýšených požadavků v dalším vývoji mladistvého. Můžeme však říci, že se jedná o výchovný způsob, který má na naše respondenty, v oblasti sebehodnocení, pozitivní dopad. Adolescenti vychovávaní tímto způsobem vykazují nejvyšší míru sebehodnocení, s průměrným počtem 18,50 bodů. Tím se řadí do kategorie **vyváženého sebehodnocení**.

**Deváté pole** znamená záporně kladný emoční vztah, kdy je jeden z rodičů extrémně kladný a druhý záporný, až zavrhuje. Velmi často se stává, že je dítě s kladně orientovaným rodičem v koalici. Tento způsob výchovy nebývá častý. Přesto jsme se s ním v rámci výzkumného šetření v šesti případech setkali. Průměrná hodnota sebehodnocení dosáhla 16,83 bodů, čímž se řadí do kategorie **vyváženého sebehodnocení** (Čáp, 1996, s. 250-255).

**H1: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na způsobu výchovy.**

H1<sub>0</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na způsobu výchovy.

H1<sub>A</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na způsobu výchovy.

Po provedení analýzy rozptylu bylo prokázáno, že rozdíly v míře sebehodnocení dítěte v závislosti na způsobu výchovy v rodině **jsou statisticky významné ( $p < 0,01$ )**. Na základě tohoto zjištění zamítáme **nulovou hypotézu**.

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

Tabulka 12 - Způsob výchovy x sebehodnocení (Tukey HSD post-hoc test)

	(1) M= 10,64	(2) M= 15,17	(3) M= 13,77	(4) M= 18,50	(5) M= 14,33	(6) M= 18,16	(7) M= 16,50	(8) M= 18,50	(9) M= 16,83
1		0,05	0,31	<b>0,01</b>	0,94	<b>0,00</b>	<b>0,01</b>	<b>0,00</b>	0,13
2	0,05		0,84	0,78	0,99	0,16	0,98	0,10	0,99
3	0,31	0,84		0,27	1,00	<b>0,00</b>	0,35	<b>0,00</b>	0,82
4	<b>0,01</b>	0,78	0,27		0,93	1,00	0,99	1,00	0,99
5	0,94	0,99	1,00	0,93		0,90	0,99	0,86	0,99
6	<b>0,00</b>	0,16	<b>0,00</b>	1,00	0,90		0,95	0,99	0,99
7	<b>0,01</b>	0,98	0,35	0,99	0,99	0,95		0,88	1,00
8	<b>0,00</b>	0,10	<b>0,00</b>	1,00	0,86	0,99	0,88		0,99
9	0,13	0,99	0,82	0,99	0,99	0,99	1,00	0,99	

V tabulce č. 11 můžeme vidět, že statisticky významné rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na způsobu výchovy existují mezi prvním (M = 10,64; SD = 4,52) a čtvrtým (M = 18,50; SD = 4,32) polem (p = 0,01). Další rozdíl byl prokázán mezi prvním a šestým (M = 18,16; SD = 4,79) polem (p < 0, 01). Také prvním a sedmým (M = 16,50; SD = 3,73) polem (p = 0,01) a mezi prvním a osmým (M = 18,50; SD = 5,16) polem (p < 0,01). Čtvrté, šesté, sedmé a osmé pole se shodují v **kladném emočním vztahu**, které **podporuje formování zdravého sebehodnocení, vytyčování přiměřených cílů a jejich realizaci, vytrvalost a sebeovládání, stabilitu a odolnost** (Čáp, 1996, s. 222). Kdežto první pole, které stojí v rámci statisticky významné rozdílnosti proti nim, je charakterizováno **záporným emočním vztahem**, které je pro dítě velkou zátěží, **působící nepříznivě na formování osobnosti dítěte**. Rozdíl je také ve způsobu řízení. Kdy proti sobě stojí silné, slabé a rozporné řízení. Silné řízení (první pole) omezuje samostatnost, iniciativu a aktivnost. Slabé řízení (šesté a osmé pole) naopak rozvíjí samostatnost a temperamentovou aktivnost, ale na druhou stranu nevede dítě k vytyčování vyšších cílů.

Další statisticky významné rozdíly byly naměřeny mezi třetím (M = 13,77; SD = 4,75) a šestým polem (p < 0,01) a také mezi třetím a osmým polem (p < 0,01). Opět proti sobě stojí záporný versus kladný emoční vztah. Jak jsme již výše uvedli, záporný emoční vztah má negativní vliv na sebehodnocení dítěte. Rozporné řízení tento fakt ještě více umocňuje.

Výzkumná otázka č. 4: **Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescenta v závislosti na emočním vztahu rodičů?**

V další výzkumné otázce zjišťujeme, zda jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na emočním vztahu rodičů. V následující tabulce jsou uvedeny průměrné hodnoty sebehodnocení respondentů, které jsou dále rozděleny do kategorií podle typu emočního vztahu rodičů.

Tabulka 13 - Emoční vztah x sebehodnocení

EMOČNÍ VZTAH	Četnost	Průměr sebehodnocení	SD
Záporný	134	13,72	4,69
Záporně – kladný	6	16,83	4,83
Kladný	54	17,72	4,46
Extrémně kladný	35	18,06	4,95

Čáp (1996, s. 221) uvádí, že *záporný emoční vztah je pro dítě těžkou a dlouhodobou zátěží a působí nepříznivě na formování osobnosti člověka*. Z výše uvedené tabulky je patrné, že právě adolescenti, jejichž rodiče k nim měli záporný emoční vztah, dosahovali v průměru nejnižší míry sebehodnocení. Bohužel se **záporným emočním vztahem** ( $M = 13,72$ ;  $SD = 4,69$ ) se setkalo celkem 134 respondentů, což je více než polovina z celkového počtu respondentů. Tito respondenti získali v průměru 13,72 bodu. Čímž se řadí do kategorie **podprůměrného sebehodnocení**. Adolescentů se **záporně-kladným emočním vztahem** ( $M = 16,83$ ;  $SD = 4,83$ ) rodičů bylo pouze 6. Míra sebehodnocení těchto osob je vyšší než v případě záporného emočního vztahu. V průměru dosahovali 16,83 bodu, čímž se řadí do kategorie **vyváženého sebehodnocení**. **Kladný emoční vztah** ( $M = 17,72$ ;  $SD = 4,46$ ) rodičů k dítěti dle Čápa (1996, s. 222) *podporuje formování zdravého sebehodnocení, vytyčování přiměřených cílů a jejich realizaci*. Děti rodičů s kladným emočním vztahem dosahovaly v průměru 17,72 bodů a tím se řadí do kategorie **vyváženého sebehodnocení**. Ještě o něco lépe jsou na tom adolescenti s **extrémně kladným emočním vztahem** rodičů ( $M = 18,06$ ;  $SD = 4,95$ ). Tuto oblast emočního vztahu zastupovalo 35 respondentů s průměrnou mírou sebehodnocení 18,06 bodů, čímž se také řadí do kategorie **vyváženého sebehodnocení**.



**H2: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na emočním vztahu rodičů.**

H2<sub>0</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na emočním vztahu rodičů.

H2<sub>A</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na emočním vztahu rodičů.

Po provedení analýzy rozptylu bylo prokázáno, že rozdíly v míře sebehodnocení dítěte v závislosti na emočním vztahu rodičů **jsou statisticky významné ( $p < 0,01$ )**. Na základě tohoto zjištění můžeme **zamítnout nulovou hypotézu**.

Na základě provedení post-hoc testu byly statisticky významné rozdíly prokázány mezi typy emočního vztahu uvedenými v následující tabulce.

Tabulka 14 - Emoční vztah x sebehodnocení (Tukey HSD post-hoc test)

	<b>Záporný</b> M=13,72	<b>Záporně-kladný</b> M=16,83	<b>Kladný</b> M=17,72	<b>Extrémně kladný</b> M=18,06
<b>Záporný</b>		0,383054	<b>0,000008</b>	<b>0,000014</b>
<b>Záporně-kladný</b>	0,383054		0,971286	0,934607
<b>Kladný</b>	<b>0,000008</b>	0,971286		0,987635
<b>Extrémně kladný</b>	<b>0,000014</b>	0,934607	0,987635	

Z tabulky č. 12 lze vyčíst, že v průměru nejnižší míry sebehodnocení dosahovali respondenti v rodinách se záporným emočním vztahem ( $M = 13,72$ ;  $SD = 4,69$ ), a naopak nejvyšší míry sebehodnocení dosahovali respondenti z rodin s extrémně kladným emočním vztahem ( $M = 18,06$ ;  $SD = 4,95$ ). Mezi mírou sebehodnocení adolescentů, v rodinách se záporným a kladným emočním vztahem, existuje statisticky významný rozdíl ( $p < 0,01$ ). Další statisticky významný rozdíl v míře sebehodnocení dospívajících, je v rodinách s kladným ( $M = 17,72$ ;  $SD = 4,46$ ) a záporným emočním vztahem ( $p < 0,01$ ). Pouze v případě záporně-kladného emočního vztahu ( $M = 16,83$ ;  $SD = 4,83$ ) žádný statisticky významný rozdíl neexistuje.

Výzkumná otázka č. 5: **Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescenta v závislosti na výchovném řízení rodičů?**

V následující výzkumné otázce zjišťujeme, zda jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na výchovném řízení rodičů. V následující tabulce jsou uvedeny průměrné hodnoty sebehodnocení respondentů, které jsou dále rozděleny do kategorií podle typu výchovného řízení.

Tabulka 15 - Výchovné řízení x sebehodnocení

ŘÍZENÍ	Četnost	Průměr sebehodnocení	SD
Silné	19	12,63	5,61
Střední	4	15,75	4,03
Slabé	99	17,12	4,80
Rozporné	107	14,31	4,77

Dle Čápa (1996, s. 222) silné řízení *omezuje jedincovu samostatnost, iniciativu a aktivnost*. To může mít negativní dopad na sebehodnocení adolescentů, kteří se právě v období dospívání snaží o postupné osamostatňování. Tím, že silné řízení samostatnost omezuje, to může vést k tomu, že adolescenti nebudou dostatečně důvěřovat svým vlastním schopnostem. Nebudou si umět stanovit nějaké cíle a řešit problémy. Což pravděpodobně povede k celkovému sebedoceňování a nízkému sebehodnocení. V případě našeho výzkumného šetření respondenti se **silným výchovným řízením** rodičů dosahovali v oblasti sebehodnocení v průměru 12,63 bodů (SD = 5,61). čímž se řadí do kategorie **podprůměrného sebehodnocení**. Adolescenti se středním výchovným řízením rodičů (M = 15,75; SD = 4,03) jsou na tom o poznání lépe a již spadají do kategorie **vyváženého sebehodnocení**. **Slabé řízení** na rozdíl od silného řízení umožňuje dítěti samostatnou činnost, ale na druhé straně ponechává jedince bez stimulů k tomu, aby si vytyčoval vyšší cíle (Čáp, 1996, s. 222). V tomto případě dosahovali adolescenti nejvyšší míry sebehodnocení (M = 17,12; SD = 4,80). Jedná se o **vyvážené sebehodnocení**. Co se týče **rozporného řízení** (M = 14,31 SD= 4,77), dosahovali respondenti v průměru pouze 14,31 bodů. Čímž se řadí do kategorie **podprůměrného sebehodnocení**.

**H3: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na výchovném řízení rodičů.**

H<sub>30</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na výchovném řízení rodičů

H<sub>3A</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na výchovném řízení rodičů.

Po provedení analýzy rozptylu jsme zjistili, že rozdíly v míře sebehodnocení dítěte v závislosti na výchovném řízení rodičů **jsou statisticky významné ( $p < 0,01$ )**. Na základě tohoto zjištění můžeme **zamítnout nulovou hypotézu**

Na základě provedení post-hoc testu byly statisticky významné rozdíly prokázány mezi typy výchovného řízení uvedenými v následující tabulce.

Tabulka 16 - Výchovné řízení x sebehodnocení

	<b>Silné</b> M=12,63	<b>Střední</b> M=15,75	<b>Slabé</b> M=17,12	<b>Rozporné</b> M=14,31
<b>Silné</b>		0,646329	<b>0,001263</b>	0,506043
<b>Střední</b>	0,646329		0,945343	0,936982
<b>Slabé</b>	<b>0,001263</b>	0,945343		<b>0,000191</b>
<b>Rozporné</b>	0,506043	0,936982	<b>0,000191</b>	

V tabulce č. 16 můžeme vidět, že nejvyšší míry sebehodnocení dosahují adolescenti v rodinách se slabým řízením ( $M = 17,12$ ;  $SD = 4,46$ ). Naopak nejnižší míry sebehodnocení dosahují adolescenti v rodinách se silným řízením ( $12,63$ ;  $SD = 4,69$ ). Mezi mírou sebehodnocení adolescentů, v rodinách se slabým a silným řízením, existuje statisticky významný rozdíl ( $p < 0,01$ ). Další statisticky významný rozdíl v míře sebehodnocení dospívajících, je v rodinách s rozporným ( $M = 14,31$ ;  $SD = 4,95$ ) a slabým řízením ( $p < 0,01$ ).

Výzkumná otázka č. 6: **Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescenta v závislosti na pohlaví?**

V další výzkumné otázce zjišťujeme, jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na pohlaví. V následující tabulce jsou uvedeny průměrné hodnoty sebehodnocení respondentů, které jsou dále rozděleny do kategorií dle pohlaví respondentů.

Tabulka 17 - Sebehodnocení x pohlaví

POHLAVÍ	Četnost	Průměr sebehodnocení	SD
Dívky	103	13,57	4,73
Chlapci	126	16,91	4,85

Robins a Trzesniewski (2005) ve svém výzkumu došli k závěrům, že v období dětství vykazují chlapci i dívky podobnou úroveň sebehodnocení. Výraznější genderové rozdíly se objevují až v období dospívání, kdy chlapci dosahují vyšší míry sebehodnocení než dívky. Tento výsledek se opakuje i v případě našeho výzkumu. Chlapci ( $M = 16,91$ ;  $SD = 4,85$ ) dosahují v průměru vyššího sebehodnocení než dívky ( $M = 13,57$ ;  $SD = 4,73$ ).

**H4: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na pohlaví.**

H<sub>40</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na pohlaví.

H<sub>4A</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na pohlaví.

Po provedení Studentova t-testu se **prokázaly statisticky významné rozdíly** v míře sebehodnocení respondentů v závislosti na pohlaví ( $p > 0,01$ ). Na základě tohoto zjištění **zamítáme nulovou hypotézu**.

Výzkumná otázka č. 7: **Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescenta v závislosti na věku?**

V poslední výzkumné otázce zjišťujeme, jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti věku. V následující tabulce jsou uvedeny průměrné hodnoty sebehodnocení respondentů, které jsou dále rozděleny do kategorií dle věku.

Tabulka 18 - Sebehodnocení x věk

VĚK	Četnost	Průměr sebehodnocení	SD
12 let	27	16,22	5,00
13 let	76	16,70	4,75
14 let	80	15,89	4,18
15 let	46	14,33	5,67

Robins a Trzesniewski (2005) zkoumali sebevědomí v závislosti na pohlaví, ale takéž v závislosti na věku. Prokázali, že v období dětství bývá sebevědomí poměrně vysoké. V období dospívání vlivem vývojových změn a proměnách v sebepojetí, míra sebehodnocení klesá. Výsledky našeho výzkumu ukazují, že respondenti ve věku 15 let dosahují nejnižší míry sebehodnocení ( $M = 14,33$ ;  $SD = 5,67$ ) a jako jediní spadají do kategorie podprůměrného sebevědomí. Naopak respondenti ve věku 12 ( $M = 16,22$ ;  $SD = 5,00$ ) a 13 let ( $M = 16,70$ ;  $SD = 4,75$ ) mají v průměru vyšší míru sebehodnocení.

**H5: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na věku.**

H<sub>50</sub>: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na věku.

H<sub>5A</sub>: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na věku.

Mezi mírou sebehodnocení a věkem respondentů **nebyly prokázány statisticky významné rozdíly ( $p > 0,05$ )**. Na základě tohoto zjištění **přijímáme nulovou hypotézu**.

## 6 INTERPRETACE DAT

V následující kapitole popíšeme výsledky výzkumného šetření podle výzkumných cílů, které jsme si stanovili na začátku empirické části diplomové práce. Prvním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, **jaké způsoby výchovy jsou v rodinách adolescentů nejvíce uplatňovány**. Z výsledků vyplynulo, **že nejvíce uplatňovaným způsobem výchovy, v rodinách adolescentů, je výchova pesimální (3. pole)**, která je kombinací záporného emočního vztahu a rozporného řízení. Tento způsob výchovy je uplatňován v rodinách u **38 %** respondentů. Z výzkumu Čápa a Boschka, prováděném na vzorku 250 respondentů ve věku 15-20 let, který jsme se zmiňovali již v podkapitole 2.2, vyplývá, že mladiství vychovávaní tímto stylem výchovy vykazují menší svědomitost až nesvědomitost, slabé sebeovládání, výraznou emoční labilitu a sklon k dominanci. Ty stejné vlastnosti, ovšem v menší míře, vykazují také mladiství z rodin s liberální výchovou (2. pole), která je kombinací záporného emočního vztahu a slabého řízení. Právě výchova liberální, se v případě našeho výzkumného šetření, staví v počtu zastoupení na druhé místo. Pro zajímavost uvádíme výtazek z výzkumu, který prováděla Hrdinová (1987) ve své diplomové práci, kde zkoumala 20 mladistvých léčících se pro drogovou závislost. Z hlediska výchovy v rodině, u těchto osob, převládalo rozporné řízení, které je typické právě pro pesimální výchovu (3.pole), která je v našem výzkumu nejhojněji zastoupena (Čáp, Boshcek, 1994, s. 72-73). Dalším zajímavým zjištěním jsou statisticky významné rozdíly, které byly zjištěny mezi našim výzkumem a standardizačním vzorkem (N = 1568) Čápa a Boschka, který byl tvořen žáky základních, středních a odborných učilišť. Sběr dat pro jejich výzkum probíhal v letech 1984-1994. Mezi těmito dvěma výzkumy je rozdíl bezmála 30 let. I přesto je nejvíce využívaný způsob výchovy, v případě těchto dvou výzkumů, stejný. Jedná se o výchovu pesimální (3. pole), která je charakterizována záporným emočním vztahem v kombinaci s rozporným řízením. Největší rozdíl byl zjištěn v případě výchovy laskavé, bez hranic (6. pole – kladný až extrémně kladný emoční vztah se slabým řízením) a „kamarádské výchovy“ (8.pole – extrémně kladný emoční vztah se slabým řízením). V našem výzkumu, byly tyto způsoby výchovy hojně zastoupeny. V rodinách s výchovou laskavou, bez hranic dospívá 14 % respondentů. „Kamarádská výchova“ je zastoupena 12 % respondentů. V případě standardizačního souboru se jedná o nejméně zastupované způsoby výchovy. Respondentů vyrůstajících v rodinách s laskavou výchovou bez hranic bylo pouhých 7 % a v případě „kamarádské výchovy“ 8 %. Další významný rozdíl nastal v případě výchovy autokratické (1. pole – záporný emoční vztah + silné řízení). V našem výzkumu byl tento způsob výchovy

zastoupen pouze u 6 % respondentů. V případě standardizačního souboru byl tento způsob výchovy zastoupen u 20 % respondentů. Z výše zmíněných rozdílů je znát, že se za tu dobu způsob výchovy výrazně proměnil. Ubylo výchovy se silným řízením a začal se upřednostňovat liberálnější způsob výchovy se slabým výchovným řízením (Čáp, Boshcek, 1994, s. 11).

Další výzkumná otázka si kladla za cíl zjistit, **jaká je míra sebehodnocení adolescentů**. V Rosenbergově posuzovací škále sebehodnocení, kde bylo možné získat maximálně 30 bodů a minimálně 0 bodů, adolescenti dosahovali **v průměru 15 bodů**. Jedná se o kategorii **vyváženého sebehodnocení**, které se pohybuje v rozpětí 15-25 bodů. Na kategorii vyváženého sebehodnocení dosáhlo 53 % respondentů. Do kategorie podprůměrného sebehodnocení bylo zařazeno 46 % respondentů. Na kategorie nadprůměrného sebehodnocení dosáhli pouze dva respondenti s 27 body. Což činí pouze 1 % z celkového počtu respondentů.

Hlavním výzkumným cílem této diplomové práce bylo zjistit, **zda existují rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na způsobu výchovy v rodině**. V podkapitole 3.4 jsme se mohli přesvědčit, že velké množství autorů píše o vlivu rodičů na celkové sebepojetí dítěte. Aldort (2010) výstižně uvádí, že dítě si svůj vlastní obraz utváří ze slov rodičů, z výrazů jejich tváře a z toho, jak se k němu chovají. Na základě našeho výzkumu můžeme potvrdit, že **mezi mírou sebehodnocení adolescentů, v závislosti na způsobu výchovy, existují statisticky významné rozdíly ( $p < 0,01$ )**. Také Čáp a Boschek (1994) uvádí v příručce dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině, výčet výzkumů, kde se prokázaly rozdíly v míře sebehodnocení dětí a dospívajících v souvislosti se způsobem výchovy v rodině. R. Oliverius (1985) zkoumal hodnocení jedinců vrstevníky a zároveň i jejich sebehodnocení, v souvislosti se způsobem výchovy v rodině. Pro příklad uvedeme chlapce se záporným emočním vztahem rodičů v kombinaci se silným řízením nebo rozporným řízením (1. nebo 3. pole). Pro první pole je charakteristické přísné trestání, vyhrožování a afekty hněvu ve vztahu k dítěti. Třetí pole je charakterizováno velmi podobně, jelikož aspoň jeden z rodičů se projevuje stejně, jako v případě prvního pole. Chlapec, který byl rodiči vychováván tímto způsobem, byl ostatními negativně hodnocen jak ve výkonech učebních a pracovních, tak i ve schopnostech a vlastnostech charakteru. Děti vychovávané tímto způsobem mívají snížené i sebehodnocení.

Také v našem výzkumu dosahovali nejnižší míry sebehodnocení adolescenti, jejich rodiče mají záporný emoční vztah a silné řízení (1. pole – výchova autokratická;  $M = 10,64$ ) nebo záporný emoční vztah v kombinaci s rozporným řízením (3.pole – výchova pesimální;  $M =$

13,77). **Statisticky významné rozdíly byly prokázány právě mezi prvním a čtvrtým polem** (výchova přísná, přitom laskavá;  $M = 18,50$ ), **mezi prvním a šestým** (výchova laskavá, bez hranic;  $M = 18,16$ ), **prvním a sedmým** (rozporné řízení s kladným emočním vztahem;  $M = 16,50$ ) a také mezi **prvním a osmým polem** („kamarádká výchova“;  $M = 18,50$ ). Další statisticky významné rozdíly byly prokázány mezi **třetím** (výchova pesimální;  $M = 13,77$ ) a **šestým** (výchova laskavá, bez hranic;  $M = 18,16$ ) a **třetím a osmým** („kamarádká výchova“;  $M = 18,50$ ) polem. Výše zmíněné způsoby výchovy, které stojí proti prvnímu a třetímu poli se sice liší ve výchovném řízení, ale všechny styly výchovy jsou založeny na kladném až extrémně kladném emočním vztahu. To znamená, že z hlediska emočního vztahu, proti sobě stojí vždy záporný (1. a 3. pole) a kladný, až extrémně kladný (4, 6, 7. a 8. pole) emoční vztah. Z čehož můžeme usuzovat, že právě emoční vztah rodičů dítěti, má významný vliv na jeho sebehodnocení.

O tom se přesvědčíme v další části výzkumu, kde jsme se zaměřili právě na **rozdíly v míře sebehodnocení adolescenta v závislosti na emočním vztahu rodičů**. Dle Čápa (1996) *kladný emoční vztah příznivě ovlivňuje formování osobnosti dítěte, a naopak záporný emoční vztah pro dítě představuje těžkou a dlouhodobou zátěž, působící nepříznivě na formování osobnosti dítěte* (Čáp, 1996, s. 221). Výsledky našeho výzkumu tento výrok potvrzují. Adolescenti, jejichž rodiče k nim zaujímají záporný emoční vztah, dosahovali v průměru nejnižší míry sebehodnocení ( $M = 13,72$ ) a jako jediní se řadí do kategorie podprůměrného sebehodnocení. Na základě provedené analýzy bylo zjištěno, že **mezi mírou sebehodnocení adolescentů, v závislosti na emočním vztahu rodičů, existují statisticky významné rozdíly ( $p < 0,01$ )**. Tyto rozdíly byly prokázány mezi záporným ( $M = 13,72$ ) a kladným emočním vztahem ( $M = 17,72$ ) a také mezi záporným a extrémně kladným emočním vztahem ( $M = 18,06$ ).

Dalším cílem této práce bylo **zjištění rozdílů v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na výchovném řízení rodičů**. Po provedení analýzy rozptylu jsme zjistili, že **rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů, v závislosti na výchovném řízení, jsou statisticky významné ( $p < 0,01$ )**. Tyto rozdíly byly prokázány mezi **silným** ( $M = 12,63$ ) a **slabým** ( $M = 17,12$ ) výchovným řízením a také mezi **rozporným** ( $M = 14,31$ ) a **slabým**. Čáp tvrdí, že *silné řízení v kombinaci se záporným emočním vztahem k dítěti, omezuje jedincovu samostatnost, iniciativu a aktivnost. Naopak slabé řízení umožňuje dítěti samostatnou činnost a projevení* (Čáp, 1996, s. 222). Na to navážeme Hubatkou, který zdůrazňuje, že sebedůvěra vzniká v procesu, kdy dítě koná samo a je plně zodpovědné za své činy a rozhodnutí. Díky tomu se dokáže ze svých úspěchů a chyb poučit (Hubatka,



2014, s. 208). Spojením těchto dvou výroků bychom mohli dojít k závěru, že silné řízení má negativní vliv na sebehodnocení dítěte, a naopak slabé řízení je pro vývoj jeho sebehodnocení vhodnější. Což se potvrzuje také v našem výzkumném šetření, kde nejnižší míry sebehodnocení dosahovali adolescenti se silným výchovným řízením ( $M = 12,63$ ), čímž se řadí do kategorie podprůměrného sebehodnocení. Naopak adolescenti se slabým výchovným řízením ( $M = 17,12$ ) dosahovali nejvyšší míry sebehodnocení.

Ve výzkumné otázce č. 6 jsme měli zjistit, **jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescenta v závislosti na pohlaví**. Rozdílnost v sebehodnocení v závislosti na pohlaví zkoumali v minulosti také Robins a Trzesniewski (2005). Kteří ve svém výzkumu došli k závěrům, že v období dětství vykazují chlapci i dívky podobnou úroveň sebehodnocení. Výraznější genderové rozdíly se objevují až v období dospívání, kdy chlapci dosahují vyšší míry sebehodnocení než dívky. Tento výsledek se opakuje i v případě našeho výzkumu. Chlapci ( $M = 16,91$ ) dosahují v průměru vyššího sebehodnocení než dívky ( $M = 13,57$ ). Po provedení Studentova t-testu byly mezi mírou sebehodnocení a pohlavím respondentů **prokázány statisticky významné rozdíly ( $p > 0,01$ )**.

V poslední výzkumné otázce jsme si kladli za cíl zjistit, **jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescenta v závislosti na věku?** Rozdílnost v sebehodnocení v závislosti na věku ve svém výzkumu zkoumali opět Robins a Trzesniewski (2005). Ve svém výzkumu prokázali, že v období dětství bývá sebehodnocení ještě poměrně vysoké. V období dospívání, vlivem vývojových změn a proměn v oblasti sebepojetí, míra sebehodnocení klesá. Vzhledem k tomu, že věkové rozpětí mezi respondenty v našem výzkumu není velké, nám to mnoho, o rozdílu v míře sebehodnocení v závislosti na věku, neřekne. Možná i to je důvodem, proč **mezi mírou sebehodnocení a věkem respondentů nebyly prokázány statisticky významné rozdíly ( $p > 0,05$ )**. Přesto výsledky našeho výzkumu ukazují, že respondenti ve **věku 15 let dosahují nejnižší míry sebehodnocení** ( $M = 14,33$ ) a jako jediní spadají do kategorie podprůměrného sebevědomí. Naopak respondenti ve věku 12 ( $M = 16,22$ ) a 13 let ( $M = 16,70$ ) mají v průměru vyšší míru sebehodnocení a dosahují na úroveň vyváženého sebehodnocení.

Jsme si vědomi, že náš výzkum má své limity. Jedním z nich je malý počet respondentů. Náš záměr byl oslovit větší počet základních škol a společně s tím i větší počet respondentů, bohužel z důvodu velké pracovní vytíženosti pedagogů, s námi většina oslovených škol, nemohla spolupracovat. Dalším limitem je dostupný výběr respondentů, který může výsledky mírně zkreslovat a znemožní nám zobecnit výsledky na celou populaci. V případě dalšího výzkumu by bylo zajímavé zaměřit se na vliv výchovného stylu na sebehodnocení

mladších žáků nebo naopak studentů středních škol a následně mezi sebou výsledky porovnat.

## 7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V předešlé kapitole byly uvedeny výsledky našeho výzkumu, které jsme se snažili propojit s výsledky dalších výzkumů. Jak jsme se mohli přesvědčit, většina autorů, se shoduje v tom, že **způsob výchovy významně ovlivňuje osobnost vychovávaného**. Některé způsoby výchovy na ni působí spíše pozitivně, jiné negativně. O tom všem jsme se zmiňovali v předešlé kapitole. Téměř v každé publikaci, věnující se výchově nebo vývojové psychologii, se o tomto významném vlivu můžeme přesvědčit. Otázkou je, jak s tímto faktem dále nakládají rodiče. Nepříjemným zjištěním je, že nejčastěji využívaným způsobem výchovy, v rámci našeho výzkumu, byla výchova pesimální, která může mít výrazně negativní vliv na rozvoj osobnosti vychovávaného. Mladiství bývají často frustrovaní, vykazují menší svědomitost, slabé sebeovládání, výraznou emoční labilitu apod. (Čáp, Boschek, 1994, s. 72). Pokoušet se přimět rodiče, aby změnil nepříznivý způsob výchovy na jiný, který bude mít na vývoj jejich dítě lepší vliv, je téměř nemožné. Přesto by bylo vhodné, aby se dál šířilo povědomí o negativním dopadu nevhodného způsobu výchovy na osobnost dítěte.

Tato myšlenka by mohla být realizována formou setkání se školním psychologem či metodikem prevence, kteří by rodičům připomněli, jak významně mohou ovlivnit budoucí Já jejich dětí. Vše by probíhalo například v rámci třídních schůzek na základních školách. V ideálním případě by bylo povídání doplněno prezentací na téma *Výchova v rodině a její vliv na dítě*, kde by mohly být, mimo jiné, nastíněny i výsledky našeho výzkumu. Na konci prezentace by byly pro rodiče připraveny letáky, které blíže představí jednotlivé zařízení či organizace, na které by se mohli, v případě zájmu obrátit. Vhodné by bylo například rodinné poradenství či terapie, které pracují s celou rodinou a pomáhají při špatné komunikaci, neshodách a při výchovných problémech. *Rodinná terapie pracuje s rodinou jako s celým systémem. Zabývá se jejími zvláštnostmi i osobnostmi jednotlivých členů. Rodinná terapie vychází z předpokladu, že rodina funguje jako propojený systém, který se vzájemně ovlivňuje* (Šance dětem, 2023)

## ZÁVĚR

Diplomová práce se věnuje problematice sebehodnocení adolescentů v souvislosti s výchovným stylem rodičů. V teoretické části práce jsme se zabývali problematikou rodiny. Uvedli jsme základní terminologii a následně jsme zaměřili na vztah rodičů a dětí v období adolescence, jelikož ve výzkumném šetření jsme pracovali právě s touto věkovou kategorií. Druhá kapitola byla věnována výchově v rodině, výchovným stylům, a především modelu devíti polí, který byl aplikován v praktické části práce. Poslední kapitola byla zaměřena na problematiku sebehodnocení a souvisejících pojmů. Vymezili jsme druhy a zdroje sebehodnocení. V závěru teoretické části jsme se poměrně dopodrobna věnovali vlivu rodiny na rozvoj sebehodnocení dítěte. Teoretickou část práce jsme se snažili sestavit tak, aby tvořila základní přehled o problematice, které jsme se věnovali také v další části práce.

V rámci praktické části diplomové práce jsme se rozhodli pro kvantitativní pojetí výzkumu s využitím dvou standardizovaných dotazníků. Cílem bylo zjistit, jaké způsoby výchovy v rodinách adolescentů jsou v současnosti nejvíce uplatňovány. V tomto případě nám posloužil Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp, Boschek, 1994). Bylo zjištěno, že nejvíce uplatňovaným způsobem výchovy v rodinách adolescentů je výchova pesimální (3. pole). Dále jsme zmapovali celkovou míru sebehodnocení adolescentů za využití Rosenbergovy škály sebehodnocení (1965, dle Blatný, Osecká, 1994). Kde bylo zjištěno, že adolescenti disponují vyváženým sebehodnocením. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na způsobu výchovy v rodině. Kde se prokázal. Následně jsme se pak zaměřili na rozdíly v míře sebehodnocení v závislosti na emočním vztahu a výchovném řízení. Dále jsme také zjišťovali rozdíly v míře sebehodnocení adolescentů v závislosti na pohlaví a věku. Na základě těchto cílů jsme stanovili výzkumné otázky a hypotézy, které jsme následně ověřovali prostřednictvím analýzy rozptylu (ANOVA), T-testu a Personova korelačního koeficientu. Všechny hypotézy, kromě H5, byly přijaty.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ALDORT, Naomi. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Praha: Práh, 2010, 227 s. ISBN 9788072522873.
- [2] BLATNÝ, Marek a Lída OSECKÁ. (1994). Rosenbergova škála sebehodnocení: Struktura globálního vztahu k sobě. *Československá psychologie*, 38(6), 481–488. Dostupné z: *Československá psychologie 1994* | Knihovna Akademie věd ČR | Digitální knihovna Kramerius (digitalniknihovna.cz)
- [3] BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003, 150 s. ISBN 8086620050.
- [4] BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010, 301 s. Psyché. ISBN 9788024734347.
- [5] CLEMES, Harris a Reynold BEAN. *Jak vést děti k sebedůvěře: kniha pro rodiče a učitele*. Hodkovičky [Praha]: Pragma, 2008, 84 s. ISBN 9788072059751.
- [6] ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000, 377 s. ISBN 8072390600.
- [7] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1993, 415 s. ISBN 8070665343.
- [8] ČÁP, Jan a Petr BOSCHEK. *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Brno: Psychodiagnostika, 1994.
- [9] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 9788073672737.
- [10] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2010. 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1
- [11] HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Portál, 2004, 1 online zdroj (312 stran). ISBN 80-7178-803-1.
- [12] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002, 174 s. ISBN 8071786357.

- [13] HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011, 317 s. Psyché. ISBN 9788024730370.
- [14] HUBATKA, Miloslav. *Úspěšní vychovávají své děti jinak*. Brno: Edika, 2014, 248 s. ISBN 9788026605515.
- [15] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 9788024753263.
- [16] KOHOUTEK, Rudolf. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM, 2001, 275 s. ISBN 8072042009.
- [17] KONEČNÁ, Věra. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 215 s. ISBN 9788021053250.
- [18] KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012, 151 s. ISBN 9788026202202.
- [19] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 8073150042.
- [20] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 8024712849.
- [21] LEDVINOVÁ RICHTEROVÁ, Zuzana. *Jak porozumět svému dítěti*. Praha: powerprint, 2021, 120 s. ISBN 978-80-7568-350-2.
- [22] MACEK, Petr. *Adolescence: Druhé, upravené vydání*. Portál, 2003, 1 online zdroj (208 stran). ISBN 80-7178-747-7.
- [23] MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ, ed. *Vztahy v dospívání*. 2. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2012, 196 s. ISBN 9788087474464.
- [24] MALACH, Josef. *Teorie metodiky výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, 228 s. ISBN 9788086723297.
- [25] MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H, 1998, 205 s. ISBN 8086022218.
- [26] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000, c1996, 143 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 807178494X.

- [27] MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, 123 s. ISBN 9788074780288.
- [28] MERTIN, Václav. *Výchovné maličkosti*. Praha: Wolters Kluwer, 2021, 207 s. ISBN 978-80-7676-161-2.
- [29] MIKULKOVÁ, Milena a Olga PAZERINI. *Hlavu vzhůru, rodiče! Na výchovu selským rozumem*. Grada, 2015, 1 online zdroj (224 stran). ISBN 978-80-247-5606-6.
- [30] MOONEY, Carol Garhart. *Theories of childhood: an introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, and Vygotsky*. Second edition. St. Paul, MN: Redleaf Press, 2013, x, 134 s. ISBN 9781605541389.
- [31] NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2015, 662 s. ISBN 9788073879297.
- [32] NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ. *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Přepřacované vydání. Praha: PeopleComm, 2020, 367 s. ISBN 978-80-87917-50-3.
- [33] NOVÁK, Tomáš. *Jak vychovat sebevědomé dítě*. Praha: Grada, 2013, 133 s. ISBN 9788024745220.
- [34] PLUMMER, Deborah. *Budování sebeúcty: aktivity a praktické techniky pro osobní i pracovní využití*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010. 248 s. ISBN 978-80-251-1970-9
- [35] POLEDŇOVÁ, Ivana, ed. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 133 s. ISBN 9788021050853.
- [36] PREKOPOVÁ, Jiřina. *Jen v lásce přežijeme*. Praha: Portál, 2014, 150 s. ISBN 9788026205890
- [37] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 9788073676476.
- [38] RÖHR, Heinz-Peter. *Sebeúcta u dětí: jak ji pěstovat a chránit*. Praha: Portál, 2018, 196 s. Spektrum. ISBN 9788026213819.
- [39] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010, 208 s. Psyché. ISBN 9788024731339.

- [40] SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009, 123 s. Pedagogika. ISBN 9788024726854.
- [41] SEKERA, Ondřej. *Rodina v nečase*. V Ostravě: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010, 135 s. ISBN 9788073688776.
- [42] SILBERT, Linda Bress a Alvin J. SILBERT. *Proč chytré děti dostávají špatné známky*. Brno: Edika, 2013, 135 s. ISBN 9788026601661.
- [43] SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 219 s. ISBN 9788026202172.
- [44] SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 9788073675660.
- [45] SVOBODA, Mojmír a Pavel HUMPOLÍČEK, ŠNOREK, Václav, ed. *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: Portál, 2013, 487 s. ISBN 9788026203636.
- [46] ŠKOVIERA, Albín. *Vychovatelství a výchova*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2022, 114 s. ISBN 978-80-7560-416-3.
- [47] THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 9788026207146.
- [48] TOMAN, Ivo. *Sebedůvěra, sebevědomí a jak je zvýšíte*. Praha: Taxus International, [2016], 112 s. Osobní rozvoj. ISBN 9788087717103.
- [49] VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021, 542 s. ISBN 978-80-246-4961-0.
- [50] VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Karolinum, 2022, 1 online zdroj (544 stran). ISBN 978-80-246-4961-0.
- [51] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s. Psyché. ISBN 9788024714288.



**INTERNETOVÉ ZDROJE**

- [1] BLATNÝ, Marek (2001). Osobnostní determinanty sebehodnocení a životní spokojenosti: Mezipohlavní rozdíly. *Československá psychologie*, 45(5), 385-392. Dostupné z: <https://www.digitalniknihovna.cz/knav/periodical/uuid:5dace4a2-420f-11e1-8339-001143e3f55c>
- [2] GILLERNOVÁ, Ilona (2004). Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. In HELLER, D.; PROCHÁZKOVÁ, J.; SOBOTKOVÁ, I. (ed). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník z příspěvků konference Psychologické dny Olomouc 2004*. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, 2005. s. 5–6.
- [3] StatIS MŠMT. Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Odbor informatiky a statistiky MŠMT, 2022 [cit. 2023-03-02]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- [4] STEINBERG, Laurence & LAMBORN, Susie & DORNBUSCH, Sanford & DARLING, Nancy. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child development*. 63. 1266-81. 10.2307/1131532.
- [5] POTARD, C. (2017). Self-Esteem Inventory (Coopersmith). In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8\\_81-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_81-1)
- [6] PRESSLEROVÁ, Pavla. Co je rodinná terapie a rodinné poradenství. *Šance dětem* [online]. 2023 [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/co-je-rodinna-terapie-rodinne-poradenstvi>
- [7] Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-Esteem Development Across the Lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158–162. <https://doi-org.proxy.k.utb.cz/10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x>

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

OBRÁZEK 1 - PROPOJENOST FUNKCÍ RODINY .....	16
OBRÁZEK 2 - LEWINOVY TŘI STYLY VÝCHOVY X ČÁPŮV MODEL DEVÍTI POLÍ ZPŮSOBU VÝCHOVY .....	25
OBRÁZEK 3 - MODEL DEVÍTI POLÍ ZPŮSOBU VÝCHOVY .....	28
OBRÁZEK 4 - INTERAKČNÍ KRUH SEBEHODNOCENÍ A HODNOCENÍ .....	35

**SEZNAM TABULEK**

TABULKA 1- VĚK RESPONDENTŮ .....	49
TABULKA 2 - POHLAVÍ RESPONDENTŮ .....	49
TABULKA 3 - POLOŽKY Z DOTAZNÍKU ZPŮSOBU VÝCHOVY DLE JEDNOTLIVÝCH KOMPONENTŮ VÝCHOVY ....	50
TABULKA 4 - POZITIVNĚ A NEGATIVNĚ FORMULOVANÉ VÝROKY V ROSENBERGOVĚ ŠKÁLE .....	53
TABULKA 5 - BODOVÉ HODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ.....	54
TABULKA 6 - UPLATŇOVANÉ ZPŮSOBY VÝCHOVY V RODINÁCH .....	55
TABULKA 7 - EMOČNÍ VZTAH RODIČŮ K DÍTĚTI .....	56
TABULKA 8 - VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ RODIČŮ .....	57
TABULKA 9 – PRŮMĚRNÁ MÍRA SEBEHODNOCENÍ ADOLESCENTŮ .....	58
TABULKA 10 - MÍRA SEBEHODNOCENÍ ADOLESCENTŮ DLE ROSENBERGOVY ŠKÁLY .....	59
TABULKA 11 - ZPŮSOB VÝCHOVY X SEBEHODNOCENÍ.....	60
TABULKA 12 - ZPŮSOB VÝCHOVY X SEBEHODNOCENÍ (TUKEY HSD POST-HOC TEST) .....	63
TABULKA 13 - EMOČNÍ VZTAH X SEBEHODNOCENÍ.....	64
TABULKA 14 - EMOČNÍ VZTAH X SEBEHODNOCENÍ (TUKEY HSD POST-HOC TEST) .....	65
TABULKA 15 - VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ X SEBEHODNOCENÍ.....	66
TABULKA 16 - VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ X SEBEHODNOCENÍ.....	67
TABULKA 17 - SEBEHODNOCENÍ X POHLAVÍ.....	68
TABULKA 18 - SEBEHODNOCENÍ X VĚK.....	69

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: DOTAZNÍKY

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍKY

Dobrý den,

jmenuji se Lenka Mlýnková. Jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia, oboru Sociální pedagogika, na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Tímto bych Tě chtěla požádat o vyplnění dvou krátkých dotazníků, které jsou zcela anonymní a poslouží výhradně pro potřeby mé diplomové práce.

Děkuji za spolupráci!

**Pohlaví:**

**Věk:** \_\_\_\_

Žena

Muž

### ROSENBERGOVA ŠKÁLA SEBEHODNOCENÍ

Zaškrtni políčko, které nejlépe vyjadřuje tvůj postoj k danému výroku

		Naprosto souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
1.	Mám pocit, že jsem jako člověk přinejmenším stejně dobrý, jako ostatní.				
2.	Myslím si, že mám řadu dobrých vlastností.				
3.	Celkově mívám tendenci považovat se za neúspěšného člověka				
4.	Jsem schopný/á dělat mnoho věcí stejně dobře, jako většina ostatních				
5.	Mám pocit, že nemám moc vlastností, na které mohu být hrdý/á				
6.	Mám k sobě kladný vztah				
7.	Celkově jsem se sebou spokojený/á				
8.	Chtěl/a bych si sám sebe víc vážit				
9.	Občas mám silný pocit, že nejsem užitečný/á				
10.	Někdy si myslím, že jsem naprosto nemožný/á				



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