

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

I v a W e d l i c h o v á

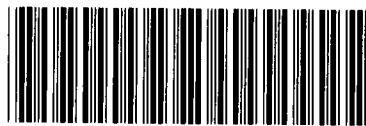
**Způsob výchovy v rodině a interakční
tendence osobnosti dospívajících**

Psychologie – obecná psychologie

Vedoucí práce – PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

Praha 2006

3-181/2006



2551135824

Filozofická fakulta
Univerzity Karlovy v Praze

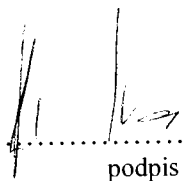
REVIZE
2008

Knihovna katedry psychologie
Filozofické fakulty UK
značka: P-12-34

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Knihovna katedry psychologie
110 00 Praha 1, Celetná 20

„Prohlašuji, že jsem disertační práci vykonala samostatně s využitím
uvedených pramenů a literatury“.

V Ústí nad Labem, 10.12.2005


.....
podpis

Děkuji PhDr. Iloně Gillernové, CSc. za pomoc a cenné rady, které mi poskytla. Její odborné vedení, vstřícnost a podpora pro mne byly velkým přínosem v průběhu celého studia.

OBSAH :

ÚVOD	1
TEORETICKÁ ČÁST	
1. SOCIALIZACE A EMOČNÍ VÝVOJ JEDINCE	
1.1. Vývoj emočních projevů jedince a jejich socializace	2
1.2. Prožívání dospívajících	13
1.3. Jedinec v sociálních situacích	24
2. SEBEPOJETÍ A SEBEHODNOCENÍ JEDINCE	
2.1. Základní teoretické přístupy	34
2.2. Formování sebepojetí v ontogenezi	42
3. RODINA	
3.1. Vliv rodiny na rozvoj jedince	62
3.2. Výchovné styly a přístupy	68
3.2.1. Význam citových vazeb v rodině ve vývoji jedince	71
3.2.2. Vytváření rodičovských postojů	76
3.3. Dimenzionální modely způsobu výchovy	79
3.3.1. Vývoj modelů a zjišťování způsobu výchovy	79
3.3.2. Model devíti polí	82
EMPIRICKÁ ČÁST	
1. CÍLE A ÚKOLY VÝZKUMU	
1.1. Výzkumné otázky a úkoly	85
1.2. Sledované proměnné a jejich vymezení	87
2. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	95
3. METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT A POSTUPY JEJICH VYHODNOCOVÁNÍ	
3.1. Metody	97
3.2. Postupy zpracování a vyhodnocování dat	104
4. VÝSLEDKY VÝZKUMU	
4.1. Způsob výchovy v rodině	110
4.2. Interakční tendence a sebepojetí osobnosti	113
4.3. Sebereflexe vzniku a působení prožitků	136
4.4. Reflexe sociálních situací	138
4.5. Shrnutí výsledků	155
5. DISKUSE	162
ZÁVĚR	180
LITERATURA	182
SEZNAM TABULEK	189
SEZNAM SCHÉMÁT	191
SEZNAM GRAFŮ	192
PŘÍLOHY	194

Úvod

Řada psychologických výzkumů i praktických poradenských zkušeností ukazuje, že rodina je jednou z nejzákladnějších sociálních determinant vývoje dítěte. Její formativní působení na rozvoj jedince je dnes již, byť v různé míře, všeobecně uznáváno a přijímáno.

Způsobem výchovy v rodině, jakožto jedním ze základních sledovatelných parametrů působení rodičů na formování dítěte, jsem se zabývala již ve své diplomové práci, kde jsem sledovala jeho vliv na oblíbenost žáka ve třídě, tedy na jeden z parametrů začlenění dítěte do vrstevnických vztahů. Výzkum, realizovaný s více jak třemi sty studenty ve věku 15-19 let, potvrdil větší oblibu těch žáků, jejichž způsob výchovy v rodině byl s ohledem na emoční vztah v rodině a způsob řízení klasifikován jako příznivý. Dále byla prokázána statisticky významná souvislost emočního vztahu rodičů k dítěti v rodině s oblíbeností žáka ve škole a v neposlední řadě pak nezanedbatelné působení způsobu výchovného řízení v rodině, kdy bylo potvrzeno, že silná a střední forma výchovného řízení pozitivně působí na příznivé přijímání žáka ve školní třídě.

Způsob výchovy v rodině však neovlivňuje jen tyto vnější interakční pozorovatelné složky osobnosti. Významnou měrou se podílí též na rozvíjení emočních charakteristik osobnosti. Je zřejmé, že například emoční vztahy k dítěti v rodině hrají v jeho vývoji významnou roli. Zajímavou otázkou zůstává, zda, případně jakou měrou, se na tomto vývoji podílejí složitější formy působení rodiny.

Tyto otázky nabývají na aktuálnosti také v souvislosti se současnými či perspektivními procesy vývoje společnosti, změnami podmíněnými procesy společenské transformace a globalizace, které se nemohly neodrazit i v procesech výchovy, a to jak ve výchově institucionalizované, tak i v rodině samotné.

V této práci a následném výzkumu neklademe důraz na strukturální aspekty osobnosti. Primárně se zajímáme o to, jakou měrou může konkrétní typ výchovy ovlivnit (v kvalitativní i kvantitativní rovině) rozvoj emočních a sociálních charakteristik chování jedince, jeho subjektivní prožívání a sebepojetí.

TEORETICKÁ ČÁST

1. SOCIALIZACE A EMOČNÍ VÝVOJ JEDINCE

1.1. Vývoj emočních projevů jedince a jejich socializace

Zřejmě tak, jak postupoval citový vývoj člověka v průběhu věků, tak se vyvíjel i jeho vnější projev a umožňoval příslušníkům lidského rodu dokonalejší společenskou komunikaci. Jeden člověk dává své prožívání najevo tak, aby je ten druhý mohl vnímat a rozumět mu. Tímto způsobem sdělujeme jeden druhému nejenom zlost a radost a podobné „velké“ city, ale i tak jemné a společensky důležité věci jako je lítost, něžnost, soucit, soustrast, sympatie, podpora, sexuální nabídka, svádění atd.

Vnější vyjádření emocí má u člověka od narození významnou komunikační funkci. Emocionální výraz je tím komunikačním prostředkem, kterým dítě poměrně dlouho sděluje bezprostřednímu sociálnímu prostředí stav uspokojení svých potřeb, své stavy a později i potřebu interakce s dospělými. Tato komunikační funkce emocí postupně slábne s rozvojem řeči a osvojováním si významu gest, ale nikdy zcela nezaniká či nevymizí. Samotné projevy emocí podléhají poměrně přísným sociálním normám a pravidlům, které si osvojujeme během procesu socializace (Sollárová, 2004; Bedrnová, 1989).

Socializace zdaleka není jednoduché, jednosměrné působení společnosti na jedince, není to pasivní přizpůsobování se jedince vnějšímu sociálnímu prostředí. V socializaci probíhá vzájemné působení mezi jedincem a druhými lidmi i celou společností a její kulturou. Každý člověk si po svém vytváří obraz o sobě a o světě, snaží se prezentovat sám sebe před druhými, aktivně působí na své prostředí a spoluvytváří svou osobnost (Čáp, Mareš, 2001).

Dítě od počátku svého života ovlivňuje průběh vlastní socializace nejen tím, že působení okolí v různých ohledech rozdílně přijímá, nýbrž i tím, že si své socializační prostředí v podstatné míře spoluvytváří (Odehnal 1981).

Záměrné působení socializačních činitelů (např. výchovy), je neustále doplňováno nezáměrným působením dalších socializačních podnětů. Přitom žádný jedinec není jen pasivním příjemcem socializačního působení společnosti, sám může vědomě i bezděčně volit mezi vlivy, se kterými se setkává a sám je může i významně ovlivňovat. Socializační požadavky působí na jedince s cílem, aby byly interiorizovány, zvnitřněny, aby se s nimi socializovaní jedinci ztotožnili, aby je přeměnili na své vnitřní, osobní zásady, kritéria, potřeby, normy, jimiž se nadále řídí z vnitřní nutnosti. Druhou stránku tohoto procesu představuje exteriorizace. To, co bylo zvnitřněno se převádí navenek. Socializační procesy tak směřují od vnějšího řízení jednání člověka a jeho kontroly k autoregulaci, sebevýchově,

k odpovědnosti za sebe sama. (Gillernová, 2000).

V procesu socializace dochází k *formování současně sebe sama jako samostatné osobnosti a současně sebe jako představitele společnosti a nositele její kultury*. Základní charakteristikou procesu socializace je proto být relativně samostatným a současně částí širšího celku. V obou rovinách je rodina a její struktura i dynamika primárním formativním prostředím (Šulová, 2004).

Je zřejmé, že socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte – tedy základem pro jeho celý emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí.

Posuzujeme-li vnější pozorovatelné chování plodu, je možné předpokládat, že už tam musíme hledat také počátky vnitřního prožívání. Jak ovšem toto prožívání vypadá, o tom si lze vytvořit jen různé dohady založené více na teoriích než na ověřitelných faktech.

J.Langmeier, D.Krejčířová (1998) se snaží závěry získané některými staršími i novějšími postupy shrnout do tří hlavních poznatků:

Plod je velmi brzy připravován pro činnosti, které budou nutné pro jeho přežití a pro interakci se zevním světem po narození (reaguje na řadu akustických podnětů, začíná odlišovat zvuky lidské řeči i hlas své matky). Plod v průběhu těhotenství zažívá řadu více či méně nepříjemných pocitů a na negativní podněty aktivně reaguje.

Druhý závěr z dosavadních studií lze formulovat slovy amerického porodníka Lileyho (1967), že totiž už *plod je aktivní, tj. ovládá („kontroluje“) prostředí*.

Třetí závěr z pozorování projevů lidského plodu je také zásadně důležitý. Ukazuje na to, že rovněž už v prenatální době získává jedinec *schopnost sociální interakce* vedle zmíněné schopnosti aktivně se účastnit interakce s fyzikálním prostředím. Brzy se totiž dostává plod do určitého aktivního kontaktu s matkou, která na jeho spontánní pohyby emocionálně reaguje a opět její emoce ovlivňují dítě vytvářením vzorců zvláštních podnětových situací.

Všechny hlavní znaky, které charakterizovaly psychický vývoj už v prenatálním období, se uplatňují na vyšší úrovni hned po narození. Roste schopnost novorozence aktivně ovládat prostředí a zapojit se do sociální interakce. Zřejmá nehotovost ve vrozené výbavě novorozeného dítěte je současně jeho nespornou předností – je tím dána možnost osvojit si mnohem větší repertoár chování, než jaký je přístupný druhům, u nichž jsou specifické způsoby chování při narození hotové a víceméně neměnné. Zralý novorozenec je schopen se učit – hledá souvislosti v podnětovém okolí a získává z nich zkušenosti.

Ještě nápadnější je prosociální zralost novorozeného dítěte. Novorozenci mají řadu automatických sociálních reakcí. Umí dávat najevo své potřeby, tíseň, strach a citové

rozrušení a odpovídat na reakce rodičů či pečovatelů. Dítě má potřebu cítit se v bezpečí a brzy projevuje závislost na svých primárních pečovateli. Novorozenec je tedy „předladěn“ pro sociální interakci, a i když je zatím „sociálně naivní“ (chybí mu sociální zkušenost), jistě není „sociálně slepý“ (nechybí mu smysl pro určité sociální signály). Novorozenec má ve svém vrozeném potenciálu k dispozici i všechny základní mimické výrazy emocí (radost, strach, nechuť či odpor, smutek, překvapení) a i tyto mimické výrazy bezděčně napodobuje (Meltzoff, 1981 podle Langmeier, Krejčířová, 1998).

K poznání procesu, jímž se utvářejí první sociální vztahy dítěte k lidem, přispěl značně R. Spitz.¹ Jeho podrobné zkoumání lze ve stručnosti shrnout do konstatování, že dítě v prvním roce života projde třemi kvalitativně odlišnými stádii:

Prvé stádium – „*preobjektální*“ (narození – 3 měsíce) – dítě ještě nemá ustaven žádný rozlišený vztah k objektům okolního světa. Jeho chování k objektům věcným a hlavně sociálním neukazuje tedy zatím na žádné trvalejší (rozdílně projevované) vztahy.²

Druhé stádium – stádium „*předběžného objektu*“ (3 – 6/8 měsíc) – dítě již reaguje na spatření obličeje úsměvem a odlišuje jej tedy od všech ostatních okolních objektů. To, co však dítě v té době vnímá a k čemu si vytváří trvalejší vztah, není zatím určitá osoba, ale jen signál – jednoduchá struktura tvořená základními rysy obličeje. Nicméně i v této primitivní podobě má reakce dítěte mimořádný význam: ukazuje na to, že u dítěte se již ustavil trvalejší vztah k lidské tváři jako prvému znaku člověka a že se tak otevírá cesta smysluplné lidské komunikace.

Třetí stádium – stádium „*objektu*“ (začátek mezi 6-8 měsícem) – dítě začíná rozlišovat mezi známou a cizí tváří a začíná dávat najevo úzkost při odloučení od známé osoby („úzkost osmého měsíce“). Od té doby začne matka (nebo osoba, která na místě matky stojí v souvislé péči o dítě) zaujímat v citovém životě dítěte jedinečné místo. Její vjem už není vázán na povrchní kvality objektu, ale na její podstatné vlastnosti související s uspokojováním nejhlubších pudových potřeb lásky a bezpečí. Specifický vztah k matce je skutečně základem rozlišených, intimních, spolehlivých vztahů k lidem vůbec; může být pokládán za prototyp přátelských vztahů a později vztahů partnerských a rodičovských (Langmeier, Krejčířová, 1998; Šulová, 2004).

Přestože dítě je v období mezi prvním a třetím rokem života ještě značně závislé na matce, je přece jen okruh jeho sociálních vztahů rozšiřován, zejména uvnitř širšího rodinného

¹ Závěry svých mnohaletých studií publikoval Spitz už v práci o hospitalismu (1945 a 1946), ve studii o prvním sociálním úsměvu dítěte (1946) a souhrnně pak v práci příznačně nazvané První rok života dítěte, Geneze prvních objektivních vztahů (franc.vyd.1958) – in: Langmeier, Krejčířová (1998); Vágnerová (2000)

² Předpoklad neodporuje shora uvedeným poznatkům o prosociální aktivitě novorozence. Ta se týká jen dílčích projevů a nikoliv trvalejších vztahů k předmětným celkům.

společenství. Většina dětí si tedy vytvoří diferencované vztahy k matce, k otci, ke starším sourozencům, k prarodičům apod. Dítě si pozvolna vytváří svou roli v rodině, tj. jedná podle očekávání druhých a samo očekává určité odpovědi na své požadavky a své projevy (Langmeier, Krejčířová, 1998; Bouchal, 1981).

Pro batolecí věk je typické, že se diferencují vnitřní prožitky a zároveň ostřeji ohraničují výrazové vzorce jednotlivých emocí (základní výrazy obličeje zůstávají zachovány, ale stupňují se hlasové a pohybové projevy), že projevované emoce jsou pro sociální okolí čitelnější z hlediska příčin jejich vzniku a že patrně až v tomto období jsou vnější pozorovatelné projevy emocí vyjádřením odpovídajících emocionálních prožitků. Přibližně do dvou let se u dítěte (alespoň v základní podobě) rozvinou všechny jednoduché emoce. Už v tomto období se dítě učí rozumět emocím, slovně je označovat, mluví o svých pocitech, dokáže velmi dobře rozlišit a reagovat na emoce ve svém sociálním okolí (rodičů, sourozenců, později i vrstevníků) a mnozí autoři v této souvislosti právě sem kladou počátek rozvoje empatie a prosociálního chování (Výrost, Slaměnik, 2001, s.64-65).

Součástí obrazu světa, který dítě vnímá a v němž se začíná orientovat, jsou i aktivity jiných lidí, které je zaujmou natolik, že je zkusí napodobit. *Nápodoba jako opakování nějakého pozorovaného projevu* je jednou z forem učení. Je projevem snahy o pochopení a z toho vyplývajícího přizpůsobení vnějšímu světu, v němž dítě žije. Je jedním ze způsobů pronikání do světa. Dítě má vrozenou tendenci pozorovat a napodobovat zejména lidi (Piaget, 1970; Piaget, Inhelderová, 2000).

Čím častěji dítě určité chování vidí, tím má větší tendenci je opakovat. Podobně platí, že čím je určité chování pro ně atraktivnější (popř. čím je významnější osoba, která se takto chová), tím má větší tendenci dělat totéž. *Nápodoba je výběrovým, diferencovaným procesem*. Volba modelu závisí na jeho atraktivitě, musí upoutat pozornost dítěte. (V této době není pravděpodobná jiná varianta než bezděčné upoutání pozornosti.) (Helus, 1973)

Specifickou formou napodobování je *identifikace*. Identifikace znamená ztotožnění s někým, potřeba být jako on, a tudíž se chovat stejně jako on. Ke konci batolecího věku se děti začínají identifikovat se svými rodiči, obvykle s rodičem stejného pohlaví. Napodobují jejich chování, přijímají jejich postoje a hodnoty, protože chtějí být jako oni. Osvojují si tak hotové vzorce chování a řešení problémů, jež jsou charakteristické pro identifikační model. *Tendence k identifikaci souvisí s potřebou malého dítěte neztratit vazbu s citově významnou osobou*. Chce být jako ona, aby si uchovalo její lásku, a tudíž i pocit bezpečí. Identifikace je obranou před nejistotou (Helus, 1984; Odehnal, 1981).

Socializace emocí v tomto období nabírá na intenzitě a vztahuje se na jednoduché i

složitější sociální emoce. Už to není jen předkládání určitých emocionálních projevů jako vzorů k nápodobě, ale je to přímé vnější řízení emocí a jejich projevů v souladu s požadavky sociálního prostředí. Spontánnost emocí v prvním roce života je postupně zvnějšku regulována především podle rodinných zvyklostí. Dítě se postupně učí ovládat emoce a přizpůsobovat je sociálnímu kontextu. Kolem třetího roku se již situace stává podstatnou determinantou emocionálního výrazu (Výrost, Slaměnik, 2001).

Předškolní období je věkem *iniciativy* dítěte, jedinec je aktivní v uchopování okolního světa i v sebeprosazování. Názory, postoje, hodnocení dospělých dětí jednoduše přebírají tak, jak jsou jim prezentovány. Je to též zdroj rozvoje identity. Záleží nejen na tom, co dospělí dítěti sdělují, ale také jak a v jaké emoční atmosféře. Také odtud plyne potřeba přijímání dítěte, akceptování jeho potřeb a prožitků a citlivého vedení dítěte (Mertin, Gillernová, 2003, s.132).

Rodina zůstává v předškolním období nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte, tj. uvádí je do společenství lidí. I když pojem socializace bývá definován různě, v podstatě se předpokládá, že socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty:

1. Vývoj **sociální reaktivity**, tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí.
2. Vývoj **sociálních kontrol** a hodnotových orientací. Jde především o vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými a které pak přijímá za své. Ty pak jeho individuální chování usměrňují do mezí určených společností (tak, aby společnost jako celek byla chráněna). Chování jedince je však nejen omezováno hranicemi, v nichž se může pohybovat, ale je určováno i cíli, na jejichž dosažení je orientováno úsilí jedince (hodnoty materiální a kulturní).
3. Osvojení **sociálních rolí**, tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod. Nejde tu tedy pouze o jednotlivou povolenou či zakázanou činnost, ale o celek navzájem souvisejících, smysluplných činností určených postavením ve skupině.

Vývoj sociální reaktivity

Vztahy mezi lidmi i průběh samotných sociálních interakcí jsou do značné míry podmíněny emocionálními vazbami a bezprostředně projevovanými emocionálními reakcemi. Na nejobecnější úrovni mají emoce v sociálních vztazích roli regulační, a to ať už v podobě podnětu na jedné straně a odpovědi na straně druhé, nebo tím, že emoce ovlivňují sociální

usuzování, mohou se přenášet do interakce, mají zvláštní roli v regulaci chování člověka (Výrost, Slaměník, 2001).

Základním nástrojem primární socializace je rodinná výchova, resp. sociální interakce v raném věku dítěte, jejichž povaha a obsah vytvářejí základy osobnosti, zejména je to míra citového nasycení, či nenasycení (citová saturace, citová deprivace), resp. vytváření citových vazeb. Empiricky je prokázán rozhodující význam „vztažné osoby“, kterou je obvykle matka, pro sociální vývoj dítěte, resp. pro sociální vývoj jedince vůbec, neboť některé zkušenosti z raného věku (např. citová deprivace) mohou mít nezvratné důsledky (Matějček, 1986,1989,1992,1999; Bowlby, 1951; Graumann, 1972; Schaffer, 1994 ad.)

Důležitou roli mateřského chování ve vývoji dětské emoční autoregulace prokázal i výzkum T.L.Spinradové et al. zaměřený na socializaci emocí u dětí a autoregulaci. Výsledky naznačují vztah mezi regulačními strategiemi matek v batolecím období a reakcemi pětiletých dětí na navozené emoční situace (Spinrad, Stifter, Donelan-McCall, Turner, 2004).

Velmi významný je již v kojeneckém věku i vytvářející se vztah s otcem. Dítě samo reaguje odlišným způsobem na matku a otce již velmi časně (asi od druhého měsíce věku, tedy ještě dlouho před skutečným vytvořením specifického vztahu). Kvalita interakce otec-dítě je pak zřejmě důležitou determinantou další sociální reaktivity dítěte: důležitý je zejména fakt, že v emočně více aktivující hře s otcem se dítě lépe učí rozpoznávat a vysílat emoční signály během sociální interakce, učí se tedy emoční komunikaci i jejímu významu pro druhé (Pedersen,1980).

V předškolním věku se dítě učí žádoucím vzorcům chování, které mají obecný charakter, tj. nejsou součástí některé role³. V této oblasti jde především o rozvoj prosociálního chování, které lze charakterizovat jako pozitivní, respektující ostatní. Jeho rozvoj je spojen s dosažením určité úrovně empatie, se schopností ovládnutí agresivity a vlastních aktuálních potřeb. Pro velkou většinu vlastností tzv. prosociálních je kritickou dobou právě doba předškolní, kdy se dítě za normálních okolností uvolňuje z vázanosti na nejužším rodinném prostředí a kdy na jeho vývojovou scénu jako významný činitel vstupují druhé děti. Pro tyto vlastnosti a postoje není totiž vhodná půda v intimním, citově silně exponovaném, chráněném prostředí rodiny, nýbrž teprve tam, kde dítě vchází do kontaktu s lidmi mimo rodinu, s lidmi cizími, do té doby třeba neznámými (Matějček, 2005).

Jedním z předpokladů pro rozvoj prosociálního chování je uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí. Děti, které se cítí nejisté a ohrožené, snadněji reagují asociálně. Předškolní děti, které získaly základní pocit důvěry v život, nahlíží na svět jako na relativně bezpečný a

³ Vývojovým aspektem *osvojování sociálních rolí* se zabýváme dále v textu (oddíl osvojování sociálních rolí).

věří, že je možné ovlivňovat dění, které v něm probíhá i vlastními silami. To znamená, že vlastní chování má nějaký význam, že se lze spolupodílet na tom, jak se budou různé sociální situace rozvíjet atd. Tyto děti se naučily bez větší úzkosti dávat i brát a respektovat také potřeby jiných lidí, resp. dětí. Není proto udivující, že tyto děti získávají i větší množství pozitivních sociálních zkušeností (Matějček, 1994, 2005; Eisenberg, Fabes, 1998; Erikson, 2002).

Spojitost mezi vazbou (attachment) a emočním porozuměním u předškolních dětí prokázala též studie D.J.Laible a R.A.Thompson, kde bezpečí vazby predikovalo celkový výkon v úkolech týkajících se emočního porozumění, což naznačuje, že bezpečná vazba může facilitovat porozumění emocím u dítěte. Jistota vazby predikuje větší porozumění negativním emocím, to znamená, že děti s nejistými vazbami (hl. vyhýbavé) se mohou snažit vyhnout aktivnímu zpracování negativně nabitých zkušeností z důvodu jejich ohrožující povahy. To může přispívat ke slabšímu porozumění negativním emocím a nepříznivě ovlivňovat další rozvoj prosociálního chování (D.J.Laible, R.A.Thompson, 1998).

Prosociální chování je také výsledkem sociálního učení nápodobou, resp. na základě identifikace, ale i pomocí vysvětlování a podmiňování (tj. trestem a odměnou). Jestliže dítě nemá v rodině vhodný model, tj. pokud se tak rodiče sami nechovají, resp. ani od dítěte podobné jednání nevyžadují, nelze očekávat, že by se mohlo chovat žádoucím způsobem. Za těchto okolností dítě často ani neví, jaké chování je vhodné (Vágnerová, 2000, s.123).

Začlenění dítěte do lidského společenství postupuje výrazně vstupem do školy. Emoční vývoj a schopnost seberegulace v průběhu školních let rychle narůstá. Jednou z podmínek školní zralosti je i schopnost dítěte odložit na určitou dobu bezprostřední uspokojení svých potřeb a věnovat se školní práci. Původní expresivní emoční reakce malého dítěte měly v podstatě automatický charakter, ale ve školním věku je dítě schopno podle potřeby vlastní vůlí své city potlačit nebo naopak zřetelně vyjádřit. To je důsledkem skutečnosti, že již rozumí svým vlastním pocitům v dané situaci a současně bere ohled na očekávání, požadavky a postoje sociálního okolí. Typicky např. dítě emoční reakci potlačuje, dokud si není zcela jisto reakcí okolí a čeká nejprve na další signály. Školní děti s dobrou emoční kompetencí jsou si dobře vědomy vlastních pocitů i emocí druhých lidí, vyjadřují své prožitky přiměřeným způsobem a jsou schopny své pocity kontrolovat a regulovat podle okamžité situace tak, aby to zvládnutí přítomného problému usnadnilo. Emoční kompetence má pak velký vliv i na úspěšnost dítěte nejen v sociální interakci, ale i v jiných oblastech, např. při zvládnutí školních nároků (Cangelosi, 1994; Collinsová, 2003; Denham, 1997).

Také vývoj emočního porozumění zřetelně pokročil: předškolní dítě sice již rozlišuje vnější projevy chování od vnitřních stavů, ale soudí, že výraz emocí je přímým projevem

prožitku. Teprve ve školním věku pak dítě poznává, že pocity, přání či motivy je možné před okolím skrývat (ale nelze je skrýt před sebou samým); dítě dokáže v některých situacích výraz svých citů vůlí potlačit. Ve školním věku stále více narůstá schopnost emočního porozumění a děti začínají chápat i možnosti ambivalentních prožitků. Asi do šesti let dítě připouští, že dvě různé emoce je možné prožívat těsně po sobě, ale nikdy ne současně. Ambivalentní reakce jsou ovšem časté již u malých dětí, ale dítě si obvykle uvědomuje jen jeden z obou pólů prožívání. Teprve ke konci mladšího školního věku (kolem deseti let) připouští možnost současné přítomnosti několika i protikladných emocí. Toto porozumění opět značně závisí i na kognitivní zralosti a na vědomí, že na každou situaci je možné pohlížet současně z více různých perspektiv. Vliv ovšem hraje i sociální zkušenost. Např. je prokazováno opoždění vývoje emočního porozumění u dětí zanedbávaných, ale i u dětí hyperprotektivních rodičů, kteří také nejsou schopni dětem adekvátní zpětnou vazbu v dostatečné míře poskytovat (Allen, Marotz, 2002; Langmeier, Krejčířová, 1998; Smékal, Lacinová, Kukla, 2004).

Svět prožitků se na jedné straně obohacuje a diferencuje, na druhé straně se začínají objevovat různě kombinované emoce (dosud dítětem prožívané spíše v „čisté“ a oddělené podobě), které jsou vyjádřením poznávání složitější reality (Výrost, Slaměník, 2001).

Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací

Nezbytným předpokladem pro osvojení potřebných norem chování je adekvátní funkce rodinného, event. jiného, náhradního prostředí. Dítě se nejprve musí dozvědět, co by mělo či nemělo dělat, a pak se teprve může začít naučenými pravidly řídit. Rodiče reagují na chování dítěte emocionálně i verbálně se záměrem dát zřetelně najevo pravidla, hodnoty, kritéria pro posuzování chování, platná v jejich rodině. Odměňují, kárají či trestají dítě podle svých představ o normách požadovaného chování. Tím nejen vyvolávají emocionální odezvu dítěte, ale také korigují jeho často silné a neadekvátní projevy. Jestliže potřebnou zkušenost nezíská, žádané normy si neosvojí. Příkladem mohou být děti výchovně zanedbané. Jejich chování není systematicky regulováno a dělají to, co je pro ně z hlediska aktuálních potřeb důležité. Děti si postupně uvědomují vztah norem k vlastnímu chování a též k chování jiných lidí. Mohou sice projevat nechuť k omezování svých přání, ale obecně vzato mají samy potřebu vědět, co je žádané a naopak, co se nesmí. *Stanovení pravidel vyhovuje dětské potřebě orientace ve světě.* Řád přináší jistotu, potvrzuje předvídatelnost situací. Významnou roli má i přání přijatelného hodnocení, které souvisí se základní potřebou emočního přijetí. *Pravidla dítěti umožňují lépe diferencovat, jaké chování bude pozitivně akceptováno, a jaké nikoliv.* Pozitivní, zpětná vazba posiluje jistotu a odstraňuje strach i úzkost (alespoň v této oblasti) (Vágnerová, 2000, s.94).

Teprve v předškolním věku začíná dítě skutečně rozumět subjektivní povaze emocí. Ví tedy, že pocity druhých závisí na tom, jak oni sami situaci rozumí a že stejná situace může u různých lidí vyvolat zcela odlišné pocity (jde o počátek tzv. „teorie mysli“ – tj. způsobu, jímž dítě rozumí subjektivitě druhých). Kolem čtyř let dokáže dítě již i předpovídat pravděpodobnou emoční reakci druhých na určitou situaci. Předškolní dítě tedy rozlišuje mezi chováním a vnitřními stavy, které chování řídí, ale domnívá se, že myšlenky a pocity se přímo projevují v chování – z chování lze jednoznačně určit vnitřní stav (když se někdo usmívá, musí být šťastný); možnost maskovat vlastní pocity si uvědomují až děti školní, teprve kolem 6 let si dítě začíná být vědomo toho, že výraz emocí může být i zavádějící. Děti předškolního věku však již dovedou projevit empatii a zkouší pomoci, když je jiné dítě či dospělý v nesnázích. Rozvoj sociálních kontrol nebo z jiného pohledu rozvoj schopnosti seberegulace v předškolním období rychle narůstá: malé dítě (kojenec) je zprvu ve svém chování vedeno bezprostředním impulsem či okamžitým přáním, i když již ve druhém roce života jistě jedná záměrně a vědomě dokáže uposlechnout příkazu rodičů. Řízení je však dosud vnější. Dítě je regulováno pokyny druhých nebo očekávanými důsledky svého chování. Tato vnější kontrola je pak jen zvolna internalizována: dítě se začíná řídit svými vlastními instrukcemi, nejprve pronášenými hlasitě. Dvouleté dítě např. sahá po zakázaném předmětu a hlasitě říká „ne“. V průběhu třetího roku života, tj. v době, kdy sílí negativismus, ale i snaha dělat věci sám a po svém, se tedy objevují i první počátky skutečné sebekontroly. Dítě se učí například počkat a nepodlehnout okamžitému impulsu a používá přitom samo vůči sobě pokyny a příkazy, které zná od rodičů. Většinou ale až kolem tří let se sebekontrola skutečně internalizuje a dítě již nemusí k sebeřízení užívat hlasitou řeč, řídí se nyní už spíše myšlením než řečí a schopnost sebekontroly tím rychle narůstá (Langmeier, 1991; Langmeier, Krejčířová, 1998).

Sebekontrola může brát ohled na vnější okolnosti, tlaky, standardy, ale ideální je sebekontrola založená na sebezpevnování (sebetrestání a sebeodměňování), v podstatě tedy na vytvořeném svědomí. To však není jen otázkou sebeovládání, ale také aktivního plnění určitých povinností a závazků (smysl pro odpovědnost). A to souvisí s úrovní morálního vývoje jedince, tedy v podstatě s vytvořením hierarchického systému postojů (hodnot), v němž hrají významnou roli „věčné hodnoty“ (pravda, láska, spravedlnost, svoboda) (Nakonečný, 2000, s.73).

Dětské svědomí se může stát příliš silné, a tudíž omezující, nebo naopak velmi slabé. Může i zcela chybět. Nadměrně silné svědomí zvyšuje sklon reagovat strachem a úzkostí, limituje iniciativu jedince anticipací negativních důsledků činů, které se ještě ani nestaly a dítě o nich zatím jenom uvažuje. Projeví se i změnou sebepojetí a základních životních strategií ve smyslu fixace pasivity, nejistoty, neprůbojnosti a nízkého sebehodnocení (Vágnerová, 2000).

Pro vývoj dítěte předškolního věku je významný potencionální *konflikt mezi vlastní aktivitou a pocity viny*, spojený s důsledky této činnosti, nebo dokonce pouze s jejich představou. Riziko vzniku takového konfliktu souvisí s rozvojem v oblasti sociálních kontrol. Dítě je pod tlakem určitého normativního systému. Na jeho respektování závisí i přijatelné začlenění do společnosti, vyjádřené přiznáním určité role a jejím statutem (která se stává součástí identity jedince). To znamená, že uspokojuje potřebu citové jistoty a pozitivní akceptace (Erikson, 2002).

Vývoj *sociálních kontrol a hodnotové orientace* byl už v základech zahájen v předškolním období, takže školní začátečník si už s sebou do školy přináší zvnitřněné elementární normy (kontroly) sociálního chování (ví, co je dovoleno a co zakázáno, event. trestáno) a rovněž základní hodnoty (tj. ví, co je žádoucí-„dobré“ a co je nežádoucí-„zlé“). Dítě si ještě před vstupem do školy internalizovalo ve formě svědomí příkazy a zákazy ukládané významnými dospělými jako představiteli toho společenství, jehož členem se stává. Ale jak sociální kontroly, tak i hodnotové orientace jsou zatím velmi labilní a jsou závislé na situaci, na okamžitých potřebách dítěte a na postojích dospělých autorit. Vnitřní kontroly jsou tedy na začátku školní docházky zpravidla ještě velmi nepevné a musíme je stále podporovat zvnějška (Langmeier, Krejčířová, 1998, s.129-130).

Osvojení sociálních rolí

Sociální role vyjadřuje způsob chování vztahující se k určité společenské pozici. Ve svém životě na sebe bereme sociální role, které nám předepisují, jak se máme chovat ve vztahu k druhým lidem, skupinám, společnosti. Sociální role se dítě i dospělý učí podle vzoru a osvojuje si je postupně. Člověk si obvykle osvojuje více rolí nutných pro adekvátní a účelné chování v různých prostředích a společenských pozicích. Osvojování sociálních rolí probíhá v procesu sociálního učení (Gillernová, 2000, s.66-67).

Osvojování rolí ve skupině v předškolním věku je patrné zejména z toho, jak některé děti získávají zvláštní oblibu spoluhráčů, jak mají některé tendenci poroučet druhým a druhé se jim naopak podřizují, jak se i mezi těmi, které mají sklon určovat vedení ve skupině, brzo rozlišují ty, které si pomáhají hrubou silou, a jiné, které „diplomaticky“ volí šikovnou taktiku. Kolem tří až čtyř let se již také výrazně projevuje soupeřivost mezi dětmi (Andrejevová, 1984; Langmeier, Krejčířová, 1998).

Ve škole si dítě zvnitřňuje novou roli žáka, ale poznává i komplementární roli učitele, učí se novým způsobům chování v roli spolužáka, od něhož se očekává pomoc v případě potřeby a nutná solidarita. Role školáka není výběrová, dítě ji získá automaticky, bez ohledu na vlastní

přání. Role školáka zahrnuje dvě dílčí role - roli žáka (role podřízená, představuje významnou zkušenost, která ovlivní rozvoj sebehodnocení dítěte) a spolužáka (role souřadná, tj. vrstevníka, kamaráda; ovlivňuje budoucí strategie chování a neformální sociální vztahy dítěte) (Vágnerová, 1996, 2000).

Zvláště významné pro život v dospělosti je upevnění rolí sexuálních. Chlapci i dívky si plně uvědomují svou mužskou i ženskou roli a všechny rozdíly, které z ní vyplývají nejen na biologické, ale i na sociální úrovni. Zdůraznění shody pohlaví vyplývá jednak z obecné potřeby podobnosti, jednak je projevem dalšího rozvoje chápání sebepojetí.

Identifikace dítěte s pohlavní rolí v předškolním věku zcela jistě souvisí s emocionálním vývojem. Různí autoři se shodují, že asi ve čtyřech letech dítě ví, že jeho pohlavní identita je neměnná. S pohlavní rolí je regulována celá řada projevů emocí – např. dívkám je tolerován pláč více než chlapcům, projevy agresivity dívek „děsí“ více než tytéž projevy u chlapců, závislost je přijímána více u dívek, u chlapců zase dominance (Mertin, Gillernová, 2003).

V předškolním věku se dítě identifikovalo s rodičem stejného pohlaví, který měl určité výsadní postavení. Ve věku školním si potřebuje potvrdit svou identitu ztotožněním s vrstevníky téhož pohlaví. V rámci této skupiny se děti učí převážně takovým strategiím chování, které jsou pro tuto roli typické. Zejména chlapci kladou na mužskou roli velký důraz. V této tendenci je podporují sociokulturní stereotypy (Bodalev, 1982; Vágnerová, 2000).

Samozřejmost jistoty, kterou poskytuje rodina, umožňuje dítěti, aby se koncentrovalo na různé vztahy s vrstevníky. Vrstevníci se postupně stávají stále důležitějšími, aby nakonec v budoucnosti rodinu nahradili. Identifikace s vrstevnickou skupinou je jedním z mezníků socializace (kde dosud převládala identifikace s rodiči a učitelem tedy dospělými, kteří byli pro méně zralé dítě přijatelnější, protože mu mohli poskytnout více jistoty). Vrstevníci uspokojují mnohé potřeby, některé z nich mohou být v této době paralelně uspokojovány rodiči i kamarády, resp. se do určité míry překrývají. Vrstevníci mají velký význam pro podporu emoční vyrovnanosti dítěte. Je jisté, že působení vrstevnické skupiny může alespoň do určité míry korigovat nepříznivé vlivy rodiny, event. je doplňuje v oblastech, kde svou funkci neplní v dostatečné míře (Sullivan, 1953).

Ve školním věku se též vztahy mezi sourozenci začínají stabilizovat do určité podoby, která se zpravidla až do dospívání příliš nemění. Sourozenec je stabilní součástí života dítěte, soužití se sourozencem je specifickou socializační zkušeností. Dítě, které vyrůstá se sourozenci, má větší příležitost k osvojení různých sociálních dovedností, které pro ně budou užitečné ve vztazích s vrstevníky. Zkušenost ze sourozeneckého života je jedinečná i proto, že dítě se sourozenci žít musí. Nemůže v případě konfliktu či neshody zájmů odejít nebo si najít

lepšího partnera. Děti, které žijí se sourozencem, bývají k projevům svých vrstevníků citlivější. Dovedou lépe odhadnout jejich aktuální pocity a potřeby a dovedou se s nimi i lépe dohodnout. Sourozenci se ve svém osobnostním vývoji navzájem ovlivňují. Děje se tak jednak přímo, prostřednictvím interakce, která vyplývá ze vzájemných vztahů, ale i nepřímo, prostřednictvím různých rodičovských postojů (Vágnerová, 1996, 2000).

Sociální role jsou vždy reciproční – odehrávají se v párech, protože svou roli vždy hrajeme ve vztahu k jiné osobě. Role, které hrajeme jako součást každodenního společenského života, se postupně internalizují a nakonec se stávají součástí vlastního *Já* – součástí osobnosti. Když začneme s nějakou novou činností, cítíme se nepřírozeně, jako kdybychom hráli divadelní roli. Ale když tuto činnost děláme určitou dobu, stane se součástí našeho sebepojetí. Svou roli pak hrajeme automaticky a můžeme si odpovídající masku („personu“) nasadit, kdykoli tomu odpovídá sociální kontext (Goffman, 1959).

V životě se však neučíme pouze vlastním rolím. Také se hodně dovídáme o rolích druhých lidí. Pozorujeme lidi kolem sebe a učíme se od nich. To, co se naučíme od druhých, však nemusíme ihned využít. Zachováváme se podle toho až ve vhodné situaci. Imitace (napodobení) a modeling (přejímání vzorů) hrají důležitou roli v sociálním učení, které nám umožňuje osvojit si celé vzorce sociálního jednání a naučit se příslušným rolím (Bandura, Walters, 1973).

1.2. Prožívání dospívajících

K nejobtížnějším stádiím ve vývoji jedince patří období dospívání. Kromě biologických změn, spojených s pohlavním dospíváním, nastávají velké změny emoční, sociální či sociálně psychické. Celá doba dospívání je členěna na období pubescence a adolescence, jejichž přesné věkové vymezení není s ohledem na mimořádně velkou interindividuální, ale též intraindividuální variabilitu možné.

Pubescence (v české terminologii dospívání) se obvykle ohraničuje časovým intervalem 11 až 15 let, přičemž někteří autoři ji ještě vnitřně diferencují na prepubertu a pubertu. Adolescence (v české terminologii mládí) je pak většinou datována od 15 do 20 (22) let. Počátek je spojován s plnou reprodukční zralostí, v jejím průběhu se obvykle ukončuje tělesný růst. Pro ukončení adolescence biologická kritéria již takovou váhu nemají – důležitější jsou kritéria psychologická (dosažení osobní autonomie), popřípadě sociologická (role dospělého) a pedagogická (ukončení vzdělávání a získání profesní kvalifikace).

Někteří autoři (např. Macek, 2001, 2003) se přiklání k periodizaci, podle které se

adolescencí označuje celé období mezi dětstvím a dospělostí. Takové pojetí se původně rozšířilo především na americkém kontinentě, nyní je stále častěji používáno v celosvětovém měřítku. Respektuje skutečnost, že ve vyspělých industriálních zemích probíhají paralelně některé procesy, které období adolescence prodlužují – jednak zrychlení pohlavního dospívání (sekulární akcelerace) až na počátek druhého decennia, dále prodlužování „přípravy na dospělost“ (specializace ve vzdělávání, množství různorodých požadavků a norem, neurčité a složité sociální prostředí) a v neposlední řadě i zřetelnější existence „adolescentní kultury“ či „stylu života teenagerů“. S ohledem na cíle práce jsme se přiklonili k periodizaci dosud používané (pubescence 11-15 let, adolescence 15-22 let); i zde se můžeme setkat s určitou variabilitou ve vymezení tohoto období.

Období pubescence

V období dospívání, zvláště v jeho první části pubertě, dochází k tak silným proměnám emocionálního života, že se staly často používanou charakteristikou pro celé období. Změny se týkají jak intenzity prožívání a výrazu, tak nové kvality emocí. Jestliže koncem předchozího období dítě už docela dobře kontroluje emoce, v pubertě, v důsledku mnoha tělesných změn, nastává období emoční labilitu, vyznačující se velmi silnými, často se střídajícími a špatně ovládanými výbuchy emocí, které mohou přecházet až do apatie a deprese. Emoce jsou prožívány velmi intenzivně a pronikají hluboce do nitra dospívajícího. Jejich doposud nepoznaná síla a také novost některých prožitků se stává pro dospívajícího obtížně srozumitelná. Vyvolává potřebu zabývat se svými stavy a snahu nějak je vysvětlit a pochopit. Dosavadní rozumění emocím se takřka kompletně rozpadá (Výrost, Slaměník, 2001, s.67).

Emoční reakce pubescenta jsou ve srovnání s minulým obdobím nápadnější a zdají se být ve vztahu k vyvolávajícím podnětům méně přiměřené. I když mohou být dost intenzivní, jsou spíše krátkodobé a navíc proměnlivé. Změna emočního prožívání se navenek projevuje větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Nízká frustrační tolerance, přecitlivělost a proměnlivost nálad dospívajících se stává rušivým faktorem v mezilidských vztazích a přispívá ke vzniku konfliktů. Pubescent se stává méně přijatelným, a tudíž i hůře akceptovaným. Větší četnost negativních reakcí a pocit odmítání posiluje nejistotu dospívajícího (Vágnerová, 2000).

Další změnou typickou pro dospívání je zvýšení uzavřenosti ve smyslu nechuti projevovat svoje city navenek. Dospívající považuje svoje pocity za intimní součást vlastní osobnosti a často nedá najevo, jak se cítí. Tato zkušenost ho vede k postupnému uvědomění, že mezi tím, co lidé prožívají a jak se projevují, může být značný rozdíl. Pubescent věnuje svým pocitům a prožitkům větší pozornost než dříve, stává se více introvertovaným. Není ani ochoten dát své pocity najevo, protože v nich sám nemá jasno, někdy je neumí dobře verbalizovat a navíc se

obává nepochopení, výsměchu nebo se pouze stydí (Vágnerová, 2000, s.215).

Mezi hlavní vývojové úkoly období dospívání patří zejména uvolnění z přílišné závislosti na rodičích a na druhé straně navazování diferencovanějších a významnějších vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví. I když proces stálého osamostatňování a rozšiřování a rozrůžňování sociálních vztahů je základním pochodem, který začíná od útlého dětství a pokračuje i v dospělosti, přece jen je období dospívání v tomto směru klíčové a rozhodující pro uspokojivé převzetí pozdějších základních rolí manželských a rodičovských (Dainowová, 1995; Langmeier, Krejčířová, 1998).

Aby se dítě stalo zralou, samostatnou a odpovědnou osobností, potřebuje se osvobodit od závislosti na rodině, na rodičovské autoritě. Pokud rodiče projevují k mladistvému kladný emoční vztah s porozuměním a respektováním jeho osobnosti, pokud neprosazují direktivní výchovné přístupy, pokud se k dospívajícímu nechovají jako k malému dítěti, usnadňují mu přijímání odpovědnosti a osamostatňování, emancipaci od původní rodiny (Čáp, Mareš, 2001).

Emancipace znamená odpoutání od hodnotového systému rodiny, alespoň na proklamativní úrovni. Mnohdy jde pubescentovi skutečně víc o to, co hlásá, než co skutečně dělá. Navíc zažité hodnoty a normy nelze jen tak snadno opustit a nahradit jinými. Takový pokus by vyvolal obrovský pocit nejistoty a dezorientace, který by byl nesnesitelný. Pubescentovy úvahy o určitých pravidlech chování vycházejí z hodnot a principů, s nimiž se identifikuje. Morální normy přijímá dospívající jen tehdy, když je o jejich hodnotě sám přesvědčen (a ne proto, že jej k tomu někdo nutí). Emancipace od rodiny nevede ke zrušení citové vazby k rodičům, ale k jejich proměně. Infantilní závislost musí být nahrazena zralším a vyrovnanějším citovým vztahem. Pocit jistoty a bezpečí, který vazba na rodinu poskytovala, se transformuje do symbolické roviny a funguje stejně účelně, i když už pouze ve vědomí jedince (Vágnerová, 1996).

Každé dítě si hledá svůj zvláštní způsob, jak dosáhnout postupně potřebné samostatnosti, aniž by ztrácelo pozitivní vztah ke svým rodičům. A. Freudová popisuje různé způsoby, jimiž dítě často tápavě usiluje o nalezení svého osobitého způsobu emancipace, a prostředky, kterých užívá, aby se ubránilo proti úzkosti vyplývající ze ztráty dosavadních jistot. Nejčastěji bývá přemístění citových vztahů doprovázeno přeháněním rozdílů, které dospívající hledá v chování, v názorech, v zájmech a v hodnotách rodičů a nových osob, k nimž se nyní přiklání. Mnozí proto revoltují proti rodičům, kritizují je, vytykají jim skutečné nebo fiktivní nedostatky, stydí se za projevy jejich něžnosti a lásky a odmítají jejich přílišnou kontrolu. Na druhé straně někdy až nekriticky přijímají nové vzory a nové životní cíle. Proces může probíhat postupně, jindy s náhlými výbuchy, které představují jakýsi útěk k novým, vytouženým, zdánlivě ideálnějším

vztahům. Za normálních okolností si však dospívající i přes svou touhu po emancipaci udržují pozitivní vztahy k rodičům, ať je jakkoliv kritizují a drze jim odmlouvají. Mění spíše jen vnější způsoby svého chování, avšak ponechávají si základní hodnoty a morální postoje přejaté ze své rodiny. Konflikty vznikají většinou kolem specifických pravidel, zákazů a příkazů, které dospívající pokládá za neodůvodněné a příliš omezující. Mnozí dospívající vyjadřují přání, aby jejich rodiče byli jiní a méně je omezovali, ale přesto svým chováním prozrazují, že sami pocítují potřebu vedení a přiměřené kontroly (Grác, 1991; Langmeier, Krejčířová, 1998).

Tou měrou, jak se dospívající emancipuje od rodiny, navazuje zpravidla nové a diferencovanější vztahy k vrstevníkům. Zkušenosti z komunikace a osobních vztahů v rodině jsou sice základem, ale komunikace a vztahy s vrstevníky jsou pro další začlenění do společnosti rovněž nezbytné.

Pubescenti hledají pochopení u svých vrstevníků, kteří se jim zdají blízcí svými názory, hodnotami a zájmy a kam přesouvají část svých citových vazeb. Nově vznikající přátelské vztahy už nemají převládající náhodný charakter, ale zakládají se na vzájemném porozumění, podpoře, důvěrnosti. Výjimečná důležitost těchto těsných vztahů spočívá v tom, že poskytují možnost k vzájemnému svěřování svých pocitů, problémů, často nejintimnějších otázek života, hledání jistoty apod. (Výrost, Slaměnik, 2001, s.68).

Vrstevnické vztahy vystupují zvláště v období dospívání jako důležitý motivační faktor, kdy velmi intenzivně pokračuje jejich rozšiřování a prohlubování. Vrstevnická skupina je pro dospívající přitažlivá v mnoha ohledech. Rodiče a dospělí vůbec je vědomě či bezděčně už vyčlenili ze světa dětství, ale ještě je nepřijímají do světa dospělých jako rovnocenné partnery. Mohou vyžadovat a do značné míry také vyžadují poslušnost, kázeň a plnění úkolů. Vrstevníci mohou nabídnout kooperaci, společné zážitky a možnosti sebeuplatnění, mohou si přiznávat jistou fyzickou i duševní vyspělost, považovat se za hotové lidi, daleko více se mezi nimi uplatňují vztahy rovnoprávnosti. Vrstevnická skupina umožňuje svým členům značnou míru pocitu osobní nezávislosti na dospělých lidech, především na rodičích, a zároveň jim dodává pocit opory, ochrany a pocit náležitosti k celku, bývá loajálnější.

Dospívající rozlišují sociální kontext, vědí, jak se kde mají chovat a co mohou očekávat. Do určité míry mohou dvě centra identifikace a zdroje možné jistoty přispívat k větší rovnováze, mohou korigovat různé nepříjemné zkušenosti. Skupina pubescentů nebývá např. ještě dostatečně zralá, aby mohla být zdrojem trvalejších hodnot a norem. Ty jsou i v tomto období spojené s rodinou, resp. se sociokulturními vlivy, transformovanými rodinným prostředím. Vrstevnická skupina poskytuje jiný druh podpory. Normativní působení

vrstevnické skupiny se projevuje ve formě *stanovení určitých sociálních standardů*, které slouží jako potvrzení žádoucí úrovně vyspělosti. Jejich dosažení posiluje prestiž jedince ve skupině. Jde zde nejenom o potvrzení tělesné a duševní zralosti, ale i o získání potřebného sociálního statusu určitého jedince, tj. co už smí, jaká si vydobyl práva atd.

Vrstevnická skupina má své vlastní *hodnoty, normy a ideály*. Určuje si generační standardy ideálů a podle nich se řídí. Už jejich pouhé přijetí může přispět k prestiži jedince. Volbu identifikačního vzoru ovlivňuje i dosažená inteligence a sociokulturní zkušenost, která je dána celkovou úrovní rodiny (Vágnerová, 2000).

Podobný proces osamostatňování probíhá i ve škole. Zdrojem jistoty a bezpečí už v této době není učitel, ale je jím zcela jednoznačně třída. Pubescent potřebuje získat jistotu, že je třídou akceptován, ale zároveň chce dosáhnout v hierarchii této skupiny uspokojivé postavení. Pozice ve třídě se rovněž stává významnou součástí osobní identity. V tomto směru představuje jakýsi precedens obecnější sociální úspěšnosti a sebeprosazení ve skupině. Jedinec, kterému se podařilo uspět, bude mít více sebejistoty a pravděpodobně i lepší sociální kompetence. To je mnohdy jistějším předpokladem budoucího úspěchu než výborný školní prospěch. Dobrou pozici ve třídě lze získat na základě kompetencí, vlivu a oblíbenosti (Hrabal, 1991).

Zcela nově v souvislosti s pohlavním dozráváním vznikají erotické emoce, projevující se zájmem o (dosud přehlížené) druhé pohlaví. Ačkoli již v období puberty má menší část populace první pohlavní styk, většina vztahů k druhému pohlaví zůstává na erotické úrovni. Zprvu se tento zájem, provázený (často jednostrannou) emocionální vazbou, projevuje bedlivým pozorováním druhého a snahou vyskytovat se co nejvíce v jeho přítomnosti. Teprve později se objevuje touha o přiblížení se a navázání kontaktu, někdy velmi neobratně předváděním se a upozorňováním na sebe nebo neomalenými poznámkami. Nicméně tyto vztahy bývají tak intenzivně prožívány, že se běžně stávají frekventovaným předmětem denního snění a lze je považovat za jakýsi předstupeň opravdové lásky (Výrost, Slaměník, 2001, s.68).

Novější práce potvrdily obecnou charakteristiku tohoto období jen zčásti, neprokázaly však univerzální výskyt emočních krizí, ani jejich přímou souvislost s pohlavním zráním. Příklady těchto studií uvádí např. J.Langmeier, D.Krejčířová (1998); stejně tak R.L.Atkinsonová (2003) zdůrazňuje a dokládá výsledky studií, že určitá část chlapců a dívek prožívá pubertu jako relativně neproblematické období.

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Knihovna katedry psychologie
110 00 Praha 1, Celetná 20

Období adolescence

Období adolescence ohraničují dva sociální mezníky. Prvním je ukončení povinné školní

docházky. Druhým je dovršení přípravného profesního období, následované nástupem do zaměstnání (s výjimkou vysokoškoláků). Adolescent dosahuje plnoletosti, která není chápána jen jako právní charakteristika, ale funguje zároveň jako jeden ze sociálních mezníků dospělosti (Čáp, Mareš, 2001).

Adolescence je obdobím přechodu do dospělosti, mostem mezi dětstvím a dospělostí. Ve srovnání s předchozím obdobím dětství se výrazněji rozvíjejí základní schopnosti člověka jako symbolizace, anticipace, zástupné učení, sebereflexe a seberegulace. Zejména sebereflexe a seberegulace nabývají na významu a samy o sobě se stávají pro adolescenty významnou hodnotou (Janoušek, 1988, 1992).

Konkrétní a propracovaný model, kterým lze aktivní roli adolescenta v procesu jeho vlastního utváření vysvětlovat, nabízí v rámci šířeji koncipované sociálně-kognitivní teorie A. Bandura (1977, 1986), J. Janoušek (1992). Percepci sebe samého jako činitele a efektivního autora vlastního jednání pomáhá v Bandurově teorii objasnit konstrukt *vědomí vlastní účinnosti či efektivnosti (self-efficacy)*. Jako výsledek specifické zkušenosti se sebou samým významně determinuje zvládání a prožívání situací, do kterých se adolescent dostává, a úkolů, které na sebe bere. Vědomí vlastní účinnosti, tj. míra self-efficacy, záleží na tom, jak dokáže dospívající vyhodnotit svoji minulou zkušenost a zda na základě toho získá pocit, že má dostatek zkušeností s podobným typem úkolu, resp. že nabyl dovedností, které může uplatnit při jeho řešení. Mnoho také získává tzv. zástupnou zkušeností, tj. když sleduje, jak se lidé vyrovnávají s úkoly, které on sám považuje za obtížné či ohrožující (Bandura, 1977, 1986; Janoušek, 1992).

Mezi sociálními faktory, které mohou vědomí vlastní účinnosti adolescentů posilovat nebo utlumovat, má klíčový význam *styl výchovy a způsob vzdělávání* a potom také to, do jaké míry určitá kultura „oceňuje“ samostatné aktivity adolescentů a vytváří pro ně podněcující prostředí (výzvy) (Macek, 1999).

Mezi typické vlastnosti adolescence se obvykle řadí kritičnost a touha po vytváření samostatných názorů a vlastních systémů hodnot. Tato tendence se pak těžko srovnává se snahou dospělých předávat dospívajícím již hotová hodnotící schémata s očekáváním, že přijmou názory a přesvědčení, které vychovávající generace pokládá za jediné správné a závazné. Rozpory mezi cíli, ideály a skutečnými formami soužití, byť třeba dílčí a ojedinělé, prožívají mladí velmi intenzívně a jejich působením v nich vzniká řada zmatků (Friedenberg, 1967; Taxová, 1987, s. 73).

Adolescentní egocentrismus vede k ignoraci všeho, co by vadilo v užívání svobod nové role. Stále ještě zde přetrvává pocit vlastní privilegovanosti, imunity vůči různým rizikům, která samozřejmě existují a nikdo k nim není zcela rezistentní. V adolescentním věku se

projevuje tendence k akcentování prožitků i vnějších projevů chování. Tato tendence je dána jednak značnou energetickou rezervou, ale i dynamikou změn, typických právě pro tuto fázi. Mnohé zkušenosti a prožitky jsou nové nebo nově zpracovávány (Vágnerová, 2000, s.265).

Prožitky adolescentů jsou autentické, je kladen důraz na citový aspekt hodnocení. Adolescenti preferují intenzivní prožitky, usilují o absolutní řešení (například v citových vztazích, morálním hodnocení), mají tendenci neodkladného uspokojení (projevuje se tendencí zkrátit dobu k dosažení vytčeného cíle). V adolescenci se dotvářejí obecné strategie chování ve vztahu k výkonu i vlastní sociální pozici (Gillernová, 2000, s.15).

Adolescent je ochoten akceptovat, že normy jsou k tomu, aby regulovaly chování lidí a usnadňovaly tak jejich soužití a fungování celé společnosti. Na druhé straně už mladiství nechtějí přijímat pravidla jen proto, že jsou daná, ale uvažují o nich. Pokud budou určitá pravidla považovat za správná, budou v rámci svého radikalismu vyžadovat i jejich dodržování a nespokojí se s pouhou proklamací. Zaujatost vyššími principy je vede do pozice absolutisty, odmítajícího jakékoliv kompromisy. Podle Kohlbergovy klasifikace už mnohdy jde o postkonvenční morálku, která závisí na vnitřních normativních principech. Jedinec se chce rozhodovat sám, v souladu s vlastními morálními principy. Na takovou úroveň se adolescenti dostávají jen v určitých oblastech a jinde či jindy jednají většinou podle starých zvyklostí. Postkonvenční morálka nebývá generalizovaná na všechny životní situace. V běžném životě se stále uplatňuje především určitý stereotyp konvenční morálky, který se v průběhu života zafixoval. Lze říci, že adolescent různým způsobem uvažuje a různě se chová, v závislosti na okolnostech (Marhounová, 1996; Vágnerová, 2000).

E.H.Erikson (1964) mluví v této souvislosti o autoidentifikaci: *adolescenti si sami vybírají hodnoty a normy, k nimž chtějí být loajální* a nepřijímají automaticky to, co jim rodiče či společnost nabízejí. Leckdy je tomu dokonce naopak. Jedním z výsledků adolescentního hledání identity je volba hodnot a norem. Adolescent dovede být věrný tomu, co považuje za významné, co si sám zvolil. Individuální přesvědčení, tj. vnitřní regulace, má nyní větší váhu než vnější tlak na dodržování určitých norem.

Všichni adolescenti nepřijímají běžné hodnoty a sociální normy, dochází k tzv. antiidentifikaci s platným společenským řádem. Takový postoj může být výrazem protestu proti společnosti, kde má jedinec minimální šanci získat přijatelnou pozici. Jestliže není možná pozitivní seberealizace, je dostupná alespoň její negativní varianta. Jedinec za takových okolností nedovede svou pozici vymezit jinak. Negace obecně platných hodnot a norem se může projevit různým způsobem. Důležitá zde bývá míra agresivity, která často nemá jednoznačně určený objekt (např.vandalismus). I tímto způsobem lze uspokojit potřebu

seberealizace, pokud není k dispozici lepší prostředek než tento. Příčiny podobného jednání je třeba hledat na počátku vývoje takového jedince, v jeho rodině (Vágnerová, 2000, s.277).

Každý člověk potřebuje být akceptován, aby si prostřednictvím jiné osoby potvrdil svůj vlastní význam, svou hodnotu. Sebeláska a sebeúcta je transformovaný postoj jiného člověka, jeho zvnitřnění. Jestliže člověk pozitivně akceptován není, posiluje se tendence dosáhnout uspokojení jiným způsobem. Zde je třeba si všimnout, jaké strategie chování jsou typické pro citově deprivované děti – většina z nich směřuje k získání náhradního citového prožitku, popřípadě citově zabarvené zpětné vazby, k eliminaci neutrálního postoje, který vyjadřuje nezájem. Z.Matějček takové jednání výstižně shrnuje takto: Když nemůže dítě získat pohlázení, provokuje, aby dostalo alespoň pohlavek. Jestliže adolescentovi nepřinesla pozitivní strategie žádný zisk, uchyluje se k negativní variantě. Pokud se vyvíjel v citově chladném rodinném prostředí a jeho pokusy o navázání nějakého vztahu zůstaly neopětovány, nemá takovou zkušenost, aby pro něho lidé měli větší význam. Jsou mu lhostejní, nenaučil se diferencovat mezi blízkými a cizími, být empatický apod. (Langmeier, Matějček, 1974).

Období dospívání je v našem sociálním prostředí v mnohém velmi náročné a někdy i konfliktní a přizpůsobení výchovného přístupu zvláštností tohoto období není proto nijak snadné, při rychlých společenských změnách i rodiče sami prožívají v tomto ohledu značnou nejistotu. I dospívající potřebuje pevné a důsledné vedení, ale odlišné od vedení dítěte. Je nutné poskytnout mladému člověku taktní vedení, ale přitom dostatek volnosti pro rozhodování (Langmeier, Krejčířová, 1998, s.159).

V konfrontaci s vlastními rodiči se adolescent potřebuje především ujišťovat, že dobře a správně je to tak, jak to dělá on sám. Nabízejí-li mu rodiče spíše starosti či kritiku, zvyšuje to jeho zneklidnění nebo i zlost. Většina adolescentů nechce vidět svoje rodiče jako nedotknutelné autority ani jako rovnocenné ‚kamarády‘, spíš jako ‚odborné poradce‘ a ‚štědré mecenáše‘ (Macek, 2000, s.20; 2004).

Proces separace ze závislosti na rodině by měl být v adolescenci ukončen. Výsledkem by měla být proměna vzájemných vztahů ve smyslu akceptace osamostatnění adolescenta a uchování pozitivního vztahu mezi rodiči a dítětem, i když na jiné úrovni než dříve. Dospívající odmítá automaticky přijímat dosavadní hodnoty i způsoby chování a experimentuje s jinými alternativami. K.Lorenz (1993) mluví o adolescentní neofilii, o potřebě nových postojů a způsobů chování, která má podle jeho názoru genetický základ. Dost často se stává, že dospívající odmítají některé hodnoty a varianty řešení problémů jen proto, že se jim jeví zastaralé. Neznamená to však popření a úplné odmítnutí hodnot, které rodiče prezentovali. Dochází zde pouze k transformaci postoje k těmto hodnotám, protože dospívající potřebuje

najít jejich subjektivní smysl. To znamená přesvědčit se o jejich významu a uznat jejich platnost sám, na základě svých zkušeností a úvah. Minulé zkušenosti se neztrácejí dokonce ani tehdy, když z nějakého důvodu dochází ke skutečnému rozchodu s rodiči. Mohou přetrvávat na vědomé úrovni, mimovědomě nebo alespoň ve své negaci jako pokus o opačné řešení životního programu.

V adolescenci se prohlubují a zjemňují vrstevnické vztahy a bezesporu získávají stále důležitější roli. Posuzování vrstevníků je bohatší, neuplatňuje se v něm už jen sympatie, ale hlubší vztahy založené na diferencovanějším vnímání, chápání a zhodnocení osobnostních vlastností. Ke konci adolescence se vztah k vrstevníkům mění. Už nejde o nekritický obdiv a přijímání všeho, co skupina vyžaduje. Jak se adolescent stává vyspělejší a jistějším, odpoutává se ze závislosti na vrstevnické skupině. V této době se více spoléhá na vlastní názor a dovede vyjádřit nesouhlas nejenom rodičům, ale i skupině kamarádů. Emoční jistotu obvykle poskytuje stabilní kamarád. Kamarádství vyplývá z potřeby vztahu s jedincem, který je obdobně zaměřen, a tudíž mívá i stejné problémy. V případě adolescentních kamarádů jde o podporu jistoty na základě pocitu vzájemného pochopení a akceptace. Ze společných zájmů a hodnot vyplývají i obdobné problémy a posléze společná řešení.

M.Vágnerová (2000) vymezuje některé základní psychické potřeby, které lze ve vztazích s vrstevníky uspokojit:

- *potřeba stimulace* je uspokojována kontaktem s blízkým vrstevníkem nebo formou společné účasti na různých aktivitách a sdílením nějakého prožitku (hudba a tanec na diskotéce, sport a společné cestování);
- kontakt s vrstevníky uspokojuje *potřebu orientace a smysluplného učení*; jedinec společně s vrstevníky experimentuje v oblasti řešení různých situací; učí se od nich potřebné sociální strategie a rozlišuje, jakou mají v různých situacích účinnost; porovnávání sebe sama s kamarády vede i k lepšímu sebepoznání;
- vrstevníci postupně nahrazují rodinu i v oblasti uspokojování *potřeby citové jistoty a bezpečí*; jakmile se dospívající odpoutává od rodiny, ztrácí do určité míry i citové zázemí, které mu poskytovala; akceptuje-li šanci k osobnímu rozvoji, ztrácí jistotu, která vyplývala z infantilní role; samostatnost ovšem naznamená osamělost a adolescent hledá oporu u vrstevníků, kteří jsou v podobné životní situaci; pocit jistoty je v tomto období uspokojován vrstevnickými vztahy;
- adolescenti dozrávají *k naplnění partnerského vztahu, zahrnujícího i sexualitu*; potřeba partnera opačného pohlaví už není jen sekundárním projevem sociálního tlaku a potřeby uchovat si prestiž ve skupině vrstevníků jako v pubertě; stává se skutečnou potřebou, která má několik úrovní - psychickou, sociální i tělesnou; *vztah lásky lze chápat i jako projev potřeby*

poznání, resp. sebepoznání, na jiné úrovni.

V adolescenci dochází všeobecně ke zklidnění emocionálního života, pozvolnému návratu volní kontroly nad emocemi, umírnění jejich výrazu v souladu s požadavky společnosti, ale na druhé straně vznikají hluboké city lásky a zklamání z jejich nenaplnění. Ustaluje se sebepojetí, které v předešlém období prošlo mnoha otřesy. Prohlubuje se uvolňování z rodinného svazku a ke konci období jsou mnozí již zcela samostatní. V tomto složitém období vyjasňování si vlastní hodnoty sehrávají velkou roli první skutečné lásky. Oproti předchozímu období jsou už vztahy oboustranné, zpočátku ještě skrývané, později naopak stavěné na obdiv okolí. V nich se partneři mimo jiné ujišťují o vlastní ceně a přitažlivosti. Tyto pocity jsou velmi silné a často kompenzují neúspěchy nebo pocity méněcennosti v jiných oblastech. Zhroucení vztahu má v tomto případě mimořádně silný dopad na sebehodnocení, se kterým se adolescent jen velmi obtížně vyrovnává (Výrost, Slaměník, 2001, s.68-69).

Adolescentní partnerský vztah může přinášet uspokojení nejen na emocionální úrovni, ale i v oblasti seberealizace, protože může přispívat k dosažení určité sociální prestiže. Adolescenti obého pohlaví rádi prezentují své partnery před vrstevníky, protože jejich kvalitou potvrzují svou atraktivitu, a takto získávají svou větší sebejistotu. V adolescenci nabývá na významu sexualita, která tvoří důležitou součást partnerského vztahu (Vágnerová, 2000).

Adolescence bývá definována jako polygamní stádium sexuálního vývoje. V tomto období se může projevit tendence experimentovat s novou kompetencí. Jde o získání zkušeností s různými partnery, ale i o sebepoznání. Období experimentace je akceptováno jako fáze předcházející dospělosti, kdy už je požadována zodpovědnost v partnerském vztahu. Sexuální promiskuitu lze chápat i jako projev potřeby psychosociálního moratoria (Říčan, 1990; Říčan, Vágnerová, 1991).

Specifické vývojové problémy dospívajících v dnešní společnosti

1. *Rozpor mezi fyzickou a sociální zralostí.* Sekulární akcelerace tělesného růstu a pohlavní zralosti posunuje dolní hranici dospívání stále do nižšího věku, zatímco složitost společenských požadavků a nároky na vzdělání a profesionální přípravu oddalují dosažení sociální zralosti.

2. *Rozpor mezi rolí a statusem.* V jednodušších společnostech je mezi rolí a statusem zřejmě shoda, neboť postavení jedince je zpravidla přesně určeno věkem a společenským postavením. V současné složité a rychle se měnící společnosti se však postavení těchto jedinců často pronikavě a nepředvídaně mění a mezi rolí a statusem vzniká někdy větší, jindy menší rozpor. To se týká právě z velké míry dospívajících: od těch, kteří jsou už fyzicky skoro úplně zralí, se očekává vyspělé a plně odpovědné postavení (role „dospělého“), přitom je však jejich

status v mnoha ohledech nízký (předpokládá se závisle „dětské“ postavení – poslušnost, vnější kontrola, ukládají se jim často stejná omezení jako dětem). To platí zejména pro skupiny mladistvých, u nichž se hranice sociální zralosti spolu s ekonomickou samostatností posunuje do vysokého věku (např. u studentů).

3. *Rozpor mezi hodnotami mladé a starší generace.* Převratné technické, vědecké i společenské změny s sebou přinášejí stále častější rozdíly v názorech, v hodnotách a v postojích generací, které vyrůstaly za zcela jiných podmínek a těžily z jiných zkušeností. Starší generace má tendenci ulpívat na dřívějších hodnotách, které se pro ni staly jedinečným měřítkem. Nová generace si sbírá vlastní zkušenosti a odmítá přijmout stará měřítka za platná. Přitom však na druhé straně došlo ke sblížení vzájemného přístupu generací uvolněním patriarchální struktury rodiny a rozbitím autoritativního principu ve výchově. Odmítá se „generační konflikt“ jako nutný a ukazuje se na to, že více záleží na porozumění, toleranci a názorové pružnosti.

4. *Rozpor mezi hodnotami rodiny a vnější společnosti.* Rozpor mezi charakterem citových vztahů v rodině a v širší společnosti je ovšem příčinou konfliktů během celého vývoje dítěte, ale v dospívání se stává často kritickým. Dospívající již není tak jednoznačně vázán na normy a hodnoty svých rodičů a stále častěji je kriticky posuzuje. Přesto je na svých rodičích v mnoha ohledech závislý. V diskusích se svými kamarády a přáteli stále častěji srovnává, vzdoruje a revoltuje (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Podle J. Taxové (1972, 1987) jsou právě některé tyto rozpory součástí i hybnou silou vývoje, jejich překonávání a úspěšné řešení napomáhá vyhraňování a stabilizaci především charakterových vlastností mladých lidí. Příliš snadná adaptace a bezkonfliktní průběh socializace mohou vést k oslabování volných stránek osobnosti, iniciativy a ke snaze uhýbat před překážkami a v dospělosti pak jednat ve směru nejmenšího odporu. Je známou skutečností, že navenek bezproblémová socializace a příliš snadná adaptace má svá úskalí. Snaha chovat se pouze podle redukovaného přísunu společenských očekávání může vyústit do zjednodušené koncepce *Já* a svět, do přemíry konvenčních postojů nebo dokonce do předstírání a přetvářky.

Z psychologického hlediska končí adolescence a začíná dospělost tehdy, jestliže jedinec rozumí sobě, přejímá odpovědnost za následky svého jednání a svět se mu jeví jako smysluplný celek. Předchozí charakteristiky, stejně jako identita jedince, těsně souvisejí s úrovní sebepoznání. Zároveň je schopen se otevřít druhému, a to je podmínkou vytvoření pevného partnerského vztahu. Ze sociálního hlediska nastává dospělost ukončením základního profesního vzdělání a nástupem do zaměstnání, což má za následek existenční (tedy i ekonomické) osamostatnění. V případě vysokoškoláků zde sledujeme nerovnoměrnost, neboť

jejich psychická zralost předchází sociální dospělosti (Vymětal, 2003).

V poslední třetině 20.století se význam období adolescence v euro-americkém kulturním prostředí ještě dále posunul. Liberalizace a demokratizace společnosti vedla k vyšší toleranci k individualitě, k úctě a respektu k osobnosti dítěte a dospívajícího. Vzniká specifická kultura mládeže, vznikají subkultury, mladí lidé se vehementně hlásí o svá práva a prosazují svoje názory. Tradiční atributy a hodnoty dospívání (růst, sbírání zkušeností, hledání, učení, zamilovanost, erotika, zábava, revolta) se stále více propojují s atributy období mladé dospělosti (zdraví, síla, láska, partnerství, výkon, sexuální aktivita, intimita, nezávislost, svoboda, seberealizace). Hranice mezi dospíváním a dospělostí přestává být ostrá, cesta k osobnímu zrání není již nutně jednosměrná, málokteré životní rozhodnutí má nezvratný či fatální význam. Přechod z dospívání do dospělosti je pozvolný, vlastní identita se v této době neuzavírá, spíše se poprvé naplno artikuluje (Macek, 2003).

Vývoj emocí a jejich socializace nekončí obdobím dospívání. V období dospělosti a stáří dochází v této oblasti k dalšímu vývoji a změnám, jelikož veškeré dlouhodobé vztahy mezi lidmi i průběh samotných situačních interakcí jsou do značné míry podmíněny emocionálními vazbami a bezprostředně projevovanými emocionálními reakcemi a dlouhodobé pozitivní a blízké interpersonální vztahy patří k základním lidským potřebám.

1.3. Jedinec v sociálních situacích

Sociální život člověka a kultura, kterou vytvořil, jsou pokračováním evoluce a současně zdrojem nových emocí, které již nejsou vázány na holé biologické bytí, ale na složité životní prostředí, plné nových významů a symbolů. Tento sociokulturní svět člověka je zdrojem jeho emocionálního života, představuje sociokulturní determinanty emocí, jež vedly ke vzniku vývojově vyšších forem citění, ke vzniku a vývoji etických, estetických a intelektuálních citů.

Postuláty fenomenologicky orientované psychologie neredukují studium psychiky jen na výzkum chování, ale chápou psychiku jako funkční jednotu prožívání a chování, přičemž prožívání (mentální procesy) chápou jako funkčně primární a rozhodující. Na rozdíl od behaviorismu se zde nezdůrazňuje přírodovědecký přístup (měření a další), ale spíše přístup „rozumějící“, založený na zcela odlišném metodologickém pojetí psychologie. Zkoumá se tu duševní život člověka ve vztahu k jeho bytí: situace člověka je primárně intrapsychicky „zpracovávána“, tj. prožívána, a teprve toto „vnitřní pojetí situace“ je východiskem individuálně smysluplného jednání. Principiálně pak tedy jde o identifikaci motivů jako „vnitřních příčin jednání“, které se konstituují jako reakce na situaci, či lépe řečeno jako akce, jejíž smysl lze vyjadřovat v termínech motivů či motivačních principů (jako je např. udržování

a obnova psychické rovnováhy). V tomto smyslu je klíčovým pojmem fenomenologicky orientované psychologie fenomenální pole jako základní determinanta chování, a tou tedy je subjektivně pojatá, tj. prožívaná situace (Nakonečný, 1998, s.72-73).

Teorii fenomenálního pole či psychologického životního prostoru propracoval zejména K.Lewin (1935 podle Nakonečný, 1998), který zdůraznil, že v prožívání situace, tj. ve fenomenálním poli či psychologickém prostoru, je v prožívání přítomnosti vždy také zahrnuta psychologická minulost a budoucnost. A právě tento vztah subjektu k budoucnosti, zakořeněný v jeho minulé zkušenosti a snad i v jeho biologické konstituci a projevující se jako více či méně vědomé očekávání, je podstatným znakem fenomenologické psychologie. Důležité je zde tedy rozlišení objektivní a psychologické skutečnosti, tj. vyzdvižení faktu subjektivního pojetí situace, přičemž toto „pojetí“ se neomezuje jen na kognitivní zpracování situace, je to její komplexní prožívání, zahrnující jednotu poznávání a cítění a s tím související snahu (např. uniknout z dané situace nebo ji určitým způsobem změnit).

Psychologický životní prostor individua je tedy jeho svět významů, který se konstituuje v jeho mysli jako výsledek konfrontace osobnosti a situace, tj. v procesu působení subjektu na objekt a objektu na subjekt, a to v rámci jeho příslušnosti k určitému kulturnímu prostředí. Prožívání se strukturuje jako uvědomovaný předmět, vystupující jako komplex obrazů, pojmů, představ, pocitů a dalších zážitkových modalit, spojený s určitými snahami a za určitých podmínek i s určitými akty chování. V obsahu prožívání je zakódován jeho subjektivní smysl již v tom, že jako předmětné vědomí je výběrové, vykazuje tedy preferenci jednoho předmětu před jiným, a dále v tom, že je spojeno s cítěním a se snahami, tj. předmětný obsah vědomí má určitý emoční akcent a je spojen s určitou snahou (Nakonečný, 1973).

Veškeré lidské chování je provázeno emočním prožíváním, které však nemusí být vždy plně uvědomováno. Obvykle si uvědomujeme jen ty emocionální stavy, které třeba trvají i jen krátce, ale mají určitou intenzitu. Pokud tedy člověk neprožívá intenzivněji nějakou situaci či událost, může se mu jevit v každodenním životě jeho emocionální stav jako převážně neutrální. Toto konstatování znamená, že právě vykonávaná činnost probíhá „normálně“, bez problémů, v souladu s navyklými způsoby nebo očekáváními. Ale i tento stav jisté míry spokojenosti je stavem emocionálním (Výrost, Slaměník, 2001, s.49).

Pro psychologii (a nejen pro ni) jsou však nepochybně zajímavější situace, kdy vznikají intenzivně pociťované emoce, jak se střídají, jak dlouho trvají, jaký vliv mají na chování jedince, nakolik jsou tyto vnitřní stavy projevovány navenek, nakolik jsou jinými čitelné a jak ovlivňují chování jiných lidí (Výrost, Slaměník, (Eds.), 2001).

Obecně lze říci, že přírodním podmínkám své existence se přizpůsobujeme fyziologickými

akty, zatímco v prostředí společenském se adaptujeme akty sociálními, tedy akty, které zahrnují interpersonální vztahy a mají společenský význam, jemuž se učíme v průběhu socializace. Tato dvojí aspektace lidské psychiky, vychází z faktu, že člověk je živočich, ale současně společenská bytost. Kulturní formy lidského života jsou pokračováním jeho biologických základů a povaha člověka je produktem interakce biologických a kulturních činitelů. Vliv kultury se projevuje kulturně specifickou modifikací určitých vrozených sklonů, a v podstatě tedy také určitým předprogramováním chování a zejména pak určitými imperativy (příkazy a zákazy), regulujícími lidské chování. Tento fakt charakterizuje D.G.Myers (1993) obecně takto: „Zda máme tendenci být expresivní nebo rezervovaní, lhostejní nebo formální závisí zčásti na tom, zda jsme strávili svůj život v africké, evropské nebo asijské kultuře.“ Každá kultura staví před své příslušníky určité kulturní vzorce (obyčeje, módy, mravy, zákony, tabu), které více či méně determinují jejich postoje a chování. Vyžaduje, aby se její příslušníci drželi určitých standardů a vystupovali v určitých rolích, „soustavě norem“, které definují, jak se lidé v dané společenské pozici mají chovat“. Přesněji řečeno tyto role, do nichž je člověk od svého dětství uváděn výchovou v rodině a dalšími zkušenostmi, vyjadřují očekávání sociálního okolí, že se jedinec s určitou společenskou pozicí (určitého věku, pohlaví a socioekonomického statusu) bude v určitých situacích chovat určitým způsobem (Nakonečný, 2000, s.47-48; West, 2002).

Za dodržováním a nedodržováním kulturních vzorců stojí především pozitivní a negativní sankce, které mají povahu základního činitele učení, zpevnění, resp. odměn a trestů. Chování, které je v souladu se standardy skupin, k nimž jedinec přísluší a na nichž je závislý (jako je např. rodina nebo parta vrstevníků), je sociálním okolím zpevnováno, odměňováno (projevy souhlasu, podpory, uznání, pochvaly – např. pochvala za slušné pozdravení nebo poděkování), a naopak chování, které není v souladu s těmito standardy, je trestáno (např. výsměchem, projevy nesouhlasu, opovržením, odmítáním) (Nakonečný, 2000).

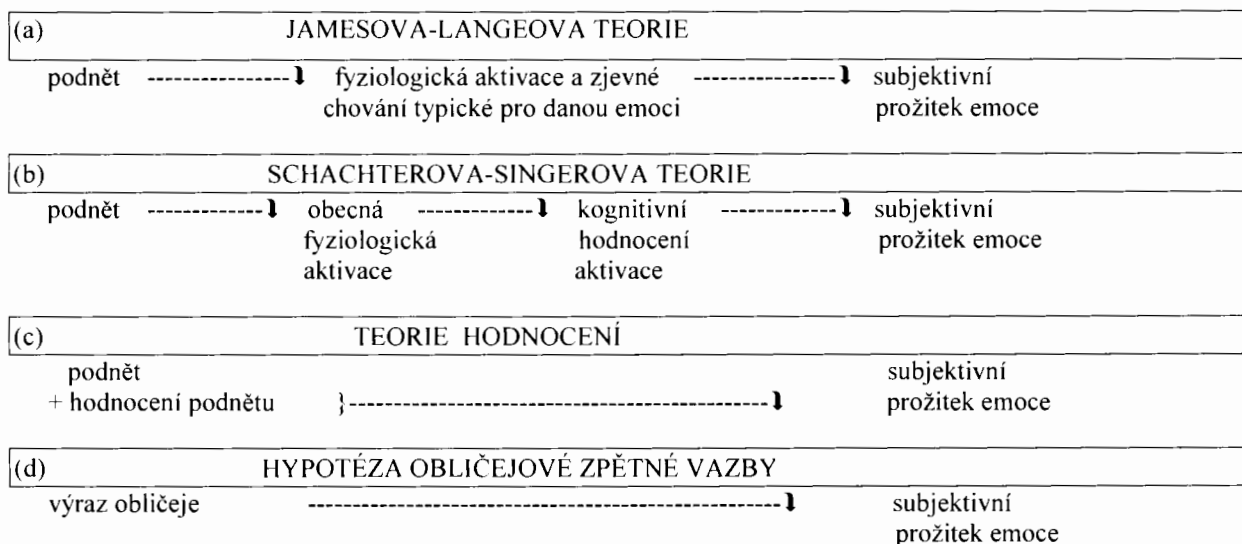
Když prožíváme nějakou událost, interpretujeme situaci s ohledem na naše osobní cíle a pohodu („Vyhrál jsem zápas a jsem šťastný“ nebo „Neudělal jsem zkoušku a jsem smutný“). Tato interpretace je známa jako *kognitivní hodnocení*. Pomáhá nám určit druh prožívané emoce a její intenzitu. Je zřejmé, že naše hodnocení situace se může podílet na emočním prožitku, jinak řečeno, naše kognitivní hodnocení situace determinuje intenzitu emoční zkušenosti. Kognitivní hodnocení se také může velmi významně podílet na diferenciaci emocí. Na rozdíl od autonomní aktivace⁴ jsou přesvědčení vyplývající z hodnocení poměrně

⁴Poznámka se vztahuje k teorii emocí nazývané *Jamesova-Langeova teorie (schéma 1(a))*, která tvrdí, že autonomní aktivace diferencuje emoce. Vzhledem k zaměření práce není tato teorie dále v textu rozváděna. Ze stejného důvodu nejsou v práci rozváděny ani další významnější teorie emocí: Cannon-Bardova thalamická teorie, aktivační teorie, viscerální teorie emocí J.W.Papeze a další.

různorodá a tak umožňují diferencovat mnoho rozdílných druhů pocitů. Proces hodnocení může být velmi rychlý, čímž lze vysvětlit rychlost vzniku některých emocí. Když popisujeme kvalitu emoce, často zdůrazňujeme kognitivní hodnocení (např.: „Cítil jsem zlost, protože jednala nefér“), což ukazuje na skutečnost, že kognitivní hodnocení často stačí k determinaci kvalit emočního prožitku. To zase ukazuje, že pokud by u pokusných osob byl navozen neutrální stav autonomní aktivace, kvalita jejich emoce by byla determinována výhradně jejich hodnocením situace. Jako první ověřovali tuto hypotézu experimentálně S.Schachter, J.E.Singer (1962).

Teorie S.Schachtera a J.E.Singera je nazývána tzv. dvoufaktorovou teorií emocí⁵, podle které je intenzita emoce spojená s obecným fyziologickým arousalem a druh emoce je určen kognitivními procesy. Prvním krokem při vzniku emocí je ohodnocení vnějšího podnětu či situace (např. jiný význam bude mít dopis odeslaný blízkým člověkem a dopis z finančního úřadu). Výsledek kognitivního zpracování je odeslán z kortexu do limbického systému a autonomního nervového systému. Druhým krokem je vyhodnocení podnětů z těla, které jsou výsledkem arousalu. Tato teorie (resp. druhý krok) se podobá James-Langeově teorii zdůrazněním důležitosti vnitřních tělových podnětů, ale jde dále v tom smyslu, že kognitivní interpretace těchto stimulů je důležitější než vnitřní podnět sám o sobě (Výrost, Slaměník, 2001).

Schéma č. 1 *Hlavní teorie emocí*
(Atkinsonová, 2003)



⁵ Tato dvoufaktorová teorie emocí navazuje na práce M.B.Arnoldové a J.A.Gassona (1954 podle J.Výrost, I.Slaměník, 2001), kteří vznik emoce odvozují z ohodnocení události. Emoce je vyjádřením vztahu *já* k objektu. Je to pocíťovaná tendence přitažlivosti k objektu posuzovanému jako příjemný nebo pocíťovaná tendence vyhnout se objektu posuzovanému jako nepříjemný, přičemž tyto tendence jsou posilovány tělesnými změnami podle druhu emoce. Usuzování o objektu může být vědomé i nevědomé.

Závěry vyplývající z následných výzkumů (Maslach,1979; Marshall a Zimbardo, 1979; Zillman a Bryant,1974 podle Atkinson, 2003) uvádějí, že událost typicky ústí v autonomní aktivaci i kognitivní hodnocení. Vnímaná aktivace a hodnocení nejsou závislé, aktivace je připisována kognitivnímu hodnocení: „Buší mi srdce, protože mám vztek.“ Na základě výsledků uvedených studií je patrné, že aktivace i hodnocení přispívají k intenzitě prožitku a že kvalitu prožitku někdy může určit samo hodnocení. Výzkumy dále ukazují, že aktivace přispívá k diferenciaci emocí, avšak dosud se zdá, že hraje menší roli než kognitivní hodnocení (schéma 1 (b)).

Názvem *teorie hodnocení* (schéma 1(c)) je nazývána skupina teorií, podle nichž hodnocení situací (nikoli hodnocení fyziologické aktivace) vede k subjektivnímu prožitku emocí a aktivaci s ním spojené. Tyto teorie hodnocení lze rozdělit na:

- a) teorie identifikující primární či základní emoce a specifikující druhy situací a hodnocení, jež vyvolávají tyto emoce;
 - b) teorie identifikující primární dimenze hodnocení a z nich vyplývající specifické emoce.
- Podle první skupiny teorií hodnocení existuje poměrně malý soubor „primárních“ emocí, přičemž každá z nich je vyvolána specifickým hodnocením události (viz tab. 1).

Tabulka č. 1 *Primární emoce a jejich příčiny*
Osm primárních emocí a s nimi spojené situace. (Plutchik,1980; Nakonečný 1998)

EMOCE	SITUACE
smutek	ztráta (např.milovaného člověka)
strach	ohrožení, hrozba
vztek, hněv (zlost)	překážka
radost	zisk, potenciální partner
důvěra	členství ve skupině
znechucení	odporný objekt
očekávání	nové území
překvapení	náhlé objevení nového objektu

K tématu fenomenologie emocí patří také různé pokusy o třídění a systematizování emocí, které ovšem u různých autorů vycházejí z různých třídících kritérií, jakož i z různých metod třídění a seřazování. Jedno takové třídění je uvedeno v tabulce č.1, další nalezneme např. v úpravě K.Schneidera (1990 podle Nakonečný, 1998), nebo tzv. kruhový model emocí⁶, který vychází ze srovnávacích studií různých pokusů o uspořádání emocí.

Druhá skupina teorií hodnocení se zabývá specifikováním primárních rozměrů hodnocení (spíše než primárními emocemi) a emočními důsledky těchto rozměrů. Příklad je uveden v tabulce 2.

⁶ Autoři C.B.Wortman, E.F.Loftus a M.E.Marshall, 1992, s.330, podle Nakonečný, 1998, s.430.

Tabulka č. 2 *Primární emoce a jejich příčiny*
 Kombinace dvou hodnotících rozměrů a s nimi spojené emoce. (Roseman, 1991, 1984)

	VYSKYTUJE SE	NEVYSKYTUJE SE
ŽÁDOUCÍ	radost	smutek
NEŽÁDOUCÍ	stres	úleva

Jedním rozměrem je žádoucí výskyt očekávané události, druhou je skutečný výskyt události či její absence. Když tyto dvě kombinace uvedeme do vztahu, získáme čtyři rozdílná hodnocení a každé z nich patrně navozuje odlišnou emoci. Uvedený příklad pracuje pouze se dvěma rozměry, avšak většina teorií kognitivního hodnocení předpokládá, že se tohoto procesu účastní celá řada rozměrů. Například C.A.Smith a P.C.Ellsworth (1987, 1985) zjistili, že pro popis 15 různých emocí (včetně vzteku, viny, smutku atd.) je zapotřebí přinejmenším šesti rozměrů. Hodnota tohoto přístupu spočívá v tom, že detailně specifikuje proces hodnocení a vysvětluje celou řadu emočních prožitků.

Podobný výklad těchto teorií včetně jejich rozlišení nabízí též J.Výrost a I.Slaměnik (2001), kteří používají název *teorie ohodnocení* (appraisal theories). Teorie ohodnocení lze obecně charakterizovat tím, že emoce vzniká jako výsledek významové analýzy situace a že emocionální reakce vede k připravenosti a spuštění chování s ohledem na situaci, obvykle adaptivním způsobem. V dosavadním vývoji lze rozlišit dvě skupiny teorií ohodnocení: komponentovou a cílově (nebo zájmově) relevantní.

Komponentový přístup vysvětluje emoce jako různě početný systém komponentů. Za hlavní komponenty, které však ještě mohou mít další rozměry, jsou považovány ohodnocení, dispozice k chování, fyziologická reakce a výraz tváře. Různé emoce jsou chápány jako různě strukturované systémy, které se liší jednou nebo více komponenty. Slovní označení emoce nemusí brát v úvahu všechny komponenty. Emoce jsou považovány za systém, který zprostředkovává vztah mezi stimulací z prostředí a chováním jako reakcí. Emoce vznikají v určitém kontextu a každá z nich má určité funkce, např. pocit viny motivuje jedince k dodržování osobních i sociálních norem (Ernst, 2005; Roseman, 1991; Smith, Ellsworth, 1987 aj.).

Přístup cílově relevantní se zaměřuje výhradně na příčinu emocí ve vztahu k významným cílům nebo zájmům. Myšlenku ohodnocení relevantních cílů shrnuje R.S.Lazarus (1991 podle Výrost, Slaměnik, 2001; Plháková, 2003) do tří pravidel :

1. *Posouzení relevantnosti prostředí z hlediska cílů* (goal relevance). Jedinec hledá odpověď na

otázku: Souvisí dané prostředí s cíli, kterých chci dosáhnout? Jen pokud je událost relevantní cílům nebo zájmům, vznikne emoce.

2. Hodnocení *slučitelnosti prostředí s osobními cíli* (goal congruency). Člověk se při něm ptá: Umožní mi dané prostředí dosáhnout mých cílů, nebo mi v tom bude bránit? Přiblížení se k cíli vyvolává pozitivní emoci, vzdalování se negativní emoci.

3. *Angažovanost ega* (ego-involvement) je posuzování, při kterém se jedinec táže: Může daná situace nějak ovlivnit mé sebehodnocení? Jestliže např. událost zahrnuje sebeocenení, pak může vzniknout hrdost nebo hněv.

Teorie ohodnocení se obecně vyznačují snahou vymezit druhy a podmínky interpretace událostí, které vedou k různým emocím. V tomto smyslu se příkládá důležitost např. reakcím na nové podněty, které se přes různé kulturní vlivy ukazují při interkulturních srovnáních stejné nebo podobné, zkoumá se ohodnocení překážek a emocionální reakce na ně, míra zodpovědnosti v různých situacích apod. (Výrost, Slaměnik, 2001).

Práce o hodnocení jsou v souladu i s jevem, který je obecně známý. Rozsah vyvolané emoce na základě situace závisí na naší minulé zkušenosti. Když se lidé ocitnou v konfliktní situaci se svým příliš kritickým zaměstnavatelem, někteří budou jen rozladění, zatímco jiní se rozzuří. Čím lze tento rozdíl vysvětlit? Pravděpodobně rozdíly v minulé zkušenosti jedinců. Lidé, kteří se rozzuří, byli zřejmě v minulosti sužováni nadměrně kritickým autoritativním člověkem, zatímco lidé, kteří jsou pouze otráveni, takovou zkušenost nemají. Možným spojovacím článkem mezi minulou zkušeností a současnou emoci je proces hodnocení. To znamená, že naše minulé zkušenost ovlivňuje naše přesvědčení o současné situaci a tato přesvědčení pak ovlivňují emoci, kterou prožíváme (Atkinsonová, 2003; Ellis, 2002; Goleman 1997, 2000).⁷

Výraz obličejové doprovázející emoci nepochybně slouží ke sdělení této emoce. Od roku 1872, kdy Ch. Darwin publikoval klasické dílo *The Expression of Emotion in Man and Animals*⁸, považují psychologové sdělování emoce za funkci důležitou pro přežití druhu. Když někdo vypadá polekaně, může tím ostatní upozornit na přítomnost nebezpečí, a když vidíme, že někdo má vztek, sděluje nám, že se může chovat agresivně. Novější práce poukazují na to, že emoční výrazy kromě své sdělovací funkce mají podíl na subjektivním prožitku emoce, právě jako aktivace a hodnocení (Stuchlíková, 2002).

⁷ Doplňme, že někteří autoři naopak odmítají roli ohodnocení ve vzniku emocí a že emoce považují za automatické, specificky druhově dané reakce (např. R. Zajonc, 1980 podle Výrost, Slaměnik, 2001). Tento přístup je v jistém smyslu převzat z evoluce, kdy emoce předcházely kognitivní reakci. Mnohé reakce, zejména strach či hněv, vznikají skutečně i u člověka tak rychle, že jim nemůže předcházet ohodnocení situace. Zdá se však, že tyto emocionální reakce se vyskytují jen u jednoduchých emocí, které i v evoluci měly adaptační roli.

⁸ V tomto díle z roku 1872 vytvořil CH. Darwin pojem základních neboli primárních emocí. V dnešní době se za základní emoce považují hněv, strach, štěstí/souhlas, smutek/žal, překvapení a hnus (Koukolík, 2003).

Z hlediska budoucího výzkumu emocí měla patrně značný význam jedna z tezí S.S.Tomkinse (navazující na CH.Darwina a W.Jamese), že tvář a její výraz je primárním zesilovačem (amplifier) emocí u člověka. Výraz tváře ovlivňuje jiné lidi i sebe sama prostřednictvím zpětné vazby, která je rychlejší a komplexnější než stimulace, jíž jsou schopny pomalu fungující viscerální orgány (1962, s.205 podle Výrost, Slaměník, 2001). V Tomkinsonově teorii má také důležitou roli tvrzení, že je zřetelně rozlišitelných šest základních emocí, z nichž každá se vyznačuje specifickým komplexem tělesných změn a výrazu tváře; přitom výraz tváře na jedné straně zesiluje vnitřní prožívání, na druhé straně čitelně vypovídá o vnitřním stavu.

Hypotéza obličejové zpětné vazby (schéma 1 (d)) konstatuje, že nejdůležitější sensorická zpětná vazba vyvolávající emocionální prožitek nepřichází z pomalu reagujících vnitřních orgánů, které jsou difuzně aktivovány autonomním nervovým systémem, ale ze svalů obličeje. Jinými slovy řečeno, že výrazy obličeje kromě sdělovací funkce mají také podíl na našem prožitku emocí. Právě tak jako dostáváme zpětnou vazbu o své autonomní aktivaci (resp. vnímáme svou autonomní aktivaci), dostáváme podle této hypotézy zpětnou vazbu o svém výrazu tváře. Tato zpětná vazba se spojuje s ostatními složkami emocí a vytváří intenzivnější prožitek. Kromě studií, které poukazují na přímou souvislost mezi výrazem a pocíťovanou emocí, další experimenty ukazují, že výrazy obličeje mohou mít nepřímý vliv na emoci tím, že způsobí vzestup autonomní aktivity.⁹

Ve vědecké psychologii je význam biologických faktorů zdůrazňován zejména psychobiology, zatímco třeba z hlediska humanistické psychologie jsou rozhodující faktory společenské. Sociální psychologie tuto skutečnost doplňuje tvrzením, že záleží na situaci; v každém okamžiku svého života se osobnost nachází v nějaké situaci, a ta přinejmenším zabarvuje a modifikuje prožívání a chování. Situace je souhrn podmínek, které v daném časovém úseku mají vliv na vědomí a činnosti a tím i na projevy charakteru člověka. Menninger (1939 podle Smékal, 2002) charakterizuje situaci jako „tu část zevního prostředí, jíž se osobnost musí přizpůsobit. Je to vlastní pole života v daném okamžiku, soubor požadavků, hra s řadou pravidel, kterou musíme hrát, abychom mohli žít.“ V jednotlivých okamžicích života vstupuje člověk do vztahu s určitými konstelacemi elementů prostředí, které tak vytvářejí situaci. Situace představuje strukturu vzájemných vztahů člověka s elementy jeho prostředí v určitém časovém okamžiku. Je to konstelace určitých konkrétně vymezených okolností, během níž je osobnost vystavena působení konkrétních vlivů, které vyvolávají nebo spoluurčují její prožívání neboli chování.

⁹ Zmíněny byly jen ty teorie emocí, které nějakým způsobem souvisí s tématem a výzkumným záměrem této práce. Řada dalších teorií není v tomto kontextu relevantní a není tudíž v teoretické části uváděna.

Jsou dvě koncepce situace. Podle K.Lewina je situace definována tím, jak ji vnímá její subjekt, situace pro jedince je dána významem a smyslem, který osobnost vkládá do aktuálně působícího komplexu podnětů. Podle H.Murraye je třeba k situaci přistupovat objektivně, definovat ji jejím předmětným obsahem a nezávisle na tom, jak ji vnímají její účastníci. Dle Lewina tedy situace vyjadřuje to, co se děje v okolí subjektu, stav vnějšího prostředí, vnější okolnosti či poměry, avšak nikoli v jejich objektivních fyzických charakteristikách, nýbrž v jejich subjektivně psychickém „zpracování“. Je však nutno rozlišit trvalejší a aktuální situace: trvalejší situaci vytváří např. soužití subjektu v konfliktních manželských vztazích; aktuální situaci vytváří např. probíhající manželská hádka. Epizodická situace může být někdy psychologicky významnější než situace trvalá. Konečně je nutno zdůraznit, že v situaci vystupující množina objektů vytváří komplexní a jedinečné fenomenální pole. Koncept situace zahrnuje vztažnost trojího druhu, integrovanou v situaci v širším slova smyslu: aktuální situovanost, determinovanou historií individua a jeho vztahem k budoucnosti (očekávání); aktuální situovanost pak neznamená jen přítomnost v právě se odehrávající události, ale také přítomné životní podmínky vůbec (rozdíl mezi jedinci přítomnými u téže události, ale s různým sociálním zázemím) (Nakonečný, 1998).

V podobném kontextu používá termín *psychologická situace* J.Rotter ve své „teorii sociálního učení“. Psychologická situace je zde jedna za čtyř proměnných, jejichž přesná analýza (včetně vzájemných interakcí) je předpokladem predikce jednání (zachování se) člověka ve vztahu ke specifickým situacím. Termín *psychologická situace* v tomto pojetí vyjadřuje pohled na situaci „očima pohlížejícího“, tzn. z hlediska posuzované osoby. Podobá se Rogersovu fenomenologickému přístupu k osobnosti. Rotter má za to, že okolnosti prostředí každá osoba percipuje pro ni příznačným způsobem bez ohledu, na kolik se tato percepce může jevit jiným bizarní (Mikšík, 1999).

Podstatným faktorem, ovlivňujícím naše jednání nemusí být jen nějaká konkrétní situace. Do hry totiž vždy vstupuje i situace, jejíž účastníky jsme chtě nechtě my všichni – společenské klima. Zejména tehdy, když je nepocítíme jako zdravé, čelíme často zátěžovým situacím, ve kterých se buď dostáváme do konfliktu a okolím (odmítáme-li třeba jím preferovaný životní styl) nebo s vlastním svědomím (nežijeme-li v souladu s vlastním přesvědčením, necháváme-li si své názory pro sebe atd.) (Kosek, 2003, 2004).

K výše vymezenému pojmu situace lze ještě doplnit konkrétnější rozlišení – *emociogenní situace*: tímto pojmem se obecně označují vnější podmínky vzniku emocí. Termínem *emociogenní situace* se opět zabývala v různých rovinách řada autorů. P.Fraisse (1967) do tohoto termínu zahrnuje i vnitřní podmínky a rozlišuje celkem pět základních *emociogenních*

situací (více viz Nakonečný, s. 431-2, 1998); k otázce podmiňování emocí, tj. ke genezi naučených emocí se obsírně vyjádřil J.Reykowski (1968), který tento jev výstižně označuje jako „přetváření neutrálních podnětů v podněty emocionální“.

V kontextu teoretických východisek této práce zmiňujeme též teorii L.Schmidta-Atzerta (1996), který spojuje vznik emocí především se sociálními kontakty a nesociálními událostmi (špatná zpráva, vlastní nemoc, ztráta věci). Jako emociogenní faktory rozlišuje především „každodenní události“ (*události všedního dne*) a „velké události“ (katastrofy a války, násilné zločiny, ztráta blízkých osob nemocí nebo nehodou; k životním událostem patří také ponejvíce žádoucí události, jako je narození dítěte, svatba, nástup do zaměstnání, profesní úspěchy atd.). Dále to mohou být setrvávající životní podmínky a podmínky prostředí, které nemají časově jasně ohraničený charakter. Emoce může ovšem vyvolávat také vlastní imaginace subjektu a uměle mohou být vyvolávány v laboratořích, hypnózou a psychofarmaky (Arrivé, 2004; Schmidt-Atzert, 1996, s.32).

Extrémně rysový názor, podle něhož je prožívání a chování determinováno výhradně intenzitou jednotlivých rysů osobnosti a jejich strukturou, patří nenávratně minulosti. Ubývá však i psychologů – extrémních situacionistů, kteří tvrdí, že prožívání a chování je determinováno jen vlastnostmi situace a že je možno člověka dokonalým poznáním situace beze zbytku vysvětlit.

K.S.Bowers (1973^{*}), D.Magnusson (1976^{*}) a další psychologové přinášejí stále více argumentů ve prospěch tzv. *interakční teorie*, z níž plyne, že prožívání a chování jsou výsledkem součinnosti rysů a situací. Je-li chování primárně generováno vnitřní dispozicí, je situací ovlivňováno ve svém průběhu, je-li chování reakcí na situaci, je individualizováno aktuálním funkčním stavem nebo vnitřními dispozicemi. Z hlediska kognitivní psychologie osobnosti poukazují na komplexní interakci mezi osobností a situací R.Forgus a B.Shulman (1976^{*}). Situace podle těchto autorů představuje vnější pohnutku prožívání a chování, ať už ve smyslu aktivizace nebo tlumení. Takže situace je vnímána jako něco, co má pozitivní či negativní vliv. Osobnost tak – metaforicky řečeno – tvoří a definuje situaci pomocí selektivní percepce a pozornosti. Tím autoři nepopírají objektivní a na osobnosti nezávislou existenci situace, zdůrazňují jen, že její vliv na osobnost závisí na tom, jak ji osobnost zpracovává (* podle Smékal, 2002).

Sociální interakce se odehrává v kontextu, který nás může mnoha způsoby ovlivnit. Za kontexty lze považovat například kulturu, životní prostředí, sociální skupiny nebo rodinu.

2. SEBEPOJETÍ A SEBEHODNOCENÍ JEDINCE

2.1. Základní teoretické přístupy

Pojmem sebepojetí označujeme *souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová*: „Sebepojetí (self-concept) může být snadno definováno jako vidění nebo mentální reprezentace sebe“ (Van der Werff, 1990, s.33). „V nejširším smyslu je sebepojetí percepcí sebe samého. Tyto percepce jsou formovány prostřednictvím zkušenosti s prostředím a jsou ovlivněny zvláště posílením z prostředí od významných druhých“ (Shavelson, Hubner a Stanton, 1976, s.411). Souhrnně to znamená, že *sebepojetí* (self-concept) je představa o sobě, to, jak jedinec vidí sám sebe; zdůrazněna je poznávací složka, na rozdíl od sebeúcty¹⁰; má hodnotící a popisnou dimenzi; zahrnuje i kognitivní mapy; označováno též jako „integrující gyroskop osobnosti“; jeho součástí je sebedůvěra¹¹. *Sebehodnocení* (self-evaluation) je vědomé prožívání vlastní sociální pozice; většinou poplatné vztahům v nukleární rodině.

Sebepojetí (self-concept) neboli obraz sebe, obraz „*Já*“ je přítomno v prožívání a má tam svou jednotící úlohu. Jeho základem je vjem a představa vlastní osoby, vlastního těla, vlastní osobnosti ve světě. Obraz sebe je obsahovou zážitkovou strukturou vztaženou k nezávisle existující nebo jen pomyslné skutečnosti (Balcar, 1991).

Sebepojetí vyplývá ze sebepoznání. Sebeoznání souvisí se sebehodnocením, jímž dostává obraz vlastního „*Já*“ určitou hodnotu, která souvisí s uvědoměním vlastních kompetencí. Specifickým rysem sebepojetí je jeho časová kontinuita, zachování základních rysů osobní identity (Vágnerová, 1997, 2004).

Já je hypotetický konstrukt, který má integrující, organizující roli v duševním životě člověka, resp. osobnosti. Rozlišuje se *Já* jako subjekt a *Já* jako objekt. *Já* jako subjekt (činné *Já*) je uvědoměním si sebe sama jako činitele-*Já* chci, *Já* dělám, *Já* si nepřeji aj. (I, Ich). V tomto smyslu je *Já* spojováno především s vůlí a autoregulací, tj. řízením vlastního chování a ovlivňováním vlastního prožívání. *Já* jako objekt je chápáno ve smyslu objektu sebereflexe, tj. vědomého sebepoznávání a sebehodnocení, jako obraz sebe sama (self, Selbst). K vyjádření sebereflexe se v psychologii používá několik pojmů. Sebepojetím se myslí především kognitivní obraz jako výsledek sebepoznávání a sebeporozumění; jsou to poznatky o vlastním *Já* organizované v podobě sebeschémat, mající podobu hierarchického uspořádání podle

¹⁰ *Sebeúcta* (self-esteem): hodnotící dimenze sebepojetí, která zahrnuje hodnocení vlastní ceny a sebejistoty;

¹¹ *sebedůvěra* (self-reliance): kladný postoj člověka k sobě samému, svým možnostem a výkonnosti; je považována za součást sebepojetí;

důležitosti, jakou jednotlivým poznatkům jedinec přiřkládá (patří sem např. mínění o svém vzhledu, schopnostech, sociálních dovednostech, statusu aj.). Dále se používá pojem sebehodnocení (též sebeocenění či hodnota sebe sama), který kromě složky poznávací zahrnuje také složku emoční; ta vyjadřuje uspokojení, libost, či nespokojenost, nelibost se sebou samým ve srovnání s jinými lidmi (resp. jejich očekáváním), nebo s tím, jakým by chtěl člověk být (ideální *Já*). Na utváření obrazu sebe sama se podílí několik činitelů. Vedle dispozičních charakteristik osobnosti (temperament, intelekt) jsou to především vztahy k sociálnímu prostředí a zkušenosti z nich: jak se jedinec vidí ve vztazích jiných lidí k němu, srovnání s jinými lidmi a ověřování, co je správné, přejímání sociálních rolí aj. (Slaměník in Gillernová, 2000, s.25-26).

Sebepojetí není jen souhrnem představ o sobě, byť smysluplně organizovaným. Je v něm zároveň vyjádřen i vztah k sobě, charakterizovaný emocionálními prožitky *Já*, který se realizuje v rámci základní dimenze hodnocení, tj. positivity – negativity. Věcně a terminologicky je tento aspekt *Já* ukotven v pojmech označujících takové dimenze sebepojetí, jako je sebeúcta, sebehodnocení, sebevědomí, sebedůvěra apod.

Sebepojetí (selfconcept, Selbstkonzept), jako ústřední pojem svého přístupu k osobnosti, vymezuje též C.R.Rogers (1995, 1998):

Sebepojetí je hypotetickým konstruktem a vymezujeme je především jako relativně stálý a ucelený, současně však měnící se vztah lidského jedince k sobě samému i k subjektivně důležitým skutečnostem jeho života. Sebepojetí obsahuje tedy to, co si o sobě myslíme, jak si sebe představujeme, jak se vnímáme a prožíváme (tato část sebepojetí, jež je spíše emočně nesená, bývá někdy nazývána sebeobrazem), což nakonec ústí v hodnocení sebe. Jeho součástí jsou i subjektivně významné postoje a názory, zahrnující hodnocení základních a zejména meziosobních vztahů, stejně tak je místem našeho hodnotového systému. Vidíme, že sebepojetí je také motivační silou, protože může být pohnutkou jednání.

Emoční procesy (a struktury) ve vztahu k lidskému *Já* plní kvalitativně odlišnou úlohu než procesy (a struktury) kognitivní. Za mentální reprezentaci emočního vztahu k sobě se obvykle považuje *sebehodnocení* neboli představa sebe z hlediska vlastní kompetence (ať už v jakékoli oblasti – sociální, morální nebo výkonové). V současné odborné literatuře jsou v některých případech pojmy sebepojetí a sebehodnocení používány synonymně. Přikláníme se k názoru, který podporuje rozlišování pojmů sebepojetí a sebehodnocení. Sebepojetí vedle hodnotící složky obsahuje i pouze deskriptivní znalosti o sobě.

Sebepojetí je produktem sociálního učení v procesu interakce osoba – svět. Sebehodnocení jako jedna ze složek sebepojetí je chápáno jako výsledek sociálního srovnávání a

sebeuposuzování na základě pozorování vlastní činnosti. Pro vytváření sebehodnotících kritérií a výsledný emoční vztah k sobě je významné především *posílení z prostředí*, zvláště od *významných druhých* (Shavelson, Hubner, Stanton, 1976).

Základy sebehodnotících kritérií jsou položeny v dětství a jsou utvářeny rodiči, významnými osobami v rámci rodiny nebo jinými osobami zastávajícími výchovné, rodičovské funkce. Těsný vztah mezi sebehodnocením a rodičovskou oporou dokumentuje řada vývojových studií, podle nichž rodičovská opora patří (až do rané adolescence) k nejsilnějším predikátorům sebehodnocení. S postupujícím vývojem se v hodnocení vlastní osoby stále více uplatňuje vliv vrstevníků, který je na počátku adolescence v podstatě srovnatelný s rodičovskou oporou. Význam rodičovské podpory však neklesá ani během adolescence, jak by se mohlo zdát, spíše zesiluje vztah mezi globálním sebehodnocením a posílením od vrstevníků. Změna nastává až v dospělosti a je spojena především s příchodem do zaměstnání a zakládáním rodiny. Nejlepšími predikátory sebehodnocení u dospělých jsou posílení od spolupracovníků a osob z referenčních skupin, dále od významných osob z rodiny (zvláště od rodičů a partnera), nakonec posílení od důvěrných přátel a vlastních dětí (Blatný, Plháková, 2003).

Podle některých autorů lze o sebepojetí uvažovat jako o postoji k sobě. Podobně jako postoj můžeme proto sebepojetí charakterizovat třemi aspekty. Jde o aspekt kognitivní týkající se obsahu sebepojetí a jeho organizace (struktury), afektivní, týkající se emocionálního vztahu k sobě (sebehodnocení), a konativní, který vyjadřuje skutečnost, že sebepojetí má motivační funkci a uplatňuje se v seberegulaci chování (Blatný, Plháková, 2003).

Sebepojetí a sebehodnocení a také vytyčování cílů a úsilí o jejich dosažení závisí na úspěších a nezdarech v činnosti a na názorech a hodnocení druhých lidí, jednotlivců a malé skupiny. Závisí na psychofyziologickém stavu, zdraví a nemoci, vnějších podmínkách, sociálních vlivech a aktivitnosti-pasivnosti zformované v dosavadním průběhu života (Čáp, Mareš, 2001).

Základem sebehodnocení je znalost vlastních kompetencí, zkušenost s úspěchem či neúspěchem, s hodnocením a názory ostatních lidí atd. Opět (stejně jako v sebepojetí) se zde uplatňuje rozumové i emoční hodnocení. Sebehodnocení se vztahuje k různým projevům, kritériem jejich hodnocení se mohou stát společenské normy. Pokud se člověk chová v souladu s těmito normami, je takový projev oceňován a toto ocenění slouží jako příznivá zpětná vazba, podporující pozitivní sebehodnocení. Hodnocení je možné i na základě srovnání sebe sama s někým jiným. Tato tendence se významněji projevuje např. v období puberty, kdy si dospívající začíná aktivně vytvářet vlastní identitu a potřebuje vzory, k nimž by mohl

směřovat. Velmi stručně řečeno, identita je prožívaná nebo realizovaná odpověď na otázku „Kdo jsem?“ Je to „prožívání toho, čím jedinec je (vlastní autenticity, jedinečnosti a konzistentnosti v čase a prostoru), ať už jako individuum nebo jako člen lidských společenství“ (Výrost, Slaměník, 1997, s.211).

Pojetí sebe sama, tj. vlastní identity, je *výsledkem zobecnění zkušenosti se sebou samým*. Tato zkušenost se vytváří na základě smyslových vjemů, emočních prožitků, tj. na základě sebeprožívání, ale i uvažování o sobě, a pod vlivem reakcí a postojů jiných lidí. Informace tohoto druhu každý jedinec nějak prožívá, rozumově zpracovává a hodnotí. S pojmem identita bývá často zaměňován nebo je s ním z velké části shodný pojem „vlastní Já“ (Selbst). V ontologickém smyslu se tím rozumí podstata jedince, jádro systému osobnosti. Ve funkčním smyslu je nositelem jednání, aktér nebo „agens“ (Bandura, 1977). Ve fenomenologickém smyslu znamená vnímání a znalost sebe sama, sebezpoznání. V tomto specifickém smyslu mluvíme převážně o sebekoncepci.

I.S.Kon (1986) hodnotí „Já“ jako sociální orientaci, vztah osobnosti k sobě, který zahrnuje tři vzájemně propojené komponenty : poznávací - znalost sama sebe, představa o svých kvalitách a vlastnostech; emocionální - hodnocení těchto vlastností a s ním spojená ješitnost, sebeúcta a podobné pocity; činnostní - tj. praktický vztah k sobě, odvozený z prvních dvou komponent.

Symboličtí interakcionisté, spojovaní především se jmény C.D.Cooleyho a G.H.Meada, kladli důraz na význam sociálních interakcí v utváření Já (Self). Já je podle nich primárně *sociální konstrukcí*, jež vzniká v průběhu symbolických, zejména jazykových interakcí. C.D.Cooley (1902) takto postulované Já označil metaforicky termínem „zrcadlové Já“ (looping-glass self). Podle Cooleyho významní druzí pro člověka představují jakési „sociální zrcadlo“ zobrazující názory a mínění druhých lidí o nás. Jinými slovy, Já je naše představa o tom, co si druzí myslí o našem vzhledu a vystupování, motivech a skutcích, o našem charakteru atd. Názory druhých jsou v průběhu dospívání internalizovány do stálé psychické struktury, označované Cooleyem jako „*představa sebe*“ (self-idea) (Blatný, Plháková, 2003; Jedlička, Klíma, Kořa, Němec, Pilař, 2004).

V psychologii osobnosti dominují čtyři hlavní přístupy (tj. psychoanalytický, behaviorální, humanistický a kognitivní), každý z těchto přístupů se svým specifickým způsobem zabývá též otázkou vymezení a vývoje sebepojetí. Rozdílné uchopení této oblasti a rozdílná terminologie neumožňují vzájemné srovnávání (které ani není cílem), ale poskytují základní přehled a obecnou orientaci v problematice sebepojetí.

S.Freud vyvinul strukturální model dělící osobnost na tři hlavní systémy, které jsou ve vzájemné interakci a řídí lidské chování: id, ego a superego. Id se řídí principem slasti, ego se řídí principem reality, superego (svědomí) pro jedince představuje morální normy. Obecněji řečeno, superego je zvnitřněná reprezentace hodnot a morálky společnosti. Zahrnuje svědomí jedince a obraz ideálně mravné osoby (tzv. ideální ego). Superego vzniká jako reakce na odměny a tresty rodičů. Rodiče nejprve kontrolují chování dítěte přímo odměnami a tresty. Včleňováním požadavků rodičů do superega dítě dostává chování pod vlastní kontrolu. Jestliže jsou požadavky rodičů příliš rigidní, jedinec může trpět pocity viny a tlumit všechny agresivní a sexuální impulsy. Naproti tomu jedinec, který nedostatečně zvnitřní některé požadavky, kladené na sociálně přijatelné chování, bude mít málo zábran a může se chovat krajně nevázaně nebo se dopouštět trestné činnosti. U dobře integrované osobnosti si ego udržuje pevnou, ale pružnou kontrolu id a superega, vládne princip reality (Drapela, 1998; Hall, Lindzey, 1999).

S.Freud se domníval, že jedinec během svého života projde několika vývojovými stádii, které mají vliv na osobnost (orální, anální, falické, období latence, genitální). S.Freud tato období nazýval stadii psychosexuálního vývoje, přičemž použil širokou definici sexuality. Tato periodizace se formování sebepojetí dotýká převážně v oblasti sexuality a v jejím rámci pak v oblasti identifikace s rodičem stejného pohlaví, především zvnitřněním idealizovaného vnímání postojů a hodnot daného rodiče (Freud, 1991, 1996).

Někteří ze spolupracovníků Freuda uvádějí konkurenční teorie, ve kterých kladou větší důraz na jiné motivační procesy než na sexualitu. Jedním z nich je H.S.Sullivan, který klade zásadní důraz na mezilidské vztahy a tvrdí, že osobnost „nikdy nemůže být izolována od mezilidských vztahů, v nichž žije a v nichž se projevuje její bytí“. Podle jeho názoru si lidé na základě reakcí na mezilidské vztahy vytvářejí *personifikace* – duševní obrazy o sobě a o ostatních (Sullivan, 1953).

Novodobější psychoanalytici kladou větší důraz na roli ega. Domnívají se, že ego má člověk od narození, vyvíjí se nezávisle na id a vykonává ještě jiné funkce než hledání realistických způsobů uspokojení impulsů id. Tyto ego funkce spočívají v tom, že se člověk učí, jak se vyrovnávat s prostředím a hledat smysl zkušenosti. Uspokojení ega zahrnuje zkoumání, manipulaci a pocit dobrých výkonů.

Jedním z těchto nových směrů je *teorie objektových vztahů* zabývající se vazbami, jež si dítě vytváří k lidem během svého vývoje. Teoretici objektových vztahů neodmítají pojem id nebo význam biologických pudů v motivaci chování, ale věnují stejnou pozornost takovým otázkám, jako je stupeň psychické separace od rodičů, stupeň připoutanosti k jiným lidem a

zapojení do vztahu k nim versus zaujatost sebou samým a také míra sebevědomí a důvěry ve vlastní schopnosti a dovednosti.

Příkladem revidované psychoanalytické teorie je například Eriksonova teorie psychosociálních stadií vývoje, ve které na vývojová stádia nepohlíží z hlediska jejich psychosexuálních funkcí, ale chápe je jako psychosociální stádia zahrnující zejména ego-procesy (vymezil celkem osm stadií) (Erikson, 2002).

Představitelé psychodynamických psychologických směrů předpokládají, že internalizace (zvnitřňování) se podílí nejen na vzniku schopnosti řídit a usměrňovat své vlastní chování, ale je také klíčovým mechanismem při formování osobnosti. Podle významného představitele soudobé psychoanalýzy O. Kernberga mají internalizační procesy rozhodující význam pro strukturaci a diferenciaci lidské psychiky, tedy pro vznik lidské osobnosti. Do vnitřní psychické struktury se ukládají zkušenosti z mezilidských vztahů i vlastnosti druhých lidí (v psychoanalytické terminologii „objektů“). Nejde přitom pouze o převzetí charakteristik blízkých osob, ale také o zvnitřnění interakcí, zpravidla i s příslušným emocionálním doprovodem (Plháková, 2003).

Z psychodynamického hlediska se při internalizačních procesech nejedná pouze o objektivní, reálné vztahy jako takové, nýbrž především o to, jak je jedinec objektivně vnímá, prožívá a interpretuje.

Zastánci behaviorálního přístupu zdůrazňují význam determinant prostředí či situačních determinant chování. Z tohoto pohledu je chování výsledkem nepřetržité interakce mezi osobními proměnnými a proměnnými prostředí. Osoby a situace se vzájemně ovlivňují. Abychom mohli chování predikovat, potřebujeme vědět, jak vlastnosti jedince vzájemně reagují s vlastnostmi situace. Behaviorální přístup se dnes nazývá spíše teorie sociálního učení či sociálně-kognitivní přístup (Atkinsonová, 2003).

Sociálně kognitivní přístupy prezentují především A. Bandura a J. Rotter, který formuloval teorii sociálního učení. Jeho teorie je pokusem vysvětlit, jak se v procesu chování učíme interakcím s lidmi i s jinými elementy svého prostředí. Termínem „teorie sociálního učení“ chce zdůraznit naučenost hlavních či základních modů chování v sociálních situacích a jejich neodmyslitelnou souvislost s potřebami, vyžadujícími pro své uspokojení výrazný zřetel k jiným lidem (Nakonečný, 1998).

V Rotterově přístupu je hluboce zakořeněna idea vzájemné interakce osoby s jejím významovým prostředím. Při predikci potence výskytu určitého chování, musí být spolu s očekáváním a hodnotou posílení analyzována povaha psychologické situace. Shodně s A. Bandurou považuje postihování vzájemné interakce osobních faktorů a událostí v prostředí

za východisko pro predikci lidského chování.

Důrazem na význam sociálních a kognitivních faktorů v lidském učení se J.Rotter zřetelně odlišuje od tradičního behaviorismu. Jeho teorie vychází z předpokladu, že nejvýznačnější aspekty osobnosti jsou naučené v sociálních kontextech. Doplňuje Bandurův důraz na reciproční interakci osoby s jejím prostředím (Mikšík, 1999).

Stoupenci teorie sociálního učení pro účely vysvětlení emocí nabo afektů přidávají ke svému popisu osobnosti klasické podmiňování. Například když rodič potrestá dítě za to, že dělá něco zakázaného, potrestání vyvolá fyziologické reakce spojené s vinou nebo úzkostí. Potom samo chování dítěte může vyvolat tytéž reakce: když udělá něco zakázaného, prožívá pocity viny. Úzkost se stává podmíněnou reakcí. Pro stoupence sociálního učení je to právě klasické podmiňování, které vytváří zvnitřněný zdroj úzkosti, který S.Freud označuje jako superego.

Základní výkladový rámec a výzkumné úsilí humanisticky orientovaných psychologů je směřováno k vysvětlování zákonitostí jednání člověka v jednotě autoregulačních a situačních kontextů. Systémy chování jsou tu pojímány a studovány jako výraz tendence subjektu realizovat sebe sama v interakci s životní realitou a působení samé životní reality na rozvíjení a obsahové vyústění této tendence. Humanistická psychologie je především zaměřena na prožívající osobnost. Člověka je nutné popsat a pochopit z hlediska jeho vlastního subjektivního pohledu na svět, jeho vnímání sebe sama a jeho pocitů vlastní hodnoty. Významným představitelem tohoto směru je Carl Rogers (Nykl, 2004).

Psychologické názory C.R.Rogerse se odvíjejí od homocentrického pojetí. Lidské individuum se stává východiskem a zároveň mírou všech věcí. Domnívá se, že každý z nás považuje za realitu to, v čem žije a co vnímá, myslí a hodnotí. Svět je světem naší subjektivní reality a je jedinečný a proměnlivý, proto i každý člověk je jedinečný a proměnlivý. Primární význam pro formování osobnosti, životního pocitu a stylu mají *vztahy k ostatním lidem*. Zejména bezvýhradné přijetí (akceptace) druhými je prvořadě významné pro osobnostní rozvoj a duševní zdraví, protože vede k pocitu bezpečí, vědomí vlastní hodnoty a k důvěře ve svět, jenž se pak člověku stává domovem (Vymětal, Rezková, 2001).

Rozhodujícím pojmem v Rogersově přístupu k osobnosti je *pojmem Jáství (SELF): kdo jsem?* V duchu americké psychologické tradice rozlišuje mezi "Já" jako subjektem ("I") a "Já" jako objektem ("Self"). "Já" činné, tj. "Já" vztahující se a hodnotící, vede k vytvoření "Já" jakožto objektu, jímž je v tomto případě *sebepojetí* (sebeobraz), tedy to, "jak sebe vnímám, hodnotím a nakonec i prožívám". *Self* neboli *sebepojetí* (C.R.Rogers je používá jako synonyma) definuje jako organizovaný, konzistentní konceptuální "gestalt" (konfigurace,

celek) soustředěný na percepci rysů “Já”, na percepci vztahů “Já” k druhým lidem a k rozmanitým aspektům života. Sebepojetí zahrnuje i postoje a hodnocení všeho subjektivně významného - např. vlastního obličej, těla, vztah k významným lidem mého života apod. Self (či reálné self) se skládá ze všech myšlenek, vjemů a hodnot, které charakterizují “Já”; zahrnuje vědomí “co jsem” a “co dokážu”. Toto vnímané self pak ovlivňuje, jak člověk vnímá svět i své chování. Sebepojetí neodráží nutně realitu. Jedinec může být velmi úspěšný a vážený, a přesto se považuje za selhávajícího člověka (Nakonečný, 1997).

Další self v Rogersově teorii je *ideální self* (jako *Já* - ideál), tedy představa o tom, jakým člověkem bychom chtěli být. Čím blíže je ideální self k reálnému self, tím je člověk spokojenější a šťastnější. Velký nesoulad mezi ideálním a reálným self vede k tomu, že je člověk nešťastný a nespokojený (Rogers, 1998).

Mohou tedy vzniknout dva druhy nesouladu: jeden mezi self a zkušenostmi s realitou, druhý mezi reálným a ideálním self. C.R.Rogers má určité hypotézy o tom, jak se tyto nesoulady mohou vytvářet. C.R.Rogers se především domnívá, že lidé budou pravděpodobně lépe fungovat, jestliže jsou vychováni s *nepodmíněným pozitivním přijetím*, tj. *cítí-li, že je rodiče a další lidé pozitivně oceňují i tehdy, když jejich pocity, postoje a chování nejsou ideální*. Jestliže rodiče poskytují pouze podmíněné pozitivní přijetí – oceňují dítě pouze tehdy, když se chová, myslí nebo cítí správně - u dítěte dojde pravděpodobně k pokřivení sebepojetí. Pokud například rodiče neschvalují některé projevované pocity dítěte, obvykle je za takové činy trestají (např. přirozené pocity rivality). Děti musí nějak tuto zkušenost integrovat do svého sebepojetí. Mohou usoudit, že jsou špatné, a tak mohou cítit stud. Mohou se domnívat, že je jejich rodiče nemají rádi, a tak se mohou cítit odmítnuté. Nebo mohou svoje pocity odmítnout. Každý z těchto postojů obsahuje překroucení pravdy. Přijetí třetí alternativy je pro dítě nejsnazší, když to ale udělá, odmítne své skutečné pocity, které se potom stanou nevědomými. Čím více jsou lidé nuceni odmítat svoje vlastní pocity a přijímat hodnoty druhých, tím budou mít nepříjemnější pocit ze sebe samých. C.R.Rogers tvrdí, že nejlepším přístupem rodičů je uzнат pocity dítěte za oprávněné a zároveň mu vysvětlit důvody, proč jsou některé způsoby chování z toho plynoucí nepřijatelné (Rogers, 1998).

Sebepojetí se vytváří a mění po celý život člověka - v tom je zásadní rozdíl mezi pohledem rogersovské psychoterapie a hlubinnou psychologií. Avšak jeho základní struktura, tedy i charakteristický způsob vztahování k sobě, druhým a světu se formují v dětství.

Kognitivní přístup není filozofií lidské podstaty ve smyslu jiných přístupů, spíše se jedná o obecný empirický přístup a soubor témat vztahujících se k otázce, jak lidé zpracovávají informace o sobě a o světě.

G.Kelly byl jedním z prvních psychologů osobnosti, který vystoupil s myšlenkou, že kognitivní procesy hrají klíčovou roli v životě jedince. Uvádí, že psychologové osobnosti obvykle charakterizují jedince na základě dimenzí, které si sami vytvořili. On se však domnívá, že cílem by mělo být spíše objevení osobních konstruktů, *dimenzí, které jedinec užívá k interpretaci sebe a svého sociálního prostředí*. Tyto dimenze tvoří základní jednotky analýzy v Kellyho *teorii osobních konstruktů*. G.Kelly tvrdil, že každý jedinec pracuje s jedinečným souborem osobních konstruktů, na jejichž základě interpretuje a predikuje události (Kelly, 1955).

Vedle osobních konstruktů se kognitivní psychologie zabývá dalším typem kognitivní struktury - schémata. Schéma je kognitivní struktura, která nám pomáhá vnímat, organizovat, zpracovávat a využívat informace. Za použití schémat si každý jedinec vyvíjí systém pro posuzování, co je v jeho prostředí důležité, a co naopak nepodstatné. Schémata jsou v čase poměrně stabilní, a proto ústí ve stálé způsoby vnímání a využívání informací (Nakonečný, 1993, 1994).

Patrně nejdůležitějším schématem je *self-schéma*, které se skládá z "kognitivních generalizací vyvozených o sobě z minulých zkušeností, přičemž tyto generalizace organizují a řídí zpracovávání informací o sobě". Všichni z nás si od raného dětství vytváříme kognitivní reprezentace toho, kdo jsme. Výsledné self-schéma sestává z aspektů našeho chování, které jsou pro nás nejdůležitější a hrají klíčovou roli v našem zpracovávání informací a v interakcích se světem kolem nás (Markus, 1977).

2.2. Formování sebepojetí v ontogenezi

V rámci studia formování sebepojetí je pozornost věnována jednak výzkumu obecných principů a *faktorů utváření sebepojetí*, jednak problému *definování vlastního Já*, vytváření vlastní identity.

Sebepojetí se vytváří v procesu socializace člověka, v procesu jeho interakce se sociálním prostředím. Konkrétní obsah sebepojetí, daný sociální zkušeností jedince, je proto u každého člověka jiný. Přesto můžeme na obecné úrovni vysledovat určité společné znaky obsahové stránky sebepojetí.

Z vývojového hlediska je obsah sebepojetí charakterizován *postupným narůstáním informací* o sobě, ať už na základě zpětných informací z prostředí, nebo na základě vlastního úsudku v průběhu pozorování vlastní činnosti a duševních procesů a stavů, a zjemňováním

struktury jednotlivých mentálních reprezentací *Já*. Tento proces je doprovázen zvyšující se schopností abstrakce a uvědomováním si sebe jako aktivního činitele v průběhu dospívání. Zatímco děti raného věku jako prostředky sebepopisu používají vlastní činnosti, významné osoby ze svého okolí a postoje, u adolescentů se jako základní prvky sebepopisu objevují demografické charakteristiky, sebehodnocení a fyzické rysy (Markus, 1980 podle Blatný, Plháková, 2003).

Dětské chování je velmi často řízeno přímočarými instrukcemi, příkazy, prosbami či poučeními rodičů. Některé instrukce jsou citově zcela neutrální, mnohé pak rodiče pronášejí výhružným tónem, nebo naopak tónem, který v dítěti vyvolává naději na budoucí pochvalu či uznání. Dítě pokyny rodičů postupně zvnitřňuje a samo začíná regulovat své chování i mentální aktivity.

Při bližší analýze vývoje jednotlivých složek sebepojetí lze tvrdit, že dítě od raného věku „filtruje“ svou informaci o světě i o sobě samém přes chování, slova a posléze postoje rodičů a dalších členů rodiny k sobě samému, jiným lidem, institucím, hodnotám materiálním i duchovním (Kotášková, 1987).

Pro vývoj sebepojetí je velmi důležitý jistý a bezpečný vztah matky a dítěte. Narušení tohoto vývoje může představovat tzv. dvojná vazba, kterou lze obrazně označit jako „léčku na obou stranách“ - slovní a mimoslovní sdělování se nemusí vždy shodovat, leckdy je mezi nimi rozpor, takže je vysíláno dvojí sdělení. To znamená, že matka vyjadřující sdělení tak nečiní v souladu se svým vnitřním prožíváním, se svými skutečnými názory a emocemi (Čáp, Mareš, 2001). *Dítě v tomto vztahu nemá možnost rozeznat z reakcí matky význam svého vlastního chování, a tudíž ani své vlastní osoby.* Matka mu není zrcadlem, ale zdrojem chaotických informací, posilujících nejistotu. Takový způsob stimulace má nepříznivý vliv na formování dětského sebepojetí. Matka mu neposkytuje přiměřený obraz jeho vlastní osoby, který by se stal základem jeho identity. Vzhledem k tomu, že chování matky vyvolává značnou nejistotu a úzkost, dítě na ně reaguje obrannými mechanismy. Protože nemůže projevy matky uspokojivě interpretovat, naučí se jim dávat jiný, přijatelnější význam, než ve skutečnosti mají. Ale to zároveň znamená, že je interpretuje nesprávně. Postupně se tento přístup může rozšířit i na vztahy s jinými lidmi. V souvislosti s tím dochází ke zkreslení sebeobrazu a k deformaci vlastní identity (Vágnerová, 2000, s.67-68).

Citově chladná a lhostejná matka, která si nevytvoří k dítěti přijatelný emoční vztah, nemůže uspokojit jeho potřebu citové jistoty a bezpečí. Pokud není v rodině jiná, náhradní mateřská osoba, dítě trpí *citovou deprivací, resp. subdeprivací*. Ta bývá příčinou poruch ve vývoji osobnosti takto postiženého dítěte, především v jeho vztahu k jiným lidem i k sobě

samému (Langmeier, Matějček, 1974). Jde zde opět o vliv určité zkušenosti na formování dětské osobnosti. Jestliže dítě nebude žádným člověkem citově akceptováno a pozitivně hodnoceno, pokud nebude mít pro nikoho osobní význam, nebude jej mít ani pro sebe, bude nejisté a dezorientované. Pro malé dítě má největší význam chování matky. Dítě její názor přejímá, představuje pro ně základ sebehodnocení. Pokud matka ve své roli selhává, dítě samo sebe obtížně vymezuje (popřípadě se hodnotí negativně). Není tak uspokojována ani jeho potřeba potvrzení vlastního významu. Tyto děti mívají i v pozdějším věku nízkou sebedůvěru, považují se za méně hodnotné a nevýznamné. Důsledkem emoční deprivace bývají problémy v té oblasti socializace, kde jde o přijetí hodnot, norem, o rozvíjení rolí a diferenciaci mezilidských vztahů. S tím souvisí již zmíněné pozdější pochybnosti o sobě samém a nejasnost, nevyhraněnost nebo nezralost sebepojetí.

Z. Matějček (2005) vymezuje jako jednu ze základních duševních potřeb dítěte *potřebu pozitivní identity neboli vlastního „Já“*. Velmi brzy totiž rodiče poznají, že dítě má nějakou „svou vůli“, že něco chce a něco nechce. Je to tedy svébytná osobnost. Samo dítě však soužitím s rodiči (pokud mu poskytují životní jistotu) poznává, že na „své lidi“ může spoléhat, že k nim patří, že má pro ně určitý význam a určitou hodnotu. Čím dál více si bude uvědomovat své „Já“ a podle toho, jak je budou „jeho lidé“ přijímat a jak se budou k němu

chovat, bude jeho sebevědomí a jeho sebedůvěra silnější nebo slabší, pevnější nebo jen povrchní. Ve věku kolem dvou let přijímá dítě zpravidla tzv. *rodinnou identitu*, kdy se svým způsobem už naplno zúročí všechno, co bylo do té doby rodinnou výchovou do dítěte vloženo.

Dítě mezi prvním a třetím rokem získává značně na své samostatnosti a současně se mnohem více zapojuje do lidského společenství. Nově získaná autonomie přináší s sebou pro dítě i jeho rodinu kromě nového poznání i určité těžkosti. Poznává, že se může pohybovat, kam chce, a vzít si, co chce, ale že tato jeho touha po pohybu a vlastnictví může být překažena zásahy mocnějších. Toto poznání vede k občasným reakcím násilného vymáhání („Já chci“) nebo odmítání. Celé období bývá proto označováno jako *fáze vzdoru* nebo *fáze negativismu*. Negativismus i snaha o stále větší samostatnost dítěte (jeho věčné „Já sám“, jeho intenzivní prosazování všech přání) naznačují, že si dítě v této době již zřetelně uvědomuje sebe sama jako autonomního jedince. Mahlerová také právě do této doby klade „zrození psychologického Já“¹² (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Psychické „Já“ dítěte se podle Mahlerové postupně rodí v rámci interakcí matka – dítě;

¹² Subfáze *individuace* nebo „stálosti objektu“ (object constancy, 25.–36. měsíc): je to období stálosti objektu, kdy dítě internalizovalo „dobrou“ i „špatnou“ matku (uspokojující i frustrující) v integrovanou reprezentaci matky, která mu pomáhá překonávat období osamocení. V okamžiku, kdy dítě může být bez matky, je dosaženo plné individuace a „zrození psychologického Já“.

vývoj sebepojetí dítěte je tedy závislý na utváření jeho vztahu s matkou a prochází řadou dílčích stádií (podrobněji viz Šulová, 2004).

Negativismus je možné interpretovat i jako počáteční projev nezralé dětské vůle. Jejím předpokladem je uvědomění vlastního „Já“ jako aktivního činitele, kterému zatím chybí schopnost zralejší autokorekce. Z hlediska smyslu batolecího vývoje je negativismus, tedy primární vůle, jedním z faktorů, které pomáhají vymezit novou pozici dítěte ve světě. Způsob, jakým se batole orientuje ve světě, je spojen i se změnou sebepojetí. V souvislosti s pochopením pojmu trvalosti se vytváří i *vědomí kontinuity existence vlastní bytosti*.

V batolecím období se - především v závislosti na kognitivním vývoji, utváření sebeuvědomění a seberegulace - začínají objevovat zcela nové, složitější emoce. Někteří autoři (např. Lewis, 1995 podle Výrost, Slaměnik, 2001; Denham, 1998) je souhrnně označují jako emoce sebeuvědomění (self-conscious emotions). K nim patří stud, vina, žárlivost, závist, hrdost, rozpaky, ostýchavost, které později mají důležitou funkci sociální regulace chování.

V batolecím věku postupně narůstají požadavky na žádoucí chování dítěte. Poměrně rychle si osvojuje, co smí a co nesmí (což ale neznamená, že se tak hned chová) a spolu se sebeuvědomováním prožívá výše uvedené emoce. Tyto emocionální prožitky se od samého počátku stávají nedílnou součástí sebepojetí a i když sebepojetí prochází jistým vývojem, mnohé z těchto raných emocionálních zkušeností zůstávají trvalou komponentou vztahu k sobě samému i v dospělosti (Výrost, Slaměnik, 2001, s.65).

Vývoj dětského sebepojetí ovlivňuje na jedné straně reálný rozvoj jeho kompetencí a typických znaků, na druhé straně je důležité hodnocení jejich významu, dané reakcemi okolí. K vymezení sebepojetí batolete přispívají ve značné míře jeho rodiče, resp. členové rodiny. Prostřednictvím jejich chování, které je ve vztahu k dítěti v mnoha směrech stabilní, si batole začíná uvědomovat své typické rysy, jejich trvalost a hodnotu. Posiluje se tak jeho zkušenost, že se liší od ostatních, ale zároveň je to stále ono, i když se v mnoha směrech mění, a nebo se mění situace (Šulová, 2003).

Součástí sebepojetí jsou různé role, které dítě získá. Tyto role mají některé specifické znaky: jsou závislé a podřízené, ale zároveň emočně významné, protože staví dítě do středu pozornosti dospělých členů rodiny. Jejich obsah je určován konkrétními postoji a očekáváním nejbližších lidí, převážně z okruhu široké rodiny.

Sebehodnocení většiny dětí předškolního věku je poměrně vysoké, ale dosud nestabilní, hodně závislé na aktuální sociální situaci a v předškolním věku pozitivně koreluje především s jistotou ve vztazích s rodiči. Vzhledem k citové a rozumové nezralosti dětí předškolního věku je stále jednoznačně *závislé na názoru jiných osob, zejména rodičů*. Rodiče je ovlivňují

emočně, svou citovou vřelostí; svými požadavky a spokojeností s mírou jejich naplnění; svým chováním a zejména verbálním vyjádřením svého názoru na dítě (Matějček, 1991).

U dětí ve věku tři a půl roku jsou již běžně používány složité emoce (vina, stud, hrdost, závist, rozpaky atd.) a procházejí dalším vývojem v závislosti na vývoji kognitivních procesů a vlastních zkušenostech ze sociálních situací. Jestliže se první obraz sebe sama utváří v „zrcadle“ postojů, názorů a chování jiných, pak zejména důležití druzí ovlivňují nejen prožívání vlastní identity dítěte, ale také kladou standardy pro posuzování jeho chování. Díky rozvoji kognitivních procesů se děti stávají v tomto období mnohem citlivější k prožívání svých úspěchů (hrdost) i neúspěchů či provinění (rozpaky, vina, stud). Vedle hodnocení autorit se na vzniku těchto složitějších emocí už výrazněji podílí také srovnávání se sourozenci a vrstevníky (žárlivost, závist) (Výrost, Slaměník, 2001).

Předškolní dítě přejímá názor dospělých na sebe sama nekriticky jak je mu prezentován. V této podobě se stává součástí jeho sebepojetí. Předškolní dítě sice o sobě také uvažuje, ale činí tak způsobem, odpovídajícím jeho vývojové úrovni - *egocentrismus* mu pomáhá potvrdit vlastní významnost, *magičnost uvažování* a snadnost zkreslení skutečnosti mu umožňuje uchovat si přijatelný obraz sebe sama. Ve fantazii může dítě získat cokoliv, co je jinak nedosažitelné.

Ztotožnění s rodiči slouží jako obohacení dětské identity a posiluje sebevědomí. Zároveň pomáhá dítěti diferencovat žádoucí i nežádoucí vlastnosti a projevy chování, které by si mělo osvojit. Přijetím rodičů, citově blízkých autorit, jako vzorů se volba vhodné alternativy zjednoduší.

Sebepojetí a sebehodnocení si dítě školního věku osvojuje především z různých rolí, které přijímá, i ze svého postavení ve skupině vrstevníků. Kořeny hledáme ovšem již na samém počátku života, jak je již v předchozím textu této kapitoly uváděno. Ve třetím roce života tedy dítě již užívá slůvka „já“ a mluví o sobě v první osobě. V předškolním věku pak tomuto „já“ začíná připisovat diferencované vlastnosti, ale vlastní uvědomělé sebehodnocení se rozvíjí plně teprve ve školním věku a zvláště intenzivně se prožívá v období dospívání (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Školní dítě se při popisu sebe sama již nezaměřuje jen na své objektivní charakteristiky (vzhled, vlastnictví apod.), ale stále více zná i své psychologické vlastnosti a schopnosti. Kolem sedmi let si dítě začíná uvědomovat stabilitu osobnosti v čase - ví tedy, že lidé mají své stálé psychologické charakteristiky, zatímco dříve vnímalo jen vlastnosti vnější. Toto nové vědomí stálosti schopností mu ovšem teprve dovoluje skutečně se s druhými srovnávat a vytvořit si tak i stálejší úroveň sebehodnocení.

Na počátku školní docházky však dítěti dosud chybí skutečné introspektivní zaměření. Na otázku: „Jak poznáš, že jsi veselý?“ odpoví šestileté dítě obvykle: „Protože se směju.“ V deseti letech je však již introspektivní zaměření zřetelné a dítě na podobnou otázku odpoví skutečným odkazem na vnitřní stav („protože se tak cítím“). Spontánní sebereflexe („jak se právě teď cítím“), která je jedním z projevů introspektivního zaměření, je také v šesti letech dosud zcela výjimečná, ale v deseti letech mluví děti o svých pocitech naopak velmi často (hovoří se až o „mentalismu“ starších školáků).

Sebehodnocení předškolních dětí bylo ještě hodně měnlivé a závislé na okamžité situaci, ale po osmém roce věku začíná být úroveň sebehodnocení poměrně stabilní. Nové výkyvy se dostaví až začátkem dospívání, kdy u většiny dětí dochází k výraznému, i když obvykle jen dočasnému, poklesu úrovně sebehodnocení. Významnou součástí sebehodnocení je i posuzování vlastní školní úspěšnosti (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Pokud jde o vliv rodičů na kladné nebo záporné sebehodnocení, můžeme uvažovat o dvojitým mechanismu působení. Předně rodiče dávají dítěti najevo, jak si ho váží nebo jak je podceňují, a tím mu jako v zrcadle ukazují jeho vlastní hodnotu – *zrcadlová teorie*. Na druhé straně jsou rodiče ovšem také vzorem chování - podle nich dítě modeluje samo sebe; jejich vlastní reálné, příliš nízké či nadnesené sebehodnocení může být základem, podle něhož si dítě vytváří své vlastní sebepojetí a sebehodnocení - *teorie modelu*. Některé empirické studie nasvědčují tomu, že zvláště zrcadlení dítěte v soudech rodičů je pro jeho vývoj důležité (Denham, 1998). Současně však zejména ve školním věku významně ovlivňuje vývoj sebehodnocení dětská skupina, ať už formální (ve třídě), nebo neformální (na hřišti). V tomto smyslu bývá zdůrazňováno, že dítě hodnotí samo sebe vždy na pozadí určité specifické vztahové (referenční) skupiny a připisuje samo sobě určité schopnosti a osobní vlastnosti podle svého relativního postavení v ní. Je tedy zřejmé, že dosažení dobré pozice a sympatie spolužáků má v dětském věku velký význam. Dítě si takto potvrzuje pozitivní hodnotu vlastní osoby, získává větší sebejistotu a sebeúctu, což se projeví i v jeho sebepojetí.

Dětská skupina je ovšem na začátku školního věku ještě uvnitř málo diferencovaná. Vztahy dítěte ke spolužákům a k druhým dětem vůbec jsou v té době stále ještě hodně nahodilé. Teprve kolem deseti let se vytvářejí trvalejší vztahy přátelství, založené na osobních vlastnostech, a celá skupina se začíná vnitřně diferencovat: ve třídě i ve společenstvích založených na společných hrách se postupně buduje určitá struktura - některé děti nyní zauímají vysoké postavení, například pro svou tělesnou sílu a obratnost, ale i pro některé osobní vlastnosti (kamarádství, ochota pomoci). Na konci řady jsou obvykle děti malého věku, slabé a také děti plaché a úzkostné. Děti ze zanedbávajících rodin jsou obvykle

druhými hodnoceny nízko a samy sebe stejně nízko hodnotí (Langmeier, Krejčířová, 1998).

H.Sullivan (1953) považuje potřebu kontaktu s vrstevníky za nejvýznamnější potřebu školního věku. Přesněji bychom ji mohli označit za jednu z nejvýznamnějších. Zkušenost s různými kamarádskými vztahy slouží jako nezbytný předpoklad pro pozdější rozvoj hlubšího přátelství a intimních vztahů v adolescenci. Každé dítě středního věku potřebuje být vrstevnickou skupinou akceptováno. Pro rozvoj přijatelného sebehodnocení je v této době důležitý nejenom úspěch ve škole, ale i úspěch mezi dětmi. Dětská skupina (např. školní třída) se stává postupně stále významnějším sociálním teritoriím, k němuž se dítě vnitřně přičleňuje.

Pozitivní hodnocení a z něho vyplývající podpora sebedůvěry umožňuje dítěti překonat ztrátu výlučného (a tudíž jistého) postavení ve světě. Dětské sebehodnocení ve školním věku závisí na názoru rodičů a učitelů, později i vrstevníků. U mladších školáků se hodnocení transformuje na sebehodnocení vesměs v nezměněné podobě, protože děti v tomto věku jsou ještě nekritické. Nejsou na takové vývojové úrovni, aby dokázaly lépe diferencovat, nebo dokonce korigovat názory ostatních lidí. Hodnocení rodičů a učitele však může být odlišné: *Hodnocení rodiny* je i v tomto věku nejvýznamnější, avšak bývá méně kritické a více emocionální, projevuje se v něm citová vazba k dítěti. Přetrvává zde určitý zafixovaný postoj, dítě se rodičům může jevit nejkrásnější, nejchytřejší atd.

Hodnocení ve škole a v dětské skupině je kritičtější a často také tvrdší. Dítě si zde musí svou pozici vydobýt, nemá ji automaticky, na základě citového vztahu. Očekávání malých školáků bývá naivní, myslí si, že budou všude posuzováni stejným způsobem jako doma, zejména pokud nemají jinou zkušenost. Nutnost akceptovat občas i méně příjemnou skutečnost je pro ně značně zatěžující (vyžaduje decentraci uvažování i určitou emoční zralost) (Vágnerová, 2000, s.164-165).

Ve školním věku *vzrůstá potřeba ověřit si svoje schopnosti a možnosti*. Pozitivní zkušenost posiluje sebedůvěru dítěte. Jestliže je dítě úspěšné, bývá také jistější, protože si ověřilo, že je schopné nároky okolního světa zvládnout. Jestliže se dítěti nedaří, zvyšuje se jeho pocit nejistoty a klesá jeho sebedůvěra. Určitým rizikem je možnost, že dítě své úsilí o úspěch vzdá a přijme pasivní obrannou strategii. Zejména opakované selhání v některé důležité oblasti může postupně vést až ke ztrátě sebevědomí, k pocitům nedostačivosti a méněcennosti. Zde už nejde jen o izolované pocity neúspěchu, ale o obecnější a trvalejší zkušenost, kterou si dítě zafixuje.

Úroveň vlastního výkonu, vedoucí k prožitku úspěchu nebo neúspěchu může mít z hlediska časové dimenze různý význam. Aktuálně ovlivňuje aspirační úroveň pro nejbližší úkoly. *Z hlediska dlouhodobé perspektivy se stává základem sebehodnocení, tedy součástí*

osobní identity. V této formě ovlivňuje vztah k výkonu obecně, spoluvytváří základní strategie a modifikuje potřebu seberealizace snad po celý život (pokud by nedošlo k výraznější korekci novými zkušenostmi nebo uspokojení v jiné oblasti). *Jestliže dobrý výkon není oceňován nebo chybí citově významná osoba, která by jej ocenila, nebude mít žádný význam ani pro dítě samé.* Ocenění osobně významnou autoritou má v tomto věku větší váhu než výsledek sám o sobě. Tato skutečnost je dána vázaností dítěte na názor dospělých a jeho citovou nezralostí. Reakce blízkých lidí jsou potvrzením a konkretizací úspěchu, který ve své abstraktní podobě nemá patřičný subjektivní význam (Vágnerová, 2000, s.166-167).

V tomto směru je třeba zdůraznit význam očekávání a požadavků rodičů (ale též např. učitelů). Ty budou určovat, zda je dítě posuzováno jako úspěšné (event. alespoň jako přijatelné), či nikoliv. Na druhé straně toto očekávání ovlivňuje postoj dítěte natolik, že se mu snaží svoje chování přiblížit v takové míře, v jaké je to dosažitelné a možné (tzv. Pygmalion efekt). Emocionální i racionální hodnocení dětského chování a výkonu dospělými ovlivňuje významným způsobem jeho sebepojetí. Prostor pro změnu je postupně stále menší, protože dítě toto hodnocení akceptuje jako danost a podle toho se chová. Rigidita v postojích rodičů i učitele a jim odpovídající očekávání často ani zásadnější změnu nepodporuje.

Zhruba od 7 let začíná být dítě schopné uvažovat o tom, co si o něm myslí ostatní. Nemusi jít jen o verbálně vyjádřené názory, hodnocení druhých se projevuje i v určitém chování. Dětskou identitu ovlivňují dva aspekty hodnocení:

Prvním je *emoční přijetí jako projev pozitivního citového vztahu*, buď lásky nebo sympatie, anebo zavržení a odmítnutí jako výraz negativního citového vztahu nebo nezájmu. Akceptace vyjadřuje skutečnost, že dítě je pro někoho žádoucí, a tudíž je jím i vysoce ceněno. Citové přijetí nemusí mít žádný konkrétní důvod. I kdyby jej mělo, dítě to nezajímá. Pro ně je významný vztah určitého člověka. Prožitek citové akceptace dodává dítěti sebedůvěru a podporuje jeho sebeúctu. Jestliže se cítí být důležité pro někoho jiného, je přijatelné i pro sebe. Druhým aspektem je *racionální hodnocení*. Pozitivní hodnocení výkonu nebo chování potvrzuje dosažení přijatelné úrovně, podporuje sebedůvěru dítěte v jeho schopnosti a víru v možnost zvládnout i budoucí úkoly. Takové hodnocení je ve školním věku významnější než bylo dříve (Steinberg, Belsky, 1991).

E.Erikson (2002) toto období definuje jako fázi pílě a snaživosti, která směřuje k potvrzení vlastních kompetencí.

Významnou informací jsou i znalosti o jiných lidech, s nimiž se dítě srovnává. Výsledek takového srovnání je také nějakým způsobem charakterizuje, ukazuje na jeho podobnost či rozdílnost atd. Takové úvahy jsou schopné až 8leté děti, které už mají zafixovanou schopnost

uvažovat decentrovaně. V 9ti letech se dovedou posuzovat i ve vztahu k nějakým zvnitřněným standardům.

Dětská identita je rovněž určena příslušností k nějaké sociální skupině. Nejvýznamnější je rodinná identita¹³, v průběhu školního věku pak nabývá na významu identita daná příslušností k nějaké vrstevnické skupině (Sobotková, 2001).

Sebehodnocení dítěte středního školního věku se mění, obdobně se mění způsob hodnocení čehokoliv jiného, např. ostatních dětí, rodičů, učitele apod. Jeho názor je stabilnější a méně ovlivnitelný okamžitým výsledkem či situací. Trvalost sebehodnocení je určitou obranou, protože fixuje již vytvořený názor. Jestliže by byl čímkoliv ovlivnitelný, tak jak je tomu u malého dítěte, nemohl by dobře sloužit jako základ stabilnějšího sebepojetí. To potřebuje být alespoň do určité míry, nezávislé na aktuálních výkyvech. Časem se bude zmenšovat i závislost na cizích názorech, zejména budou-li odporovat zkušenostem dítěte. Avšak zcela se od nich neoprostí nikdy. V tomto smyslu představují korekci realitou.

Potřeba dosáhnout pozitivního sebehodnocení a sebeúcty vede postupně k vytvoření jakési ideální identity, která by byla vysoce ceněna, a proto by bylo dobré, aby o ni dítě usilovalo. Dítě se pak hodnotí pomocí srovnání s takovým ideálem, resp. normou, kterou mu stanovili dospělí. Vědomí rozdílu vlastního reálného chování a žádoucí normy, resp. ideálu, motivuje dítě k jeho dosažení. Tato motivace, kterou posiluje pozitivní hodnocení dospělých osob, je obsažena i v morálce typické pro tento věk. Zde má velký význam potřeba dosáhnout statutu hodného, resp. přijatelného dítěte, které plní všechny požadavky, a proto je akceptováno (Vágnerová, 2000).

V dospívání se osobnost mladého člověka strukturuje a vyhraňuje jako celek i v jednotlivých složkách a vlastnostech. Osu zde tvoří měnící a prohlubující se vztah k vlastnímu *Já*, které se stává hodnotou i problémem, tematika sebepojetí a sebehodnocení nabývá na významu. Vlastní *Já*, které bylo dříve pojímáno převážně jako subjekt činnosti, se stává postupně i objektem sebeuvědomění.

Původně vnější hodnocení jsou během dospívání internalizována, zvyšuje se jejich distance od externích zdrojů a stávají se trvalou součástí sebepojetí. Podle E.T.Higginse (1991) nastává významná vývojová změna mezi 9-11 rokem, kdy dochází 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.

¹³ Pojem rodinná identita zavedl v roce 1970 N.Ackerman jako subjektivní aspekt rodinné celistvosti. Je to kognitivní a emocionální „my“ dané rodiny. Představuje zachovávání jistých hodnot, spojenectví při řešení problémů adaptace, vzájemné doplňování se v procesu uskutečňování rodinných rolí. Rodinná identita zahrnuje pocity i vědomí vzájemné blízkosti, sounáležitosti, projevy zájmu a vřelosti. Úzce souvisí se soudržností rodiny (s kohezi) (Sobotková, 2001).

osobními vodítky (self-guides), přičemž se děti začínají pokoušet uvést do souladu osobní vlastnosti s těmito standardy či vodítky. Z hlediska seberegulace považuje E.T.Higgins tuto vývojovou fázi za období, kdy se rozvíjí nová mentální kapacita „*internální kontroly*“, jež je charakterizována schopností atribuovat si osobní charakteristiky a reagovat negativně (kriticky) na vlastní činy, nezávisle na mínění druhých (Blatný, Plháková, 2003, s.116-117).

Všechny změny související s dospíváním mají nějaký subjektivní význam. Komplexní proměna zásadním způsobem ovlivní identitu dospívajícího. Právě na ni klade důraz E.H.Erikson (2002), který chápe období dospívání jako *fázi hledání a rozvoje vlastní identity*. Dospívající hledá nový smysl vlastního sebepojetí a jeho kontinuity. Usiluje o integraci jednotlivých složek vlastní identity, které se v této době mění. Dospívající si osvojuje nové kompetence a získává nové role, s nimiž se musí nějak vyrovnat a zaujmout k nim nějaký postoj - hodnotí jejich význam pro jiné i pro sebe sama.

Vytváření nového pojetí vlastní identity je proces, v němž se dospívající aktivně snaží uskutečnit svou představu, jakým by chtěl být. Dětská identita byla závislá na konkrétní realitě, hlavně na názorech jiných osob. Pro dítě bylo podstatné, jak vypadá, co dělá a jak je definují dospělí, zejména subjektivně důležité autority. Pubescent projevuje úsilí o *hlubší sebezpoznání*, o přesnější obraz sebe sama, který by se stal základem jeho identity; *překračuje hranici aktuálního sebepojetí* a také usiluje o budoucí, hypotetické sebevymezení (Vágnerová, 2000).

Pubescent odmítá dětskou identitu, protože si umí představit atraktivnější varianty. Jeho myšlení mu umožňuje překonat vazbu na aktuální skutečnost a dát těmto představám nějaký obsah. Navíc mnohé složky jeho identity se skutečně mění (jinak vypadá, má jiné pocity, prožitky, jinak uvažuje apod.). Děje se tak nezávisle na jeho vůli a dokonce i tehdy, kdyby preferoval zachování infantilního stavu. Všechny tyto změny dané dospíváním představují novou zpětnou vazbu, která je ve svém souhrnu odlišná od té staré.

Pubescent je do značné míry přímo manipulován ke změně představy o sobě samém. Kdyby si chtěl dřívější sebepojetí uchovat, musel by nové informace popřít. Je postaven do situace změny a nejistoty, tato proměna bude probíhat určitou dobu a musí být zpracována jak na kognitivní úrovni, tak emocionálně. V oblasti emoční složky postoje jde především o akceptaci. Pubescent se musí přijmout ve své nové a často ještě stále nehotové, proměnlivé podobě. Nejistota a nespokojenost s vlastní identitou bývá v této fázi běžná a následkem toho i problémy s její akceptací (Vágnerová, 2000).

Velmi důležitou součástí širšího „vývojového úkolu“ dospívání v oblasti vývoje sebepojetí je mimo jiné i dosažení jasného a stabilního pocitu vlastní identity. Mladý člověk v tomto období hledá odpověď na řadu základních otázek: kým jsem a jaký jsem, kam patřím a kam

směřují, jaké hodnoty jsou v mém životě nejvýznamnější. Znamená to dobře poznat své možnosti i meze, přijmout svoji jedinečnost i s některými omezeními a nedostatky, což je zvláště obtížné zejména pro dospívající s jakýmkoliv typem handicapu nebo zdravotního postižení. Průměrný pubescent se sám sebou zabývá ve zvýšené míře. Chce se o sobě více dozvědět, uvažuje o sobě, je soustředěn na svoje prožívání, prohlíží se v zrcadle atd. Aby si jedinec mohl vybudovat nějakou novou, funkční identitu, musí poznat svoje vlastnosti a kompetence (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Velmi důležité je především na počátku tohoto období i hodnocení vlastního vzhledu - dospívající teď začíná důkladně zkoumat svůj zevnějšek a zejména jedinci nejistí, s celkově nízkým sebehodnocením, pravidelně nacházejí nejrůznější odchylky a drobné „vady“, zveličují je a trápí se pro ně. Současně s tím začíná mladý člověk o sebe a o svůj vzhled i skutečně dbát a velmi pečlivě volí oblečení, účes apod. (někdy i záměrně v protikladu ke vkusu rodičů). Obraz sebe sama zde prochází složitým vývojem, pro který jsou nejběžnějšími znaky snížené sebehodnocení, pochybování o sobě samém, pocity nejistoty. Rozkolísanost sebepojetí se ale na druhé straně může projevovat přehnanou sebedůvěrou, přeceňováním svých schopností, vědomím nadřazenosti, domnělou a manifestovanou oblíbeností (Výrost, Slaměník, 2001).

Úroveň sebehodnocení na počátku dospívání spolu s vynořením otázek po vlastní totožnosti u většiny pubescentů obvykle prudce klesá a teprve kolem 15 až 16 let začíná opět zvolna narůstat. V tomto věku má již mladý člověk tendenci posuzovat se především podle reakcí druhých na ně samé a podle toho, co si sami myslí o tom, jak je druzí (především jeho vrstevníci) vidí. Schopnost takto založeného sebehodnocení je ovšem závislá na kognitivní zralosti. V závislosti na rozvoji formálních logických operací se otevřel nový prostor, daný schopností pubescenta o sobě uvažovat na úrovni různých možností: jakým by mohl být (i když zatím není). Výsledkem vývoje v této oblasti bývá zvýšená sebekritičnost (stejně tak jako se zvýšila kritičnost k ostatním). *Zvýšená sebekritičnost pubescentů, spojená s emoční labilitou a nejistotou, sebezpoznání komplikuje.* Respektive vede občas ke zkreslení skutečnosti. Kritický pohled na sebe sama je nezbytnou podmínkou ujasnění vlastních osobnostních charakteristik i vlastní budoucí společenské role, ale je i příčinou řady osobních těžkostí a krizí dospívajících a důvodem pro neustálé ujišťování se dospívajících o své hodnotě (Langmeier, Krejčířová, 1998).

V době dospívání se objevuje nový způsob sebezpoznání, kterým je *introspekce*. To znamená zaměření na vlastní pocity, prožitky, myšlenky. I.S. Kon (1988) dokonce považuje objevení svého vnitřního světa za hlavní přínos dospívání. Obraz vlastní psychiky je ovšem ještě komplikovanější než např. hodnocení vlastního vzhledu. Je hůře zachytitelný, ovládaný

aktuálními výkyvy ladění, nejistotou i nezkušeností. Správně charakterizovat vlastní pocity bývá těžké a pochopení jejich smyslu je pro pubescenta mnohdy nedosažitelné. Introspekce je vždycky ovlivněna vlastními emocemi a potřebami, které zkreslují představu o své vlastní psychice.

Nedostatek zkušenosti s introspekci vede pubescenta k závěru, že jeho myšlenky a pocity jsou výjimečné, nikdo jiný takové nemá, a tudíž mu nikdo nemůže rozumět. Nový obraz vlastní psychiky se mu jeví chaotický a nejasný. Potřeba orientace není v pubertě zaměřena jenom na vnější svět, ale i na vlastní osobnost. Jedinec potřebuje své introspekci získané zkušenosti nějak kategorizovat a najít v nich řád. Děje se tak nejčastěji sdílením pocitů s vrstevníky, zprostředkováním zkušenosti pomocí uměleckých děl a vzácněji i rozhovorem s dospělým (Vágnerová, 2000, s.224).

Výkyvy v sebehodnocení u pubescentů souvisí s celkovou nejistotou a s emoční nevyrovnaností. Nejistota a zranitelnost sebeúcty se projeví v přecitlivělosti na jakékoliv reakce jiných lidí, které bývají často, vesměs ne zcela adekvátně, interpretovány jako nepřátelské, urážející. Pubertální vztahovačnost je výrazem osobní nejistoty, typické pro období zásadnější proměny vlastní identity. Chování ostatních lidí poskytuje pubescentovi nějakou zpětnou vazbu. Je to informace, která nemusí být vždy pozitivní, naopak, často bývá kritická, a proto ještě více zvyšuje nejistotu, popřípadě vede k negativnímu sebehodnocení. Ale má i pozitivní význam, protože působí korektivně. Ukazuje, jaké jsou sociální bariéry nové role ve smyslu akceptovatelnosti určitého chování. V tomto smyslu zpětná vazba saturuje potřebu orientace tak, jako ji naplňovaly výchovné zásahy v batolecím období.

Fantazijní představa sebe sama, určitý ideál, který si pubescent postupně vytváří a také jej často mění, nabývá v této fázi na důležitosti. Rozpor mezi ideálem a skutečností se sice stává zdrojem mnoha frustrací, ale na druhé straně realita postupně koriguje představu pubescenta směrem k dostupnější variantě. Pokud ji pubescent korigovat nechce, musí reagovat nějakým obranným mechanismem. Diferenciace mezi ideálem a skutečností je na druhé straně stimulem k aktivitě, která by vedla k uskutečnění tohoto ideálu, resp. alespoň k jeho přiblížení. Tímto způsobem se rozvíjí nové sebepojetí, které už není vázané jen na příslušnost ke skupině. J.M.Broughton (1987 podle Vágnerová, 2000) je nazval *ego-identitou*.

Ideál, kterého si pubescent přeje dosáhnout, obsahuje i výkonové charakteristiky.

Sociálně profesní role je důležitou součástí identity. Sama volba povolání (nebo spíše volba další školy) vyžaduje odpoutání z vazby na aktuální časový úsek, protože je úvahou o budoucích možnostech. Tato role nemá v období dospívání ještě přesný obsah, pubescent vnitřně odmítá příliš jednoznačné, definitivní, a tudíž limitující sebvymezení. Svou budoucí

identitu definuje často spíše negativně, prostřednictvím odmítání nežádoucích variant. Ve výběru profesní role se projeví i míra rodinné identifikace, to znamená, zda jsou pro něj rodiče akceptabilní jako model této role. Identifikace s rodiči se projevuje přinejmenším v akceptaci postoje k budoucímu uplatnění, tj. v aspirační úrovni (Vágnerová, 2000, s.227).

Pro dospívající je důležitá sebeúcta, která bývá v tomto období labilní a zranitelná. Sebeúcta dospívajícího zahrnuje dvě složky: aktuální pocity a bazální sebeúctu, která představuje určitý základ, vytvářený dětskou zkušeností v průběhu celého dosavadního života. V pubertě osciluje především aktuální sebeúcta. Ta závisí na tom, jak se právě vztahovačný a přecitlivělý pubescent cítí, jak jej ovlivnily náhodné události, kterým ve své generalizované nejistotě zatím nedovede dobře odolávat. Sebedůvěra je do značné míry sociálně ovlivněna, závisí na přijetí a ocenění jinými lidmi, v tomto věku zejména vrstevníky. Jejich názor se v době puberty stává velmi důležitým kritériem sebehodnocení.

Vrstevnická skupina má referenční význam, tj. slouží jako základ pro porovnání zkušeností. Pubescent si ve skupině může ověřovat zkušenosti se sebou samým, může porovnávat vlastní chování, postoje a pocity s chováním a pocity vrstevníků. To má význam pro pochopení jiných i sebe sama, tato zkušenost je základem pro reálnější sebehodnocení.

Dospívající usiluje o rozvoj své identity, která by byla individuálně specifická, odlišovala by jej od ostatních lidí a potvrzovala jej jako samostatnou bytost. Tento proces se nazývá *individuace* a má čtyři fáze, z nichž v období pubescence proběhnou pouze první dvě:

1. Fáze diferenciacie – dítě si na počátku dospívání ve větší míře uvědomuje svou psychickou i fyzickou odlišnost od rodičů (resp. od ostatních lidí) a považuje ji za důležitější než dřív. Toto zjištění obyčejně vede k tzv. *deidentifikaci ve vztahu k rodičům* (resp. jiným významným autoritám). Dítě už nechce být jako oni, ale naopak, chce se odlišit. Logickým důsledkem tohoto procesu bývá *zpochybnění rodičovských hodnot a norem*. Dokonce i těch, které sám pubescent považuje v zásadě za dobré.

2. Fáze experimentace – tato fáze trvá přibližně dva roky, tj. do konce puberty. V tomto období pubescent *experimentuje s vlastní emancipací*. Odmítá úplnou závislost na rodině a postupně ji stále více nahrazuje vázaností na vrstevníky. Ti jsou pro něho v této době významnější a poskytují mu podporu, kterou měl dříve od dospělých.

V adolescentním období pokračuje proces osamostatňování a rozvoje identity dalšími dvěma fázemi:

3. Fáze postupné stabilizace – na počátku adolescence dochází *k postupnému vyrovnávání vztahů s rodiči*. To je znamením, že dospívající již dosáhl určité samostatnosti, osvojil si zralejší způsoby chování, a nemá tudíž potřebu reagovat demonstrativními projevy.

4. Fáze psychického osamostatnění – ukončení separace ze závislosti na rodině. Poslední fází individuace je doba dosažení úplné samostatnosti a vytvoření takové identity, která *potvrzuje jedinečnost osobnosti a je alespoň přibližně realistická*. To znamená, že sebehodnocení adolescenta a jeho hodnocení ostatními lidmi se zásadním způsobem neliší. Taková identita může sloužit jako integrující a regulující mechanismus, který ovlivňuje budoucí směřování i aktuální chování a prožívání jedince. Dává jeho existenci určitý řád a smysl. K uchování přijatelného sebepojetí zaměřuje adolescent i veškerou další aktivitu. Adolescenti ovšem často se svou identitou experimentují, hledají variantu, která by jim nejlépe vyhovovala, což lze považovat za užitečné. Později už takový postoj nelze považovat za zcela přiměřený. Dospělost má zcela jiné požadavky (Josselsonová, 1980).

Adolescence je období, kdy se mění, utváří a částečně i stabilizuje sebepojetí, otázky týkající se vlastního „Já“ adolescentů nabývají klíčového významu. Jedinec prožívá nejistotu týkající se vlastní role mezi lidmi, hledá vlastní identitu, smysl vlastního života nebo i lidského života obecně, kolísá ve svém sebevědomí a sebeoceňování. Jeho kognitivní procesy, především zobecňování, abstrakce, smysl pro vidění příčinných souvislostí, jsou však už na úrovni dospělosti. Získávání dalších zkušeností a systematických vědomostí postupně umožňuje objektivní pohled na sebe i okolní svět. S charakterovými vlastnostmi se formují i hodnotové orientace a celé systémy hodnot, které se výrazně liší od prostého napodobování a přejímání až k složitějším procesům zvnitřňování, transformace a objektivizace.

Také E.Erikson se domníval, že hlavním úkolem, který je postaven před adolescenta, je vytvořit si pocit vlastní identity a najít odpovědi na otázky „Kdo jsem?“ a „Kam směřuji?“ Ačkoli E.Erikson tento aktivní proces sebeurčení spojoval s pojmem *krize identity*, věřil, že je klíčovou součástí zdravého psychosociálního vývoje. Podobně se většina vývojových psychologů domnívá, že adolescence by měla být obdobím „experimentování s rolemi“, ve kterém mladí lidé mohou prozkoumávat různé způsoby chování, zájmy a ideologie. Adolescent si při pokusu o vytvoření konceptu sebepojetí může sám na sobě „vyzkoušet“ mnoho přesvědčení, rolí a způsobů chování, může si je upravit či se jich vzdát (Erikson, 1964, 2002).

Hledání identity není tedy jen pasivním poznáváním sebe sama - tedy zesíleným sebezpozorováním, zkoumáním svého zjevu i svých psychických vlastností a snahy o porozumění vlastním myšlenkám a emocím, ale bývá spojeno i s aktivní experimentací. Dospívající si záměrně zkouší různé postoje, někdy cvičí před zrcadlem různé výrazy obličeje, záměrně mění rukopis, často střídá zájmy. Hledání identity je však aktivním procesem i v dalším směru - nejde jen o sebepoznávání, ale i aktivní sebeutváření - adolescent se usilovně snaží být sám sebou, blížit se svému ideálu a všechny své projevy zvoleným směrem formovat (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 156).

Adolescenti usilují o sloučení hodnot a úspěšných pokusů do jakéhosi systematického obrazu. Pokud jejich rodiče, učitelé a vrstevníci zastávají obdobné hodnoty, hledání identity je pro adolescenta snazší. Mnozí adolescenti vytvářejí svou vlastní identitu nápodobou vzorů, které znají a považují je za přijatelné.

V ideálním případě by měla být krize identity vyřešena mezi 20. a 25. rokem věku, aby se jedinec mohl posunout k dalším vývojovým úkolům. Když je tento proces úspěšný, říkáme, že člověk získal vlastní identitu, což obvykle znamená, že si zvolil či přijal určitou sexuální orientaci a chování, profesionální zaměření a světový názor. Dokud si člověk krizi identity nevyřeší, nemá konzistentní sebepojetí nebo soubor vnitřních měřítek k ocenění vlastní hodnoty ve většině oblastí svého života. Erikson tento neúspěšný výsledek nazval *konfuzí identity* (Atkinsonová, 2003).

Důležitou součástí adolescentní identity je tělesný vzhled, i když v této fázi už nepředstavuje tělesný vývoj žádnou převratnou změnu. Adolescent se svým tělem často a v hojné míře zaobírá. Tento kult těla je navíc podporován obecně platným sociokulturním standardem vysoké hodnoty mládí a fyzické krásy. V tomto smyslu je adolescent v ideální fázi vývoje. Vlastní tělo je posuzováno ve vztahu k aktuálnímu standardu atraktivity, je srovnáváno s ostatními adolescenty i aktuálně přijímaným ideálem. Tělové schéma se může stát nejdůležitější součástí vlastní identity. Zevnějšek je prostředkem k dosažení sociální akceptace a prestiže. Pokud odpovídá aktuálnímu ideálu krásy, vytváří oporu vlastního sebevědomí. Podporuje pocit jistoty, že jedinec bude sociálně akceptován, a pomáhá mu dosáhnout uspokojivé prestiže, zejména ve vztahu k druhému pohlaví (Vágnerová, 2000).

Součástí identity je rovněž vztah k někomu jinému, k určitému člověku nebo ke skupině, resp. ztotožnění s nimi. Člověk je definován i tím, ke komu patří. Pomocí těchto vztahů se adolescent nějak vymezuje, buď pozitivně, pomocí identifikace, nebo negativně, prostřednictvím odmítání.

Pro identitu adolescenta jsou významné *partnerské vztahy*, které bývají komplexnější. Nástup dospělosti je definován schopností dosáhnout *vztahové intimity*. Aby to bylo možné uskutečnit, musí být jedinec schopen tolerovat ztrátu části své nové identity, protože intimní vztah takovou míru přizpůsobení vyžaduje. To je ovšem možné pouze tehdy, jestliže je identita stabilizovaná a zralá.

Adolescent se definuje i svou *příslušností k nějaké skupině*. Vybírá si skupinu, s níž se identifikuje, a tak si mnohdy určuje i hranici toho, proti čemu se vymezuje negativně. Tento způsob hodnocení je nezralý a zjednodušující, ale má svůj význam v tom, že odstraňuje pochybnosti. Jde zejména o nejistotu v orientaci, ve vztahu k sobě samému i ve vztahu k

okolnímu světu Vágnerová, 2000, s.268).

Čím je rozdílnější vymezení cizí a vlastní identifikační skupiny, tím je pro jedince jednodušší definovat sebe sama. Potřeba jednoznačné definice se projevuje zdůrazněním viditelných vnějších znaků, resp. nějakého jednoznačného kritéria (např. národnost, rasa, sociální vrstva, příslušnost k výlučné společnosti). Podle takového kritéria je identifikační skupina definována pozitivně a zbytek světa je hodnocen negativně. Primitivismus takového členění poskytuje obranu individuální identity. Sebevymezení pomocí vnějších znaků demonstruje určitou skupinovou identitu.

Identifikace se skupinou představuje obvykle přechodnou fázi, která umožňuje překonat nejistotu osamostatňování a hledání individuální identity. Jestliže by se stala základem trvalejšího sebepojetí, byla by projevem jeho chudosti. Pokud by přetrvával důraz na skupinovou identitu, vývoj osobnosti dospívajícího by stagnoval. Takový jedinec by si nevytvořil přijatelnou individuální identitu, kdy je vazba na skupinu pouze jednou z jejích složek. Adolescent by se měl od skupiny postupně separovat, stejně tak, jako se odpoutal z vázanosti na rodinu (Vágnerová, 2000, s.269).

Adolescentní *Já* však chce být nejen poznáváno, ale i oceňováno a hodnoceno, má i potřebu nějakým způsobem se prosazovat a uplatňovat. Sebepojetí se stále více formuje jako celkový postoj a vztah k vlastní osobě, obsahuje prvky kognitivní (sebezpoznání, sebedefinování a sebezhdnocení), emocionální (sebecit a sebeúcta) i činnostně regulační (sebeprosazování, sebeuplatnění, sebekontrola a sebeurčení), které se navzájem prolínají. Mohou být jak v souladu, tak i nesouladu a rozporech. Často se tu hovoří o rozdílu mezi takzvaným reálným a ideálním *Já* (jakým adolescent skutečně je, jakým se domnívá že je a jakým chce, hodlá nebo touží být). Rozpornost těchto představ vytváří v osobnosti neklid a napětí, v psychoanalytických koncepcích je v jejich střetu spatřován jeden ze základních zdrojů intrapersonálních konfliktů (Křivohlavý, 1988).

Sebehodnocení neznamena jen neustálé zvažování vlastní ceny, ale i uvědomování si vlastních možností a hledání vlastní společenské role. Významným problémem adolescence se stává nejen otázka kdo jsem, do sebepojetí vstupuje i perspektivní orientace. Formují se aspirace, plány a životní cíle, dostávají se do souhry i do střetu s objektivními možnostmi sebeuplatnění. V adolescenci se časový horizont jednak prohlubuje (zahrnuje dalekou minulost i budoucnost), jednak rozšiřuje (postihuje nejen osobní, ale i sociální perspektivy).

Adolescence by měla být ukončena dosažením dospělosti. Z psychosociálního hlediska je dospělost definována svobodou rozhodování, spojenou se zodpovědností za své rozhodnutí a z toho vyplývající jednání. Adolescenti velmi často přijímají pouze svobodu, ale o

zodpovědnost nestojí. Pro mnohé adolescenty není dospělost atraktivní, protože je spojena se zodpovědností a omezením. Snaží se tuto dobu oddálit, čímž se dostávají do mezifáze adolescentního moratoria (projevuje se např. odkladem přijetí definitivní varianty, nebo dezorientací v sobě samém, která vede k různým obranám) (Vágnerová, 2000).

Jinou nežádoucí variantou je *volba negativní identity*, která je spojena s odmítnutím rolí, preferovaných rodinou a společností. Adolescent se vymezí přesně naopak. Příčiny bývají různé, ale obvykle je jejich základem nesoulad mezi možnostmi a požadavky, nevyhovující rodinné zázemí, nízké sebehodnocení a pocit nedostatečných kompetencí, potřeba dosáhnout alespoň nějaké identity a ocenění (i když třeba negativního). Tito jedinci negují společenské normy a lze říci, že si vymezují vlastní identitu jako negativ něčeho, co je ze společenského hlediska žádoucí (Vágnerová, 2000, s.267).

Vymezení identity adolescenta je závislé na způsobu prožívání a uvažování, typickém pro toto období. V tomto směru je velmi důležité sebepoznání:

1. Adolescent dovede *uvažovat logicky správně i o sobě*, ale často se dopouští chyb, které vyplývají z jeho ukvapenosti a zbrklosti. Často činí závěry na základě ukvapeného impulsu. Sebehodnocení je zkreslováno i tzv. poznávacím egocentrismem, který přičítá vlastní osobnosti jiný význam než všemu ostatnímu. Takový selektivní přístup může vést k určitému zkreslení.
2. *Citové prožitky adolescentů jsou autentické ve smyslu jejich nefalšovanosti a intenzity*. Citové hodnocení ovlivňuje celkový názor na různé vztahy a události, ale i na sebe sama. Emoční prožitky přispívají k poznání individuální specifičnosti, toho, čím se jedince liší od svého okolí. Důraz na citové hodnocení je pro adolescentní období typický. Emoční hodnocení je ovšem dost komplikovanou oblastí sebepoznání. Často vede k nejistotě a stimuluje obrany proti zvláště zneklidňujícím projevům.
3. Významné je *hodnocení vlastních kompetencí a na nich závislém výkonu*. Pro sebehodnocení jsou nejvýznamnější výkony v té oblasti, která je pro adolescenta z nějakého důvodu důležitá, s níž se identifikuje. Výkon, který takovou hodnotu nemá, celkové sebehodnocení v takové míře neovlivňuje.
4. K sebepoznání přispívá i *hodnocení jiných lidí, které funguje jako zpětná vazba*. Pro adolescenta jsou názory ostatních lidí subjektivně velmi důležité. Příčinou je dosud přetrvávající nejistota a s ní logicky související pochybnosti o své vlastní hodnotě (Vágnerová, 2000).

Ve vývoji dítěte a mladistvého působí mnoho podmínek, které snižují sebepojetí a sebehodnocení, tlumí aktivnost, ztěžují vytyčování adekvátních cílů a zdolávání překážek na cestě k nim. Velkou překážkou jsou podmínky vytvářející psychickou deprivaci v dětství, tedy

absence kladného a trvalého emočního vztahu k dítěti, často ve spojení s nedostatkem podnětů a s omezením pohybů dítěte. Nepříznivě však působí i podobné podmínky vyskytující se v mírnější podobě:

- chladný až záporný emoční vztah rodičů k dítěti;
- nedostatek příležitosti k činnostem, k hrám rozmanitého druhu, učení a vzdělávání, zájmovým činnostem a přiměřeným pracím;
- absence společných činností realizovaných v příznivém emočním klimatu;
- ironizování dítěte při jeho nezdarech, popřípadě posměch dítěti, když si vytyčuje cíle přesahující meze, jež mu kladou dospělí; nedůvěra k možnostem dítěte;
- nepřiměřené požadavky na dítě, buď příliš vysoké (perfekcionismus dospělých, přehlížení možností dítěte v příslušném období jeho vývoje), nebo naopak absence požadavků a kontroly; výchova striktně omezující, potlačující, nebo příliš volná, nebo rozporná.

Tyto nedostatky se projevují v nejbližším prostředí a ve výchově. Zároveň mohou záviset i na širších podmínkách makroprostředí, historické situace i životního prostředí (Čáp, Mareš, 2001, s.331-332).

Sebepojetí a sebehodnocení je nepříznivě ovlivňováno biologickými podmínkami a sociální reakcí na ně. Mnoho dětí a mladistvých má až komplex méněcennosti (jak se jím podrobně zabýval A.Adler a jeho škola) např. z obezity, menší výšky nebo fyzické síly, případně z jiné biologické odlišnosti, ať již skutečné, anebo domnělé, která se stala zdrojem posměchu vrstevníků a – v některých případech – bohužel i dospělých, včetně rodičů a učitelů.

Vyskytují se četné případy, kdy se dítě vyvíjí příznivě ve směru ke kladnému sebepojetí a sebehodnocení a k aktivitě alespoň v některých oblastech života navzdory některým nepříznivým podmínkám, jak byly uvedeny. Závisí to na kompenzačním působení jiných příznivých podmínek a na dílčích momentech aktivity dítěte, např. na jeho silné motivaci ke kompetentnosti. To je také důležitý projev autoregulačního subsystému, *Já*, sebepojetí a sebehodnocení, aktivity osobnosti (Čáp, Mareš, 2001, s.332).

Závěrem této kapitoly uvádíme stručný přehled stádií vývoje "*Já*", jak je dle O.Mikšíka (1999) vymezil G.W.Allport:

Allport identifikuje 7 rozdílných aspektů "jáství", zahrnutých do vývoje propria od dětství do dospělosti. Jejich konečná konsolidace (spojení) vytváří "*Já* (self)" jako objekt subjektivního vědění a cítění:

Tabulka č. 3 *Vývojová stadia propria dle G.W.Allporta*
(Mikšik, 1999)

Stadium	Aspekt propria	Definice
1.	Tělesné self	Vědomí tělesných pocitů
2.	Self-identita	Kontinuita self, přestože dochází ke změnám
3.	Self-esteem	Hrdost na svůj výkon (dosahování)
4.	Self-extense	Self zahrnuje relevantní aspekty sociálního a fyzického prostředí
5.	Self-image	Cíl a aspirace začínají reflektovat očekávání významu druhých
6.	Self jako racionální klenba	Abstraktní porozumění, logické aplikování při řešení každodenních problémů
7.	Propriové směřování	Sjednocený smysl self a plánování dlouhodobých cílů

1. *vědomí tělesného Já* je prvním aspektem rozvíjení propria. Během 1. roku života si dítě uvědomuje mnohé vjemy jež pramení ze svalů, šlach, kloubů, vnitřních orgánů. Tyto opakované vjemy konstituují tělesné *Já*, a dítě začíná odlišovat sebe od ostatních objektů.

Tělesné *Já* je kotvou pro sebeuvědomění v celém průběhu života. Většina dospělých si to však neuvědomuje, dokud na ně nepříjde bolest či nemoc;

2. *vědomí identity Já* je nejzřejmější, když dítě poznává prostřednictvím jazyka sebe jako zřetelný a stálý rámec referencí. Jeho nejvýznamnějším zakotvením je přechod dítěte na své vlastní jméno, kdy si začne být vědomo, že je touže osobou navzdory změnám v rozvoji a v interakcích s okolím. Vědomí identity rovněž zesiluje oblečení, hračky a jiné bohatství, které dítě vlastní;

3. *vědomí sebeúcty* se začíná rozvíjet ve 3.roce života jako pocit hrdosti (pýchy) na dosahované výsledky. Jeho rozvoj závisí na úspěších dítěte ve zvládnání úkolů v okolním světě. V průběhu dětského období se stává významným zdrojem upevnování sebeúcty souhlas vrstevníků;

4. *extenze vědomého Já* (sebeextenze) se začíná rozvíjet přibližně ve věku 4-6 let, kdy si dítě uvědomuje, že mu náleží nejen fyzické tělo, ale i jisté příznačné aspekty jeho prostředí, včetně lidí. Dítě se učí významu pojmu "můj". Vše co je "mé" je považováno za integrální součást *Já* (self) a je chráněno před ztrátou, zejména před uzmutím jiným dítětem;

5. *vědomí obrazu o sobě, sebepojetí (image Já)* se začíná vyvíjet kolem věku 5-6 let, kdy dítě ví, co rodiče, příbuzní, učitelé a jiní od něho očekávají. Začíná rozlišovat mezi “dobrým” a “špatným”, ale dosud nemá jasně vyvinuto vědomí ani koncepci toho jaké by mělo být. Schopnost myslet o sobě jaké je, jaké by potřebovalo být, a jaké by mohlo být, teprve klíčí;

6. *vědomí Já jako racionální klenba*. Mezi 6-12 rokem si dítě začíná být vědomo racionální schopnosti nalézt řešení životních problémů a tudíž se účinně vyrovnávat s reálnými nároky (požadavky). Míží reflektivní (odrážející) a formální myšlení a dítě začíná přemýšlet o myšlení. Dosud však není s to spoléhat na sebe jako nezávislého morálního činitele. Spíše dogmaticky věří, že jeho rodina, náboženství a skupina vrstevníků má pravdu. Prokazuje silnou morální a sociální konformitu.

7. *proprioové směřování (snažení, usilování)*. Klíčovým problémem adolescenta je výběr životní kariéry a jiných životních cílů. Ví, že musí sledovat a plánovat budoucnost a v tomto vědomí si jeho jáství osvojuje dimenzi v dětství zcela chybějící, proprioové usilování, jehož esencí je:

- sledování dlouhodobých cílů;
- smysl pro směřování a zaměřenost úsilí na vymezené objekty (cíle);
- udělení životu vědomí účelu, cíle, záměru.

V adolescenci a ranné dospělosti však není proprioové usilování plně rozvinuto, protože přichází do hry obnovené pátrání po identitě svého Já. Realizace proprioového usilování vyžaduje sjednocený smysl (vědomí) jáství a toho lze dosáhnout až v dospělosti, kdy jsou konsolidovány všechny aspekty self.

Konečným stadiem vývoje propria je sjednocená lidská schopnost sebezpoznání a sebeuvědomění (Mikšík, 1999).

Nalézt vlastní jedinečnost znamená odlišit se jasně od druhých, toto nalézání je proto spojeno s již uvedenou snahou o stále větší samostatnost, nezávislost na rodičích a společenské uplatnění. Mnohé negativní vnější projevy dospívajících i přehánění rozdílů a konfliktů s rodiči jsou projevem nejistoty mladého člověka v otázce identity a obranou proti úzkosti. Hlavním (i když obvykle ne zcela uvědomovaným) cílem konfliktního chování je v takových případech snaha získat odezvu okolí a ujistit se o vlastní hodnotě. Této nejistotě by měl být výchovný přístup rodičů, učitelů či vychovatelů vždy přizpůsoben.

Celý proces utváření identity je spojen s mnoha pochybnostmi a nejistotami, které jsou velmi těžce prožívány. Do období rané dospělosti však většinou mladí lidé již vstupují s ustálenými představami o sobě samých.

3. RODINA

3.1. Vliv rodiny na rozvoj jedince

Rodina, jako malá, primární společenská skupina, má pro dítě nezastupitelný význam. Dává mu genetickou výbavu, má rozhodující vliv na celkový rozvoj jeho osobnosti - v oblasti tělesné, duševní i sociální. V rodině se uskutečňuje společenská adaptace dítěte, jeho začleňování do společnosti. V kontaktu s realitou i se svými možnostmi si dítě vytváří jakýsi vnitřní obraz světa, který do jisté míry odpovídá tomu, jak je mu okolní realita jeho rodiči „předkládána“, do jakého světa ho jeho rodiče uvádějí.

Nejvýznačnějším činitelem v socializaci lidského jedince je právě jeho původní rodina - první skupina, do níž vstupuje v nejtvrdějším období svého života. Původní rodina (nebo prostředí ji nahrazující) především zprostředkuje dítěti socializační působení širšího společenského prostředí, v němž žije; zároveň je však vydatně doplňuje vlastním svérázem - zvláštnostmi rodičovských osobností (v nichž se uplatňují také jejich rodinné zkušenosti z vlastního dětství) a zvláštním obsahem a uspořádaností rodinného soužití. Má v životě dítěte v raném i pozdějším věku úlohu jednak prostředí reálného, zvláště přizpůsobeného jeho přítomným běžným potřebám a možnostem, jednak prostředí modelového, v němž si dítě osvojuje a ověřuje základní vzory způsobu života pro svou budoucí existenci ve světě mimo ni (Archerová, 2001).

Rodina poskytuje dítěti první a mimořádně působivé zkušenosti, které rozhodují v mnohém ohledu o vývoji jeho vztahů a chování k lidem i v průběhu dalšího života a v prostředí jiných skupin. Vliv rodiny se projevuje od chvíle narození, tedy již v tom období vývoje osobnosti, kdy je nejvíce elastická a kdy tento vliv je prakticky zbaven konkurence. Z toho plyne výjimečná trvalost stop, které v osobnosti člověka rodina zanechává. Rodina může vývoj dítěte příznivě stimulovat, ale také může být brzdou tohoto vývoje, zdrojem zanedbání, utlumení, narušení vývoje schopností, charakteru, celé osobnosti dítěte.

Kramer (1980 podle Sobotková 2001) vymezuje rodinu jako skupinu lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů. Členové jsou často (ale ne nutně) vázáni hereditou, legálními manželskými svazky, adopcí nebo společným uspořádáním života v určitém úseku jejich životní cesty. Kdykoli mezi blízkými lidmi existují intenzivní a kontinuální psychologické a emocionální vazby, může být užíván pojem rodina, i když jde např. o nesezdaný pár, o náhradní rodinu atd.

Definice J.Odehnala (1984,s.115, in Janoušek a kol.) inspiruje k obsažnějším zamyšlení a poskytuje základní záchytné body. „Rodina je jakýmsi nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje mu i praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny. Uplatňuje se jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy. Pod vlivem rodinného působení se vytváří postoje k personálnímu okolí, sobě samému i společnosti obecně.

Jasně a jednoznačně vymezení pojmu rodina je téměř nemožné, jelikož rodina může být definována z mnoha různých hledisek. V psychologii existují desítky, možná stovky různých definic, ve kterých se jako jeden ze základních aspektů vymezujících rodinu objevují emoční vazby, umožňující vzájemnou podporu, soudržnost a sounáležitost (např. Baštecká, 2003; Baštecká, Goldmann 2001; Dunovský, Eggers, 1989; Gillernová 2000; Možný, 1990, 2002; Plaňava, 1994 ad.).

Rodina jakožto systém se průběžně mění a vyvíjí. Tato vlastnost – *schopnost transformace a vývoje* – je pro ni charakteristická (změny ve vztazích si např. vynucují dorůstající děti, ale i vážné onemocnění někoho z rodiny). Dále je pro ni příznačná *částečná (selektivní) otevřenost*, tedy prostupnost vzhledem k okolí a *interakce* se světem mimo rodinu, bez níž by přestala existovat (např. kontakt se sousedy, školou, spolupracovníky). Typická jsou i *pravidla a řád*, které zaručují její funkčnost a také ji udržují při životě. Na základě předchozích kritérií lze dle J.Vymětala (2003) rozlišovat několik základních typů rodin (*rodina uzavřená, koaliční, chaotická, vyrovnaná a stabilní*). První tři typy můžeme označit za málo funkční, pro děti až patogenní; čtvrtý typ vyrovnané a stabilní rodiny poskytuje jejím členům bezpečí, zázemí a jistotu a pro děti je dobrým modelem pro život v dospělosti.

Za významné je považováno, je-li rodina soudržná, ovšem s respektem k autonomii každého jednotlivce. Zdravá rodina umožňuje samostatnost, osobní zodpovědnost, nezávislost myšlení a hodnocení, ale zároveň poskytuje pocit emoční blízkosti, sounáležitosti, vzájemnosti. Důležitá je rodinná přizpůsobivost – adaptabilita. Fungující rodina je schopna kreativně řešit situace, které přináší život, reagovat na ně adekvátně, měnit rodinnou strukturu, vztahy rolí a pravidel. Kromě tvořivosti se v tomto smyslu jeví jako podstatné vyjádření podpory, vyjadřování zájmu a zaujetí při společných rozhovorech, možnost zástupnosti. Systém je současně adaptabilní, ale též stabilní (přes všechny změny jsme to stále my). Právě tato stabilita rodiny, k níž se jedinec vztahuje ve chvílích osobní rozkolísanosti, se zdá být největší hodnotou (Šulová in Výrost, Slaměnik, 1998).

Přes jistou nejednotnost v přístupech jednotlivých autorů k funkcím rodiny jsou obecně uznávány čtyři základní funkce :

1. reprodukční
2. ekonomicko-zabezpečovací (materiální, hospodářská)
3. socializačně-výchovná
4. emocionální

(Gillernová, 2000; Langmeier, Krejčířová, 1998; Šulová in Výrost, Slaměník, 1998; Vymětal, 2003 ad.).

V souladu s daným výzkumným záměrem se krátce zmíníme pouze o funkci socializačně-výchovné a funkci emocionální.

Funkce *socializačně-výchovná*:

Rodina uvádí dítě rozhodujícím způsobem do lidské společnosti, učí ho základním způsobům společenského chování a předává mu základní kulturní statky společenství. V rámci rodinné interakce však neprobíhá pouze výchova dětí, ale vzájemné působení formuje všechny členy rodiny jak bezprostředně, tak i dlouhodobě.

Funkce socializačně-výchovná je velice podstatná a jen obtížně nahraditelná, i když zde v nedávné historii panoval názor, že právě tato funkce bude snadno nahraditelná vlivem kolektivu, působením výchovných institucí, růstem významu skupiny vrstevníků. Zdá se však, že specifická dynamika probíhající v rodině tvoří zcela jedinečné prostředí pro formování postojů ke světu, blízkému okolí a sobě samému. Vytváří též hodnotové orientace, tvoří základ pro formování vlastního *Já*, koncepci vlastního života.

Funkce *emocionální*:

Rodina poskytuje emoční uspokojení všem svým členům, dává jim důležité osobní vztahy, umožňuje společně prožívat radost i smutek, úzkost i uklidnění, přijímat péči a také ji poskytovat druhým. Tato funkce je zcela jedinečná a nezastupitelná. Domníváme se, že právě tato funkce určuje význam rodiny, který, ačkoli se v průběhu vývoje společnosti mění, přesto stále tvoří nutný mezičlánek mezi společností jako celkem a jedincem. Emocionální funkce rodiny není vázána na věk členů rodiny. Potřeba zázemí, bezvýhradného přijímání, podpory a pomoci, potřeba klidu a uvolnění, potřeba sdílení zážitků, společné historie, společných rituálů, potřeba známosti, důvěrnosti, potřeba společných perspektiv a plánů, potřeba vztažnosti sebe k něčemu trvalému, jistému, nerekipročnímu, je nutná pro všechny věkové kategorie. To vše rodina poskytuje.

Je tomu také naopak. V dysfunkční rodině je to právě oblast emoční, která nejvíce zraňuje, je nejhluběji postižena.

Rodina plní v životě svých členů řadu funkcí a zároveň dává předpoklady k uspokojování důležitých potřeb dětí i dospělých: potřeb sociálního styku a komunikace, vzájemné pomoci, lásky, jistoty, dosahování individuálních a skupinových cílů, nalézání a realizování životního smyslu.

Co dělá rodinu rodinou z hlediska dítěte?

Ze své praxe vyvodil Z. Matějček (1992, 2003) jednoznačný závěr, že vnější znaky rodiny jsou z hlediska dítěte málo důležité, mnohem důležitější jsou zřejmě znaky vnitřní, psychologické. I když rodina zdaleka není jedinou výchovnou institucí formující osobnost dítěte, má za předpokladu normálního fungování jedinečné a výsadní postavení právě v uspokojování jeho *základních psychických potřeb*. Původní seznam pěti základních potřeb byl dále rozšířen, integrován a zkategorizován na dvanáct nejdůležitějších psychických potřeb dětí, které jsou z velké části uspokojovány v rodině.¹⁴

Ve zkratce by se dalo říci, že záleží na tom, jakou pozornost věnují rodiče všem základním potřebám dítěte, správně je dekodují a přiměřeně na ně reagují. Jejich reakce je pro dítě o to působivější, čím lépe rodič přihlíží k jedinečnosti dítěte a přitom sám zůstává autentický – pravdivý a otevřený.

Rodina ve svém intimním prostředí umožňuje jedinci zprvu vytvořit pevné sociální vazby a později právě na základě této důvěry a emocionálně silných opěťovaných vztahů mu poskytuje jakési „třéninkové prostředí“ pro významné procesy jeho dalšího psychosociálního vývoje (Brierley, 1997; Čáp, 1990).

V rodině se utváří důvěra v sebe, motivačně volní charakteristiky, postoj k sobě samému i personálnímu okolí obecně. V rodině se formují modely chování, přijímají se regulační činitele těchto forem chování, dochází k předávání a interiorizaci norem, k seznamování se s identifikačními vzory odpovídajícími vlastní pohlavní roli. V rodině se osvojují formy komunikace jak verbální, tak neverbální.

Dochází zde k poskytování potřebných dovedností pro plynulé začlenění do společnosti jako celku v procesu socializace, ale též k formování vlastní osobnosti, jedinečnosti, svébytnosti v procesu individualizace. Je to právě rodinné prostředí, které – aniž bychom podceňovali biologické determinanty vývoje člověka – vtiskne specifické rysy každému jednotlivci (Šulová in Výrost, Slaměník, 1998).

Rodinný život, tedy společný čas a prostor, má pro dítě především socializační význam. Poznává mužské a ženské role, vztahy k lidem mimo rodinu, vztahy svých blízkých k věcem,

¹⁴ Tyto potřeby jsou uvedeny a popsány např. in Matějček (2003); Bakalář (2002) a většina z nich je dále v textu zmiňována a blíže vymezována.

zvířatům, myšlenkám. Rodina určuje sociální status dítěte, je rozhodující pokud jde o jeho sociální prestiž a „sociální sebevědomí“; prostřednictvím rodiny si dítě uvědomuje své místo a svou roli ve společnosti. V rodině dítě poznává a zvnitřňuje si základní sociální hodnoty a normy, pod vlivem rodiny se vyvíjí jeho sociální a morální citění.

Rodinné soužití představuje komplex rozmanitých a v zásadě stabilních interakcí, které jsou projevem specifického vztahu mezi rodiči a dítětem. Úplná rodina je vztahovým rámcem, který zahrnuje oba rodiče a popřípadě i další její členy, jako jsou sourozenci, prarodiče atd. Matka žije většinou v těsném spojení s dětmi, je součástí jejich každodenního života, zabezpečuje jejich běžné tělesné i duševní potřeby. Dítě je na ni vázané v rámci každodenní interakce. Pro holčičky představuje matka model jejich budoucí role, pro chlapce je především ochránkyní jejich jistoty a bezpečí (Vágnerová, 2000).

Větší proměnou prochází role otce. Zhruba ve školním věku dítěte začíná mít zdánlivě nový a větší význam, než měla kdykoliv předtím. Je však třeba si uvědomit, že této proměně musela předcházet mnohaletá fáze každodenního soužití. Jinak by mezi otcem a dítětem nevznikl bližší vztah. Také otec může být pro dítě oporou a zdrojem jistoty. Umožňuje dítěti větší odpoutání od matky, protože představuje jinou alternativu bezpečného vztahu. Otec může dětem sloužit jako zdroj informací a zkušeností, které jim neposkytne matka, představuje jinou autoritu než matka. Otec je významným modelem mužské role. V tomto smyslu je nezbytný hlavně pro syny (ale i dcerám poskytuje důležitou zkušenost, slouží jako model role, která je k jejich vlastní ženské roli komplementární). Otec poskytuje synovi jeden z možných vzorů mužské role, která má různé složky: profesní zaměření, záliby, sporty, obecné způsoby jednání a řešení situací atd. Chlapec se učí na úrovni nápodoby, resp. pomocí identifikace s otcem, ale i v interakci s ním, kdy si určité způsoby chování procvičuje a potvrzuje jejich správnost. Otec synovi předává také specificky mužský postoj k životu a k jeho hodnotám, který může spoluurčovat další chlapcovo směřování (Yablonsky, 1995).

Interakce mezi otcem a matkou slouží dětem jako model vzájemného vztahu mezi mužem a ženou. Děti obého pohlaví se učí ze vztahu svých vlastních rodičů. Je pro ně modelem, reprezentantem všech vztahů tohoto druhu, protože žádný jiný tak dobře neznají. Ať už se doma děje cokoli, děti to mohou považovat za normu. Například hádky rodičů může dítě vnímat jako běžný komunikační vzorec, i když jsou mu nepříjemné. Důležitý je i zážitek s usmiřováním, což je naopak model pozitivního chování. Zkušenost je velice významná zvláště pro děti mladšího školního věku, protože jsou již dostatečně zralé na to, aby komunikaci rozuměly, ale ještě nejsou dost kritické, aby rozeznaly nestandardní variantu. Chování rodičů akceptuje školák - realista jako danost. Tato zkušenost může mít obecnější

význam, děti ji budou chápat jako model jakéhokoliv vztahu a budou se sami chovat podobným způsobem. Přenášejí si ji také do budoucnosti, do svých vlastních mezilidských, především partnerských vztahů (Vágnerová, 2000, s.175).

Rozpadlá či neúplná rodina má horší předpoklady a těžší situaci při zajišťování citového zázemí svých členů a přípravě dětí pro život v dané společnosti. Výsledky výzkumů však zdaleka nejsou jednoznačné, mezi jiným i proto, že činitelů, kteří zde působí je příliš mnoho. Již samotná příčina oné neúplnosti je významným činitelem - úmrtí, rozvod, svobodná matka atd. Nepochybně psychologicky působí kdo a jak dlouho chybí, od kterého věku dítěte, jak je nahrazován, jaká byla osobnost ztraceného rodiče a jaká je osobnost toho zbývajícího, jaká je osobnost samotného dítěte. Nezanedbatelné je také sociální pozadí rodiny (tj. pomoc prarodičů, ekonomické zajištění rodiny, kulturní tradice a hodnoty společnosti).¹⁵

Při zvážení všech uvedených i dalších skutečností však zůstává otázka, jak dalece se liší neúplná rodina, kde jeden z rodičů není fyzicky přítomen, od úplné rodiny, kde jeden či oba rodiče neplní svou funkci. Konflikt v rodině (zvláště déletrvajících, vyvolávajících tísnivou atmosféru) může být pro vývoj dítěte škodlivější než fyzická nepřítomnost jednoho z rodičů. Nepříznivě tedy nepůsobí ani tak sám vnějškový fakt neúplné rodiny, jako psychologické skutečnosti, které s ním mohou, ale nemusí být spojeny. Situace dítěte vyrůstajícího v neúplné rodině, je svým způsobem zvláštní, náročná, někdy ohrožující a někdy i nebezpečná. Toto nebezpečí může a ovšem i nemusí být uskutečněno (Kovařík, Šmolka, 1996).

Rozpad rodiny je pro každé dítě velmi silným zásahem do jeho světa, a proto ovlivní jak jeho postoj k vnějšmu světu, tak k sobě samému. Zpracování této zátěže je vývojově podmíněné, každé dítě reaguje na rozvod rodičů na úrovni svých poznávacích procesů i emoční zralosti. Například předškolní dítě není schopné pochopit příčinu rozvodu, protože na tento problém nahlíží egocentricky, bez ohledu na pocity a postoje rodičů, kterým nerozumí. Hledá tudíž jakékoliv srozumitelné vysvětlení. Předškolní děti často interpretují příčinu rozvodu nesprávně: v rámci své poznávací rigidity a egocentrismu, pod tlakem pokračujícího rozvoje dětského svědomí se mohou považovat za viníky této situace (Matějček, 1994).

Také pro děti školního věku představuje rozpad rodiny značnou zátěž. Rozvodem ztrácejí jistotu existence rodinného zázemí. Protože samozřejmost stálosti rodiny představovala základ jejich světa, otřese její rozpad celkovou jistotou dítěte ve smyslu „nemůžeš-li se spolehnout na svoje rodiče, nemůžeš se spolehnout na nic“. K této nejistotě přispívají mnozí rodiče svým jednáním a snižováním hodnoty partnera. Děti jsou z jejich chování zcela dezorientovány a

¹⁵ Jako příklad lze uvést zahraniční studii, publikovanou Matějčkem, 1992 : Wolkind a Rutter (1985) sledovali vliv úmrtí některého z rodičů na dítě. Výsledky jsou pozoruhodně rozporné. U některých dětí dochází k velmi silným emocionálním poruchám, ty však trvají jen krátce a uzdravení je úplné a trvalé. U jiných dětí naopak relativně slabší obtíže a nápadností přetrvávají měsíce a léta, takže jsou nakonec zabudovány do osobnosti postiženého člověka jako její trvalý rys.

nevědí, s kým by se měly identifikovat a komu by měly věřit (Warshak, 1996).

Rozvod nemá negativní důsledky jenom vlivem odchodu jednoho rodiče z domova, ale hlavně kvůli tomu, že v konfliktu kolem rozvodu ztrácejí oba rodiče dost často schopnost zvládat uspokojivě rodičovskou roli. Rozvod rodičů vede ke ztrátě pocitu jistoty a bezpečí domova, a zvyšuje tudíž potřebu tuto jistotu nějakým způsobem posílit. To znamená, že děti v této situaci vyžadují ve zvýšené míře pozornost rodičů a opakované potvrzování jejich lásky. Občas reagují v rámci obranných tendencí regresí, tj. chovají se na úrovni mladšího věku. Reagují na rozvod jako na osobní zátěžovou situaci, protože pro ně je ztráta jednoho rodiče traumatem (Vágnerová, 2000).

Dnešní rodina se nachází ve značně změněné společenské situaci. Ztratila řadu funkcí, které ji dříve udržovaly pohromadě a nyní se zakládá, žije a zpravidla i padá na citových vztazích. Citové pouto je však velmi křehké, o čemž neklamně svědčí stoupající křivka rozvodovosti.

Navzdory všem otřesům, kterými současná rodina prochází, zůstává právě ona nejdůležitějším zprostředkovatelem společenského vlivu. Obklopeno rodinou, představující jakousi prodlouženou ruku společnosti, si dítě vypracovává první sociální reakce a osvojuje si kulturní vzorce tím, že je – zpočátku nápodobou – přejímá od rodičů.

Důležité je si uvědomit, že rodiny mají svůj styl, který se přenáší na děti a děti jej zpravidla v dospělosti vyhledávají a vytvářejí.

Způsob výchovy v rodině silně působí na prožívání a chování dítěte, na psychický stav a nejrůznější složky jeho osobnosti. Ovlivňuje jeho motivaci a emoce, sebehodnocení, úzkost, stabilitu, kreativitu, samostatnost, psychosociální zralost, sociální komunikaci, charakter a další složky a aspekty osobnosti.

3.2. Výchovné styly a přístupy

Termín způsob výchovy, popřípadě výchovný styl, vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně (Čáp, Mareš, 2001).

Historický pohled na výchovu v Evropě připomíná častý způsob výchovy, který se vyznačoval záporným emočním vztahem k dítěti a krajně silným řízením. Je to takový způsob výchovy, který podporuje formování poslušného, pasivně přizpůsobovaného člena sociální

skupiny a společnosti, zvláště v poměrech despotismu, omezování a deformování člověka. Tento přístup k člověku a zvláště k dítěti a jeho výchově opakovaně vyvolával kritiku. Jejímí mluvčími byli zejména humanističtí myslitelé jako J.A.Komenský, J.J.Rousseau, J.H.Pestalozzi, L.N.Tolstoj, A.S.Makarenko a další významní pedagogové. Sami naopak zdůrazňovali lásku k dítěti a úctu k jeho osobnosti, přiměřenou míru a formu výchovného řízení. Nutně se dostávali do konfliktů s praxí i s teoretickými názory své společnosti a doby. Oprávněná kritika tradiční, autokratické výchovy zašla v některých případech do extrému slabého řízení, z jmenovaných u J.J.Rousseaua a L.N.Tolstého, zvláště však u některých jejich pokračovatelů ve dvacátém století (pod názvem výchovy volné, antiautoritativní apod.), kdy se doporučovalo nijak neomezovat projevy dětských potřeb, což někteří zdůvodňovali zjednodušeným chápáním mechanismu potlačení. V práci škol a výchovných zařízení se tyto krajní názory neudržely (Čáp, Mareš, 2001; podrobněji např. Šulová, 2004).

Pro současné pojetí rodiny je typický „interakční“ model výchovy. Ten předpokládá, že ve výchově nejde o jednostranné záměrné a cílevědomé působení aktivního vychovatele na pasivního vychovávaného, tedy dospělého na dítě, ale o vzájemné působení jednoho na druhého. Dospělý vychovatel je také vychováván (či lépe řečeno výchovně ovlivňován) svým vychovávaným dítětem. Příznačným rysem rodinné interakce je směna citových podnětů a citové zaujetí všech zúčastněných (Matějček, 1992; Čáp, 1996).

Osobnost primárního vychovatele má ve vztahu k dítěti určitou projevoanou, jednající složku; jde o výchovné postoje a z nich plynoucí výchovné chování. Pomocí dimenzí, vymezujících výchovné styly, lze popsat vysloveně nevhodné a pro vývoj dítěte škodlivé styly výchovy, s nimiž se lze v poradenské praxi poměrně často setkat (Matějček, 1992) :

Výchova zavrhuující , která se vyskytuje častěji ve skryté než ve zjevné formě. Dítě připomíná rodičům nějaký životní nezdár, zklamání či jinou životní nepříjemnost (nechtěné děti, děti neprovdaných matek apod.), či pro své tělesné nebo duševní nedostatky nesplňuje očekávání rodičů. Dítě je často vědomě nebo i nevědomě trestáno, omezováno a zaháněno do postoje vzdoru a protestu , nebo do pasivity a rezignace.

Výchova zanedbávající, která se též častěji vyskytuje ve skryté formě. Děti jsou ponechávány samy sobě, zvykají si na „volný život“. Nevytvoří si vědomí povinnosti.

Výchova rozmazluující, kdy rodiče na dítěti až nezdravě citově lpějí. Ve snaze upoutat je k sobě nekladou na ně žádné nároky , odstraňují mu překážky, podřizují se jeho přáním.

Výchova příliš úzkostná a příliš protektivní. Rodiče rovněž na dítěti nezdravě lpějí, ovšem ze strachu aby si neublížilo. Příliš je ochraňují, omezují jeho aktivity. Dítě je vlastně ve stavu permanentní frustrace či subfrustrace základní psychické potřeby aktivity poznávání.

Výchova s přepjatou snahou o dokonalost dítěte (perfekcionistická). Rodiče se přepjatě

snazí, aby dítě bylo ve všem co nejdokonalejší. Dítě se tak většinou stává nástrojem kompenzace jejich vlastní neuspokojenosti.

Výchova protekční, kdy rodiče se rovněž snaží, aby dítě dosáhlo hodnot, jež pokládají pro život za výhodné a významné. Nejde jim však o to, aby dítě bylo dokonalé, ale aby se dostalo tam, kde je chtějí mít. Dítěti ve všem pomáhají, odklizejí mu z cesty překážky.

Tyto nevhodné styly dále doplňují J.Langmeier, D.Krejčířová (1998) :

Výchova nedůsledná, kdy rodič kolísá mezi krajní přísností a krajní povolností (někdy jakoby kompenzoval své pocity viny za dřívější nadměrnou přísnost). Nedůslednost může ovšem vyplývat i z odlišného přístupu obou rodičů (matka zatajuje před přísným otcem všechny přestupky dítěte apod.).

Dále vedle již výše uvedené výchovy *zanedbávající* uvádějí a popisují výchovu *týrající*, *zneužívající*, *deprivující* – tyto styly výchovy představují již vážné ohrožení vývoje dítěte.

Z.Matějček (1992) v této souvislosti připomíná poznatek ověřený četnými studiemi, že příliš přísná výchova stejně jako výchova příliš povolná, bez vedení dítěte k sebekontrolě, je ve svých důsledcích zpravidla zřetelně neúspěšná. Jedna i druhá krajnost zbavuje totiž dítě životní jistoty a působí tak chronickou frustraci jedné z jeho základních psychických potřeb. Následkem toho je kompenzační zvýšení agresivity dítěte. Pozoruhodným zjištěním však je, že jestliže se nároky na disciplínu dítěte pohybují ve středních polohách, ztrácí se diferenciační význam jednotlivých forem trestů.

Také rodičovská nedůslednost je zdrojem frustrace životní potřeby jistoty dítěte, s neblahými následky v jeho sociální adaptaci. Korelace s agresivitou a delikventním chováním je zřetelně pozitivní.

V současné společnosti, jak uvádí L.Šulová (2004), pozorujeme několik převažujících přístupů k dítěti:

První přístup lze nazvat *tradičním*; zde se projevuje přežívající tzv. dítěcentrismus. Rodiče věnují maximální zájem a péči dítěti, potřeby dítěte a jejich uspokojování jsou preferovány ve všech rovinách (materiálních, vztahových).

Další přístup lze nazvat *moderním*. Projevuje ho část populace akcentující právo jedince na realizaci vlastních očekávání. Vnímá dítě jako součást života rodičů či rodiny, jako znak jejich úspěchu jak genetického, tak výchovného. Vývoj dítěte očekává bezproblémový, dítě by mělo kvalitativně i kvantitativně vzorně prosperovat. Dítě částečně může realizovat ambice rodičů a stává se jakousi další jejich hodnotou vyjadřující jejich úspěch. Tito rodiče se připravují na rodičovství velmi pečlivě, občas však ve svých plánech a v každodenní realitě zapomínají na spontánnost, emoce, vzájemnost. Skutečnou valutou je pro ně čas. Často je jejich interakce

s dětmi vzhledem k časovým omezením vázána jen na kontroly činnosti, na jakési podávání zprávy.

Někteří rodiče naopak věnují svým dětem právě tuto svou nejvyšší hodnotu, ale recipročně za ni požadují efekt. Převážejí děti na různé kroužky, podporují jejich speciální zájmy, snaží se maximálně zhodnotit i čas svých dětí od útlého věku. Rané dětství svých dětí vnímají tito rodiče jako velkou časovou investici na úkor své kariéry a vlastního volného času.

Třetí způsob lze nazvat *hledajícím*. Výraznou skupinou české populace v rodičovském věku jsou mladí lidé, kteří se vracejí k přírodě, k přirozenému. Např. raná interakce rodiče s dítětem je zajímavá z hlediska její přirozené podstaty, akcentují toto pouto (dítěte k matce či rodičům) jako bazální vztah pro další vývoj jeho psychiky.

3.2.1. Význam citových vazeb v rodině ve vývoji jedince

Základem prvotní a všeobecné adaptace dítěte k prostředí je jeho *citová vazba* na rodiče. Dítě pravděpodobně nemůže být dobře připraveno pro život výlučně jen výchovou ve velkém kolektivu - tj. přímo, bez předchozí přípravy (nebo současné výchovy) v malé intimní skupině, která má charakteristické rysy rodiny (Bartko, 1975).

Absence uspokojivého citového vztahu může vést u dítěte ke ztrátě jistoty, umocnění neklidu a později pak k citové nestálosti, lhostejnosti až špatné sociální adaptabilitě. Napětí a nejisté postavení dítěte v rodině se odráží v jeho nedostatku sebedůvěry, pocitům méněcennosti a celkové citové labilitě.

Klíčem k pochopení základních stránek citového (ale i poznávacího) vývoje člověka je vývoj vazby mezi člověkem, jenž o malé dítě systematicky pečuje – nejčastěji matkou – a malým dítětem.

Interakce matky a plodu začíná již v prenatalní fázi. Mezi matkou a dítětem se v této době vytvoří určitý komunikační systém, v němž je podíl matky bohatší a diferencovanější. Ale i dítě je v této komunikaci aktivním účastníkem. Reaguje na různé podněty specifickým způsobem a tím podává informaci o svých pocitech, resp. potřebách. T.Verny rozlišuje 3 druhy komunikace mezi matkou a plodem. Vedle fyziologické a smyslové komunikace je to *emoční a racionální postoj matky k plodu*. Jeho komunikační význam spočívá tom, že matka na plod soustředí svou pozornost, uvažuje o něm, prožívá určitým způsobem jeho existenci. Nechtěné děti např. bývají v průměru častěji potraceny než děti chtěné (Matějček, 1994). Organismus matky podává za těchto okolností plodu negativní informaci a nereaguje na jeho signály standardním způsobem. T.Verny zařazuje do této kategorie především působení emočního

vztahu k dítěti (Verny, Kelly, 1993).

Vazba, která se rozvíjí mezi matkou a dítětem po narození, je pokračováním vztahu vytvořeného v prenatalním období. V době narození má postoj matky k dítěti určité charakteristické rysy. Její přijetí novorozence je v mnoha směrech dáno průběhem těhotenství a spoluvytvářeno chováním plodu (Vágnerová, 2000, s.38).

Vývojoví psychologové upozornili na to, že se u dětí velmi záhy po narození projevuje silná tendence napodobovat chování dospělých, přičemž toto napodobování, které bývá někdy označováno jako „kopírování“, probíhá bez jakékoliv vnější odměny. U kojenců a batolat snaha o imitaci často závisí na sociálním vztahu, respektive na citové vazbě mezi dítětem a modelem pro nápodobu.

Mezi chováním matky a dítěte se záhy vytváří za optimálních podmínek žádoucí soulad společně zaměřené pozornosti a společně sdílené emoce (libosti – vzrušení či uklidnění) - synchronie pozornosti a afektu. Důležité je zjištění, že podobně jako je k sociálnímu dialogu „předladěno“ dítě, je určitým způsobem pro takto úspěšnou interakci vybavena i matka – a bezpochyby i otec.

Nejdůležitější charakteristikou kvalitní interakce je její přesná „vyladěnost v čase“ t.j. *kontingentní reaktivita* matky – okamžitá reakce matky na projevy dítěte. Dítě se v opakovaných interakcích učí, že má schopnost působit na druhé a dokáže efektivně ovlivňovat své okolí. Současně si začíná vytvářet i pocit své vlastní hodnoty (oproti pocitu bezmocnosti a bezcennosti) a schopnost předvídat chování druhých. Významné nejsou ovšem jen izolované reakce na jednotlivé projevy dítěte, ale i *synchronizace* celých interakčních řetězců a *emoční vyladění*: dospělý sdílí pocity dítěte a zrcadlí je zpět svojí mimikou, způsobem řeči i celým svým chováním. Dítě tak opakovaně prožívá zkušenost, že mu jeho okolí rozumí a že své pocity může druhým sdělovat (Langmeier, Krejčířová, 1998, s.43).

Způsob prožití prvního roku života ovlivňuje základní postoj k sobě samému, stejně tak i ke světu a k životu obecně. Na základě této zkušenosti se vytvářejí tzv. *základní životní strategie*. S tím souvisí i E.H.Eriksonem (1963) a dalšími autory (např. Langmeier a Matějček, 1974,1986; Rohner,1986) zdůrazňovaný význam emočního přijetí v kojenecké věku pro získání životního pocitu jistoty a bezpečí. Hodnota přiměřeného prožití této fáze pro normální vývoj poznávacích procesů i emotivní složky je běžně známá. Avšak může mít ještě širší souvislosti, např. ve smyslu ovlivnění postoje k sobě samému a k sebeuplatnění či využití schopností v žádoucí aktivitě.

‘Základní životní strategie se vytvářejí jednak pod vlivem dispozic a možností, které jedinec

má, ale i na základě jeho reálných zkušeností, zejména s rodičovským chováním (Vágnerová, 2000).

Výše zmíněná potřeba jistoty a bezpečí má pro počáteční vývoj dítěte klíčový význam. Charakter jejího uspokojování závisí na vztahu matky a dítěte. Tato zkušenost ovlivňuje i další rozvoj dětské osobnosti. Jednou z variant, která představuje značné narušení rovnováhy, je tzv. *dvojná vazba* (double-bind). Jejím základem je porucha v oblasti komunikace, která přestává být jasná a jednoznačná, a za těchto okolností není srozumitelný ani obsah citového vztahu. Předpokladem ke vzniku takové vazby je emoční závislost, značný subjektivní význam určitého vztahu. Tato podmínka je v případě kojence splněna. Subjektivní významnost vztahu souvisí s potřebou přesně porozumět smyslu chování mateřské osoby, na níž je dítě závislé. V tomto případě je to téměř vyloučeno, protože matka mu poskytuje dvojí, vzájemně se vylučující informaci: např. svým projevem dítě utvrzuje o své lásce a zároveň je odstrkuje. Jedno sdělení mívá obvykle verbální charakter a druhé bývá neverbální. Pro komunikačního partnera je velmi obtížné takové informaci porozumět, a to tím spíše, jde-li o dítě, které je nezralé a závislé. Jelikož není schopné pochopit chování matky, nemůže ani adekvátně reagovat (Čáp, Mareš, 2001; Vágnerová, 2000).

Význam citových vazeb pro vývoj osobnosti dítěte potvrzují často velmi prudké separační reakce dětí v batolecím věku, které vyvolává i krátkodobé odloučení od matky či jiné pečující osoby. J.Robertson a J.Bowlby (1952,1957 podle Langmeier, Krejčířová, 1998) i R.A.Spitz (1965 podle Šulová, 2004) popsali separační reakce dětí starých 18 až 24 měsíců, které byly poprvé ve svém životě odloučeny od svých matek a umístěny v nemocnici. Zjistili tři typické fáze – fáze protestu, fáze zoufalství a třetí fáze odpoutání od matky, ve které dítě potlačí postupně své city k matce a je schopno se připoutat k jinému dospělému, najde-li někoho, kdo mu mateřskou péči nahrazuje – jinak ztrácí svůj vztah k lidem a upoutává se spíše na věci.

Novější experimentální studie poněkud poopravily původní názor na univerzálnost separační reakce. Zdá se, že je tomu podobně jako u reakcí starších kojenců na cizí osoby; tam, kde je dítě samo aktivní, je jeho separační chování doprovázeno spíše zvědavostí než úzkostí, ale tam, kde je pasivní obětí situace, kterou nemůže ovládat, projevuje úzkost z bezmoci a beznaděje. Ve skutečnosti se děti v batolecím věku samy aktivně vzdalují od matky, a to tím dále, čím jsou starší. Úzkost však v dítěti vzbuzuje situace, při níž je matce odňato cizí osobou a násilně odneseno (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Sklon dítěte k vyhledávání blízkosti určitých lidí a pocit větší jistoty v jejich blízkosti se nazývá *připoutání*. Na základě projevů chování (postup se nazývá „Strange Situation“ – podivná, nová, neznámá situace - a obsahuje několik po sobě následujících událostí, v nichž

jsou pozorovány reakce dítěte na odchod pečující osoby z místnosti a její následný příchod) byly děti rozděleny do tří skupin :

Jistě připoutané: (vazba bezpečná-JISTÁ) - tato vazba je v populaci relativně častá a pro dítě znamená optimální start do života. Matky skýtající bezpečí a jistotu jsou empatické (rozumějí potřebám dítěte) a v jednání s dítětem klidné a vyrovnané. Předpokládáme, že děti těchto matek jsou vnitřně stabilní, ke světu (i sobě) mají předpoklad se vztahovat s důvěrou a být sociabilní.

Nejistě připoutané: vyhybavé (vazba NEJISTÁ-úzkostná,vyhybavá) – k tomuto typu vazby dochází s velkou pravděpodobností ve vztazích, kdy matky jsou vůči dítěti svým postojem odmítavé, reagují na jeho potřeby s delší prodlevou či s hněvem. Dítě nemá žádnou důvěru v to, že když bude potřebovat pomoc rodiče a péči, dočká se odpovědi či užitečné a prospěšné reakce. Naopak čeká, že bude odstrčeno či odehnáno. Je to dítě zvyklé žít bez lásky a podpory druhých. Tyto děti bývají nepřátelské vůči vrstevníkům, urážlivé a snadno agresivní.

Nejistě připoutané: ambivalentní (vazba NEJISTÁ-úzkostná,vzdorující) – dítě si není jisté přítomností a dostupností svých rodičů. Není si jisté reakcí rodiče, zda odpoví na jeho signály, zda mu pomůže, když to bude třeba. U dítěte se vytváří nedůvěra jako základní charakteristika jeho vztahu k sobě i okolí, jež vnímá spíše jako nevypočitatelné. Častěji bývá úzkostné či vzdorovité, mívá tendenci k prožitkům viny (Šulová, 2004).

Protože některé děti nespádají do žádné z těchto kategorií, autoři novějších studií zavedli kategorii čtvrtou, kterou označili termínem *dezorganizované děti (vazba NEJISTÁ-dezorganizovaná)*. Děti z této kategorie se často chovají rozporuplně, některé se jeví zmatené, otupělé nebo depresivní (Vymětal, 2003; Šulová, 2004 ad.).

V opakovaných výzkumech, ve kterých bylo o několik let později znovu testováno připoutání dětí, bylo zjištěno, že se zařazení k jednotlivým typům nezměnilo – pokud rodina nezažila podstatné změny životních podmínek (Cassidy, 1994; Gottman, Katz, Hooven, 1996; Mangelsdorf, Shapiro, Marzolf, 1995; Stransbury, Sigman, 2000). Těživé životní změny pravděpodobně ovlivňují citlivost rodičů k dítěti, což může naopak ovlivnit jeho pocity bezpečí. Zdá se, že existuje vztah mezi vzorcí raného připoutání a způsobem, jakým se dítě vypořádává s novými zkušenostmi během několika následujících let.

Rodina poskytuje dítěti základní citovou jistotu, bezpečí ve všech událostech, útočiště, k němuž se může utíkat v situacích ohrožení a bolesti. Už předškolní dítě se zájmem poznává svět mimo rodinu a navazuje k němu četné vztahy, ale přece jen zůstává ještě i v pozdějších školních letech hluboce zakotveno v rodině. Rodiče jsou pro předškolní dítě emocionálně významnou autoritou. Představují ideál, jemuž se chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje. V rámci identifikace dítě zcela nekriticky akceptuje veškeré postoje, hodnoty a

projevy rodičů, v hotové podobě, bez další diferenciaci. Identifikace se subjektivně významnou bytostí zvyšuje pocit jistoty a bezpečí a snižuje pocit ohrožení, ať už vychází z čehokoliv. Kromě toho, identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zvyšuje sebeúctu (Baumrind, 1971; Eisenberg, Fabes, Murphy, 1996; Eisenberg, Cumberland, Spinrad, 1998).

Čím hlubší, jistější, méně konfliktní jsou vztahy, které dítě k rodičům navázalo, tím snáze probíhá i celý proces emancipace nutný pro osobní zrání. Ani v optimálních podmínkách není uvolňování dítěte z pout rodiny v období dospívání vždy snadné, tím obtížnější je při nepochopení rodičů pro tento vývojový úkol. Mnozí rodiče dítě „nechtějí ztratit“ a zejména matky se snaží udržet dosavadní závislosti dítěte na nich, jiní naopak nutí dítě do předčasné samostatnosti, pro kterou ještě nedozrálo (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Jestliže rodina neplnila dobře své funkce ve smyslu saturace potřeby bezpečí a jistoty, bývá vazba na rodiče nějak deformována. Vzájemné citové vazby jsou slabé či neadekvátní (event. v rámci obran idealizované). Nemůže uspokojivě proběhnout ani proces emancipace, dospívajícímu chybí jedna z potřebných zkušeností (Matějček, Dytrych, 1994, 2002).

Obecně lze v závěru této subkapitoly uvést poznatky C. Rogerse, který byl přesvědčen, že řada psychických problémů má původ v dětství. Dospěl k závěru, že je důležité rozlišovat, zda rodiče dítěti poskytují *podmíněné pozitivní přijetí* – jinými slovy pozitivní přijetí (lásku nebo uznání), které je vždy závislé na dobrém chování, nebo *nepodmíněné pozitivní přijetí*. Někteří rodiče dokážou svým dětem sdělovat, že se jim nelíbí, když je neposlušají, ale stále je mají stejně rádi. Tito rodiče dětem poskytují nepodmíněné pozitivní přijetí. Jiní rodiče však v takových chvílích dítěti lásku ani city neprojevují a dávají jim najevo jen nesouhlas či zlost (Shapiro, 1998).

Děti vychovávané v prostředí podmíněného pozitivního přijetí získávají dojem, že si zaslouží lásku jen tehdy, chovají-li se vzorně. Rogers se domníval, že si kvůli tomu budují nepřiměřeně náročné ideály. Mají pocit, že nejsou milovány ony samy, ale jejich ideální podoba. Postupem času si o sobě vytvoří názor – sebepojetí, který jim říká, že budou-li se chovat spontánně, nebude je mít nikdo rád.

Pozitivní přijetí ze strany druhých není pouze volbou; je základní potřebou všech lidských bytostí. Lidé, kteří vyrůstají v podmínkách podmíněného pozitivního přijetí, mají tendenci potlačovat své pocity a v kontaktu s ostatními se snaží nastavovat pouze svou ideální tvář. Po většinu života usilují o získání příznivé odezvy od ostatních, aby se jim dostalo pozitivního přijetí, jež potřebují (Hayesová, 1998, 2003).

3.2.2. Vytváření rodičovských postojů

Matějček (2005): „Kde se ony *rodičovské postoje* (ty dobré i ty špatné) vlastně berou, jak se k nim dopracujeme, kde je seženeme?“

Odpověď zní: Ne až když je dítě na půl cesty nebo když je už na světě, nýbrž celým předchozím životem! Základ mají už v naší vlastní zkušenosti s našimi vlastními rodiči (či lidmi na jejich místě) v našem časném dětství. Je dobře prokázáno, že lidé, kteří měli šťastné dětství a vyrůstali v citově vřelém a pevném rodinném společenství, mají k rodičovství snazší a radostnější cestu než ti, kdo právě šťastné dětství neprožili.

Ptáme se tedy dále, jaká byla naše citová výchova, jaké vzory citového a sexuálního chování jsme měli kolem sebe, jaké zkušenosti jsme měli z prvních přátelství a kamarádství s druhými dětmi, jaké byly naše první lásky a pak ty druhé a ty další – atd. To všechno se počítá a vstupuje s námi do vztahu k té nové (třeba ještě nenarozené) lidské bytosti, která je z nás, a přitom samostatná a svébytná. Která je naše, a přitom svá. Která s námi sdílí místo a čas, naděje a touhy, a přitom má svou vlastní osobní budoucnost, jež daleko přesahuje tu naši rodičovskou.

Psychologie časného dětství včetně psychologie prenatální (Matějček, Langmeier, 1981, 1986) přináší dosti dokladů o tom, že dítě vstupuje v tvořivou součinnost se svým sociálním prostředím již v posledních měsících svého nitroděložního života a samozřejmě pak od prvních okamžiků po narození. U jeho prvotních vychovatelů, tj. především matek, ale ve velké míře i otců, jsou uváděny v pohotovost nebo spouštěny mnohé instinktivní mechanismy, které se v časné interakci s dítětem významně uplatňují a jež jsou podkladem chování dalšího, rozvinutějšího, více uvědomělého, plánovaného, promyšleného a kulturně podmíněného. Aby tyto mechanismy mohly být spuštěny, musí být ovšem předem připraveny. A to, jak se zatím zdá, zdaleka není jen věcí rodičovského či mateřského instinktu, který by se neomylně dostavil vlivem hormonální činnosti a dalších biologických dějů probíhajících během těhotenství, porodu, laktace apod. Podstatnou měrou se tu uplatňují tzv. rodičovské postoje.

Z dosavadních výzkumů je dále možné celkem spolehlivě odvodit, že vytváření rodičovských postojů je proces probíhající od časného dětství až do dospělosti. Jeho počátky lze spatřovat v pocitech jistoty a důvěry dítěte k primárním vychovatelům, v tzv. specifickém citovém vztahu, který se zpravidla v plné síle objevuje již v 7. měsíci života. Dalším důležitým obdobím je věk batolete, kdy se dítě aktivně zapojuje do přediva rodinných vztahů a získává tzv. rodinnou identitu. Vývoj pokračuje v předškolním věku postupným zapojováním dítěte do dětské skupiny, a zvláště pak ve středním školním věku, kdy dochází k diferencovanému přijetí společenské role podle příslušnosti k určitému pohlaví, tedy přijetí identity mužské, nebo

ženské. Období zamilování, partnerského nebo manželského soužití či samotné prožívání těhotenství jsou pak už jen konečnými fázemi tohoto procesu. Jsou nutně podmíněny vším, co se dělo ve fázích předchozích (Matějček, 1992).

Pod vlivem rodičovských vzorů a kontaktů s vrstevnickou skupinou (zvláště ve středním školním věku) se dotváří mužská a ženská role, která je součástí dětského sebepojetí. Z. Matějček (1994) poukazuje na *souvislosti rozvoje mužské či ženské role a počátečních projevů rodičovského chování*. Zdůrazňuje fakt, že se tato složka dětské identity rozvíjí dávno před pohlavním dozráváním. Považuje tuto skutečnost za projev obecně platného vývojového principu: určitá funkce se nejprve připravuje na psychické úrovni a teprve potom dozrává biologicky. Pokud by tomu bylo obráceně, zvýšilo by se riziko neadekvátního chování.

Ve středním školním věku se objevují první projevy chování, které lze označit jako rodičovské (Matějček, 1994, 1996). Školáci tohoto věku se dovedou k malým dětem chovat pečovatelsky, rodičovsky, přestože je to nikdo neučil. Mluví na ně obdobným způsobem jako matky, přibližují se k nim do optimální vzdálenosti apod. D. Stern (1977 podle Matějček, 1994) shledal, že se takto chovají děti obého pohlaví, chlapci i dívky. To není nijak překvapující, protože víme, že se „mateřsky“ dovedou chovat i muži. I oni mají k takovému projevu předpoklady. *Vrozená dispozice k rozvoji rodičovského, pečovatelského chování nestačí, je k němu třeba i specifické stimulace*. Pro přípravu na partnerskou i rodičovskou roli jsou důležité určité zkušenosti:

1. Kontakt s dětmi na nejruznější vývojové úrovni, který je předpokladem k pochopení odlišnosti jejich projevů a potřeb. Na základě zkušenosti se diferencují dětské postoje a chování. Malé děti jsou objektem péče, ve vztahu k nim lze rozvíjet nadřazenou roli zralejšího a kompetentnějšího. Zejména holčičky mají potřebu takové činnosti – rády vozí malé děti v kočárku a starají se o ně. Když tato zkušenost není dostupná, objevuje se jako kompenzační mechanismus potřeba mít malé zvířátko a starat se o ně.

Starší děti se stávají vzory různého chování a vrstevníci jsou referenční skupinou, určitým zrcadlem vlastního chování z hlediska věkově závislé normy. Izolace od vrstevnické skupiny, tj. určitá forma sociální deprivace, může negativně ovlivnit pozdější rozvoj dětské osobnosti. Takový jedinec by nedovedl navazovat kontakty, které by mohly být předpokladem ke vzniku partnerského vztahu. Pokud by se mu nakonec povedlo nějaký navázat, nedovedl by se v takovém vztahu adekvátně chovat. Signály, které by vysílali potenciální partneři, by nedovedl správně chápat a choval by se k nim vždycky nějakým způsobem nepřiměřeně.

2. Kontakty s dospělými, kteří jsou modelem pro různé role. Každá dospělá osoba, bez ohledu na věk a pozici, kterou v rodině má, představuje pro dítě specifický model chování. Lze se učit i ze vzájemného vztahu mezi dospělými členy rodiny, z celkové konstelace. Děti ve středním

školním věku dovedou napodobovat rodičovské chování dospělého. V tomto věku už nejsou ve vztahu k dospělým zaměřeny jen na zajištění vlastní podpory. Tyto děti se mohou prostřednictvím sdílení pečovatelské aktivity stát pomocníky a partnery, kteří se více blíží lidem v rodičovských rolích než opečovávaným dětem.

Ještě v době před pubertou dozráváme k specificky lidské citlivosti na určité typické projevy „lidského mláděte“ (Matějček, 2005).

Potřeba založit rodinu je ovlivněna vlastní zkušeností z dětství. Jejím základem je způsob prožití dětské role a k ní komplementárního rodičovského chování.

Model vlastních rodičů může působit jako pozitivní vzor, který lze akceptovat bez podstatné změny a v tomto smyslu posiluje ochotu stát se rodičem. Tato role je chápána pozitivně a člověk s dobrou zkušeností navíc ví, jak by se měl jako rodič chovat (a očekává, že bude za těchto okolností pozitivně přijímán).

Pokud by byl rodičovský vzor hodnocen negativně a představoval by nežádoucí alternativu, stimuloval by odlišný postoj k rodičovství i jiné chování. Nová, prokreační rodina může mít i korektivní funkci, ve smyslu nápravy negativních osobních zážitků. Nynější rodič se může pokusit vytvořit takovou rodinu, jakou by si sám ve svém dětství přál. Silná identifikace s vlastním dítětem, která z této situace vyplývá, není zcela standardním projevem a může vést až k narušení vztahu s partnerem (Vágnerová, 2000).

Obecně lze předpokládat, že v prokreační rodině (rodině vytvořené dospělými dětmi) je opakován model rodiny původní (orientační). Vliv původní rodiny a především rodičovské dyády je spatřován především ve třech oblastech:

1. při akceptování identifikačního vzoru a adekvátního chování pro vlastní pohlaví (podle rodiče stejného pohlaví);
2. při volbě partnera;
3. při vytvoření modelu vlastní rodiny (v oblasti emocí, postojů, výchovných principů, způsobu komunikace, trávení volného času) (Šulová in Výrost, Slaměník, 1998).

Zkušenost nám říká, že rodičovské postoje bývají už u mladých manželů většinou dobře a zdravě vytvořeny. Avšak jistě najdeme ve své blízkosti i případy, kdy tomu tak není - jsou totiž lidé, kteří nejsou pro své rodičovství ještě dost vyspělí. Tak jako jsou některé děti v šesti letech ještě nezralé pro nástup do školy, tak jsou někteří mladí lidé ještě nezralí pro manželské soužití a pro rodičovství. A máme-li být spravedliví, musíme dodat, že tak je tomu i s generací prarodičovskou, tj. s babičkami a dědečky. Také některé a někteří z nich nejsou pro svou novou životní roli v daném čase ještě dost připraveni (Matějček, 2005).

3.3. Dimenzionální modely způsobu výchovy

Způsob či styl výchovy přispívá k popisu vztahů rodičů a dětí, výchovných postupů, vyjadřuje klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace rodičů s dětmi. Pomáhá orientovat se ve spletité síti edukačních jevů tím, že usnadňuje rozlišení různých forem výchovného působení a jejich efektivity. Obsahuje především dva vzájemně spjaté aspekty interakce dospělých a dětí – emoční vztah a výchovné řízení (Čáp, 1996; Gillernová, 2002, 2004; Lewin et al., 1939; Maccoby, Martin, 1983; Schaefer, 1959; Tausch, Tausch, 1977).

Výsledky řady výzkumů v zahraničí i u nás směřují k přesnějšímu rozlišení individuálních rozdílů ve způsobech výchovy. V současnosti se pracuje s dimenzionálními modely způsobu výchovy, kterými se u nás dlouhodobě a podrobně, v rámci problematiky způsobu výchovy v rodině a možnostmi jeho zjišťování, zabýval J.Čáp se svými spolupracovníky.

3.3.1. Vývoj modelů a zjišťování způsobu výchovy

V praxi může být často výhodné, jestliže všechny záměrné i spontánní způsoby chování rodiče vůči dítěti, které ovlivňují jeho vývoj, klasifikujeme podle nějakého schématu, například do určitých typů, které můžeme souhrnně označit jako celkový výchovný styl. Dlouho se užívalo (a v některých případech ještě užívá) staršího rozdělení do tří základních způsobů výchovného stylu - autoritativní (autokratický), liberální a demokratický (sociálně-integrační).

K.Lewin se spolupracovníky a další autoři rozlišují a popisují tři styly výchovy (podle Čáp, 1993; Mertin, Gillernová, 2003) :

Autokratický (autoritativní, dominantní) styl je charakteristický rozkazy, hrozbami, (přísnými) tresty, málo respektuje přání a potřeby dětí, poskytuje malý prostor pro samostatnost a iniciativu dítěte.

Liberální (slabý, označovaný též jako styl laissez-faire) styl neklade požadavky nebo je nekontroluje a nepožaduje jejich důsledné plnění. Nedává dětem meze a hranice, málo jim pomáhá k vytyčení vlastních cílů.

Sociálně integrační (integrační, demokratický) styl podporuje iniciativu dítěte, působí spíše příkladem než tresty a zákazy. Dává více námětů, návrhů, otevírá větší prostor pro samostatné rozhodování, je přístupný rozhovorům a debatám s dítětem, vyjadřuje mu porozumění a podporu.

Tato koncepce stylů výchovy má své přednosti i nedostatky typologického způsobu myšlení. Popsané styly výchovy jsou výrazné, dobře pochopitelné, ale až příliš zjednodušující

a nepřesné. Nelze jimi rozlišit individuální rozdíly ve způsobech výchovy a nepostihují výrazněji význam emočního vztahu rodičů k dětem. Kromě přílišného zjednodušení je třeba mít na paměti, že uvedená typologie byla získána z pozorování stylu vedení v experimentálních dětských skupinách (pod vedením K.Lewina ve 30.letech minulého století) a nevycházela tedy z pozorování rodičovského chování.

K překonání nedostatků typologického způsobu přístupu slouží vyjádření způsobu výchovy modelem dvou dimenzí, který je obdobou některých modelů osobnosti, např. modelu H.J.Eysenka.

Nejčastěji se užívá dvou postojových dimenzí :

- dimenze emočního vztahu k dítěti: láska, kladný postoj - nepřátelství, postoj záporný, chladný, zavrhuující;
- dimenze řízení : autonomie, minimální řízení - přísná kontrola, maximální řízení.

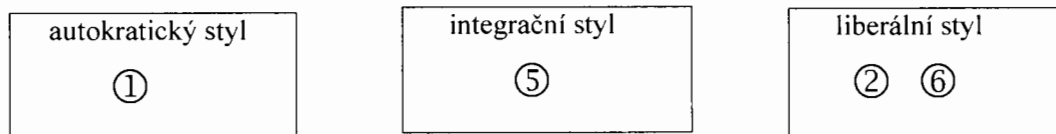
Tyto dvě dimenze se znázorňují jako pravoúhlé osy a získáme tak nový model způsobu výchovy, *model dvou dimenzí* (podle Čáp, Boschek, 1994). Způsob výchovy určité osoby je tu vyjádřen jedním bodem, který je určen hodnotami emočního vztahu a řízení. Je to krok od analytického vyjádření k vyjádření syntetickému. V teorii i v praxi se však často setrvává u izolovaně chápaných postojových dimenzí, bez úsilí o vystižení něčeho nového, co by mohlo vyplývat ze specifické kombinace a interakce obou dimenzí.

Také model dvou dimenzí má však nedostatky, spočívající již v předpokladu jednoduchosti každé dimenze. Ve skutečnosti se kladný a záporný pól v dimenzi emočního vztahu vzájemně nevyklučují, časté jsou případy spojení poměrně silného kladného postoje se záporným, tedy případy ambivalence. Obdobně je tomu s dimenzí řízení, kde byl zjištěn častý výskyt rozporné kombinace silného a slabého řízení. Ani tato kombinace, ani ambivalence nemohou být vyjádřeny bodem v jedné dimenzi. Také předpoklad vzájemné nezávislosti dvou dimenzí se ukázal podle výzkumných výsledků jako neoprávněný. Krajně silné i krajně slabé řízení je spjato se záporným postojem k dítěti. Model dvou nezávislých dimenzí se tedy jeví jako příliš zjednodušený.

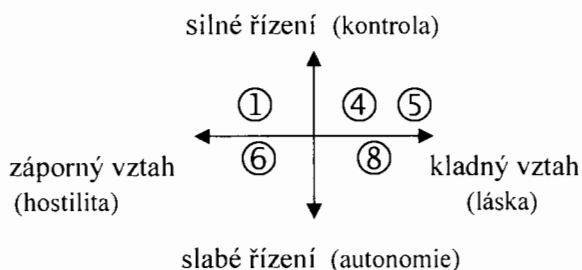
Vyjádření typologické v termínech stylů a naproti tomu vyjádření v termínech dimenzí jsou jen dvě různé formulace téže skutečnosti a jejich vzájemný vztah můžeme znázornit graficky (viz schéma č. 2).

Schéma č. 2 Vybrané modely způsobu výchovy v rodině

Lewin, K., 1939, Tři styly výchovy



Schaefer, E.S., 1959, Model dvou dimenzí rodičovských postojů



Baumrind, D., Maccoby, E.E., Martin, J.A., 1983, Model čtyř stylů výchovy

rodiče	odmítající	akceptující
nároční a kontrolující	autoritářský styl ①	autoritativně-vzájemný styl ④ ⑤
nenároční a nekontrolující	zanedbávající styl ②	shovívavý styl ⑥ ⑧

Zakroužkovaná čísla vyjadřují jednotlivé formy posledního modelu devíti polí (viz schéma č. 3) ve vztahu ke starším modelům. Starší modely nediferencují mezi některými formami a jiné formy ani nevyjadřují.

Například jedna ze známějších klasifikací výchovného stylu je Schaeferův cirkumplexní model, který hodnotí stupeň výchovného přístupu ve dvou navzájem nezávislých dimenzích: láska – hostilita, autonomie – kontrola.

Jiní autoři dospěli k hodnocení rodičovského výchovného stylu ve třech dimenzích (B. Becker uvádí: vřelost – hostilita, permisivita – restriktivita, klidné odpoutání – úzkostné emoční připoutání) (Čáp, 1996).

K překonání nedostatků v dosavadních modelech způsobu výchovy byl navržen *model čtyř komponentů výchovy a jejich kombinací* (Čáp, Boschek, 1994). Projevy rodičů ve vztahu k

ditěti lze uspořádat do dvou dvojic protikladných komponentů výchovy: kladného a záporného, požadavků a volnosti. Ty se vzájemně kombinují v různých kvantitativních stupních i kvalitativně odlišných formách. Údaje o každé dvojici protikladných komponentů lze zobecnit v jednu komplexní charakteristiku způsobu výchovy: v komplexní charakteristiku emočního vztahu k dítěti a komplexní charakteristiku výchovného řízení. Na rozdíl od modelu dvou dimenzí je přitom brána v úvahu složitost a v mnoha případech i rozpornost každé jednotlivé komplexní charakteristiky i jejich vzájemné vztahy. Vztah mezi oběma komplexními charakteristikami se dále konkretizoval *modelem dvanácti polí*: tři formy emočního vztahu k dítěti (kladný, střední, záporný) se kombinují se čtyřmi formami výchovného řízení (silné, střední, slabé, rozporné), tak vzniká dvanáct základních forem způsobu výchovy (podle Čáp 1993, s. 336). Model dvanácti polí poskytl výzkumná data, ale ukázaly se jeho nedostatky po podrobném rozboru jednotlivých případů, zvláště v praxi. Rozborem kazuistik došlo k přepracování schématu na *model devíti polí* (schéma 3).

3.3.2. Model devíti polí

V devadesátých letech došli na katedře psychologie FF UK v Praze, po několik desetiletí probíhajícím výzkumu, k *analyticko-syntetickému modelu*, který je také zjednodušeně nazýván *model devíti polí způsobu výchovy* :

Schéma č. 3 *Model devíti polí způsobu výchovy v rodině*
(Čáp, 1996)

Emoční vztah	Řízení			
	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Záporný	1 výchova autokratická, tradiční, množství požadavků bez akceptování potřeb dítěte		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 pesimální, mnoho požadavků+volnost
Záporně-kladný	9 výchova emočně rozporná, případně ambivalentní, 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 (mnoho požadavků, ale malá kontrola) relativně vyvážené kladným emočním vztahem
Extrémně kladný			8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

Každé pole uvedeného modelu obecně vymezuje jednu ze základních forem způsobu výchovy, která je více nebo méně kvalitativně odlišena od ostatních a poskytuje specifické podmínky pro vývoj dítěte, které však pochopitelně působí v kombinaci se všemi ostatními podmínkami jeho vývoje a rozvoje. Zároveň je třeba zdůraznit, že v každém poli tohoto

modelu způsobu rodinné výchovy, přes určité společné znaky, jak jsou stručně uvedeny pro pole 1-9, existují formy individuálně odlišné. To je dáno skutečností, že na vývoj dítěte a jeho projevy nepůsobí jen rodiče, ale množství biologicky a psychosociálně podmíněných činitelů. Také proto platí, že v žádném poli se nevyskytují jen jedinci, které je možné charakterizovat pouze příznivějšími vlastnostmi osobnosti či projevy chování a prožívání, nebo naopak ti, kdo takové projevy nevykazují.

Model devíti polí způsobu výchovy v rodině vymezují dvě na sobě nezávislé dimenze:

- dimenze emočního vztahu,
- dimenze řízení.

Model poukazuje jak na význam emočního vztahu dospělých k dětem, který výrazně ovlivňuje volbu nároků na dítě, tak i způsob kladení nároků a požadavků a jejich následné kontroly – tedy výchovné řízení. Jednoznačně platí, že pro pochopení pojmu způsob výchovy, pro jeho využití při poznávání výchovného (rodinného) prostředí, pro případné intervence není možné jinak než brát v úvahu, jak dospělý (rodiče) prožívají svůj vztah k dětem, jak děti vnímají tento emoční vztah a jak probíhá výchovné řízení. Tyto dimenze se podílejí na různých formách způsobu výchovy a tím na charakteru i kvalitě vzájemných interakcí a vztahů dospělých a dětí.

Dimenzi emočního vztahu tvoří dva komponenty – kladný a záporný. To znamená, že rodiče v různé míře dítěti projevují lásku, přijímání a kladné citové vztahy, ale také mohou projevovat citový odstup, odměřenost až odmítání dítěte. Podle převažujících projevů pak vyvozujeme základní formy emočního vztahu. Údaje o podobě emočního vztahu berou v úvahu podíl každého z dvojice komponentů a lze je vymezit jako základní formy emočního vztahu k dítěti (extrémně kladný, kladný, střední a záporný emoční vztah).

Dimenzi řízení je možné chápat jako dvojici komponentů – požadavky a volnost. Každá výchovná situace předpokládá, že jsou na dítě kladeny určité nároky, požadavky, dospělými je určeno, zda a jak budou tyto požadavky kontrolovány. Míra a rozsah požadavků, způsob jejich kladení a stupeň kontroly či volnosti dítěte pak vytvářejí základní formy výchovného řízení v rodině (silné, střední, slabé a rozporné).

Kladný a záporný komponent emočního vztahu a komponent požadavků a volnosti v dimenzi řízení se vzájemně kombinují v různých kvantitativních stupních a kvalitativně odlišných formách. Pro každou z možných kombinací byly zjištěny více nebo méně odlišné znaky ve vývoji osobnosti dětí a dospívajících.

Výsledky výzkumů a běžná výchovná praxe ukazují, že při kladném emočním vztahu, zvláště v kombinaci se středním výchovným řízením, se příznivě vyvíjí zejména svědomitost a

vytrvalost dětí a je podporována stabilita jejich osobnosti, přiměřené sebepojetí a sebehodnocení. Naopak při silně záporném emočním vztahu, zvláště v kombinaci s rozporným nebo extrémně silným výchovným řízením, se posiluje labilita dětí, jejich nesvědomitost a nedostatek vytrvalosti, je narušeno sebepojetí dítěte. Avšak je důležité opět připomenout, že uvedené poznatky neplatí absolutně. Ani nejpříznivější styl rodinné výchovy není bez problémů po všech stránkách. Například děti z rodin s extrémně kladným emočním vztahem zůstávají až příliš závislé na laskavé autoritě svých rodičů. A naopak u dětí, kde se objevují rizikové výchovné styly, se můžeme setkat s relativně příznivým vývojem jejich osobnosti. Je to tím, že na vývoj i rozvoj dítěte spolupůsobí další vlivy, jiní dospělí, kteří mohou mít kompenzující účinky (Mertin, Gillernová, 2003).

Děti vyrůstající v podmínkách psychické deprivace mají opožděný vývoj řeči, intelektu, ale také problémy v emočních vztazích a mnohdy obtíže v dalším vývoji charakteru. Rejektivní výchova může vést k utváření citově labilní, agresivní a nejisté osobnosti, snižuje sebedůvěru dítěte, činí je citově méně responsivním, dodává pesimismu jeho pojetí okolního světa.

Naopak nepřítomnost nebo nízký výskyt oněch negativně definovaných rodičovských postojů k dítěti snižuje výskyt hostilních a agresivních postojů na straně dítěte, zvyšuje sebedůvěru a schopnost citové odezvy, dodává optimismu jeho vztahu ke světu. Kladný emoční vztah rodičů k dětem a výchova bez krajní přísnosti podporují u dětí emoční zralost, stabilitu, družnost, příznivý vývoj svědomí, usnadňují dítěti identifikaci, převzetí společenských norem, vedou k vytváření adaptabilní osobnosti, citově vyrovnané a přiměřeně sebevědomé.

Avšak ani extrém nadměrné vřelosti, nadměrné emocionální protektivnosti a příliš silného citového upoutávání dětí na osobnost matky nebo otce není žádoucí, což se nejvíce projeví zvláště v dospívání. Brzdí rozvoj osobnosti dospívajících i jejich širší socializaci. Mohou pak vyrůst „závislí“ jedinci, často neschopní řešit vlastní problémy a navazovat další hodnotné mezilidské vztahy.

EMPIRICKÁ ČÁST

1. CÍLE A ÚKOLY VÝZKUMU

1.1. Výzkumné otázky a úkoly

Způsob výchovy v rodině patří k zvláště důležitým podmínkám ve vývoji osobnosti. Složité formy či mechanismy tohoto působení jsou stále předmětem výzkumů zvláště pedagogické a vývojové psychologie. Dítě dnes chápeme jako aktivní bytost do jejíhož vývoje zasahuje množství vnějších podmínek, přičemž i dítě samo ovlivňuje tyto vnější podmínky. Rodina jako podstatná vnější podmínka může podněcovat, nebo naopak tlumit činnosti dítěte a jeho vývoj. Dosavadní poznatky o vývoji a determinaci osobnosti vyžadují další ověřování a upřesňování. To se týká také poznatků o působení výchovy v rodině na různé aspekty osobnosti dítěte.

S ohledem na dosud provedené výzkumy a jejich výsledky (Čáp, 1995, 1999; Čáp, Boschek, 1994, 1996, 1998, 2000; Čáp, Boschek, Balcar, 1999, 2000; Gillernová, 2004, 2005; Matějček, Kadubcová, 1984; Wedlichová, 1997) a na zkušenosti získané v této oblasti v posledních deseti letech, jsme ve dvou základních rovinách výzkumu vymezili konkrétní úkoly a formulovali jednotlivé hypotézy. Naším výzkumem chceme přispět k poznání vzájemných vztahů v podmínkách vývoje jedince reflexí způsobu výchovy v rodině, reflexí sebe sama i prožitků v konkrétních typech sociálních situací.

Podle nám dostupných informací nebyly dosud zkoumány vztahy mezi výchovnými styly a interakčními tendencemi osobnosti tak jak jsou manifestovány prostřednictvím dotazníku PASKO. V tomto směru je náš výzkum pokusem o získání nových informací.

Základní roviny výzkumu :

1. Souvislost způsobu výchovy v rodině a sociálního a emočního vývoje jedince
2. Souvislost způsobu výchovy v rodině a základních interakčních tendencí osobnosti (subjektivní reflexe emočního vztahu rodičů a jejich výchovného řízení a také kvality a směru vlastních interakčních aktivit)

Úkoly výzkumu:

- 1) Zjišťovat souvislost emočních vztahů v rodině s interakčními tendencemi osobnosti (tak jak jsou manifestovány dotazníkem Pasko)
- 2) Zjišťovat souvislost způsobu výchovného řízení v rodině s interakčními tendencemi osobnosti (tak jak jsou manifestovány dotazníkem Pasko)

- 3) Zjišťovat souvislost sebereflexe, konkrétně rozlišení vzniku a působení prožitků, s emočním vztahem v rodině
- 4) Zjišťovat souvislost sebereflexe, konkrétně rozlišení vzniku a působení prožitků, se způsobem výchovného řízení v rodině
- 5) Zjišťovat souvislost emočních vztahů v rodině s reflexí životních událostí
- 6) Zjišťovat souvislost způsobu výchovného řízení v rodině s reflexí životních událostí

Všechny tyto faktory jsou zaznamenávány a posuzovány na základě reflexe dotazovaných, jsou subjektivní výpovědi respondentů. Respondenti provádí reflexi sebe sama, způsobu výchovy v rodině i dané konkrétní situace. Všechny získané údaje jsou tedy introspektivního charakteru a takto je potřeba na ně nahlížet a pracovat s nimi.

Obecně předpokládáme, že způsob výchovy v rodině má vztahy k většině faktorů osobnosti, zjišťovaných dotazníkem PASKO. Naším úkolem je rozlišit a upřesnit, kterých faktorů se to týká a s jakými ukazateli způsobu výchovy souvisí.

Stejně tak předpokládáme vliv rodinné výchovy na způsob prožívání dítěte, na jeho sebereflexi. Na základě těchto předpokladů jsme formulovali následující *hypotézy*:

- H1 : Existuje statisticky významná souvislost mezi osobnostním faktorem PAF (dle dotazníku PASKO průbojnost versus adaptivnost) a emočním vztahem rodičů k dítěti v rodině
- H2 : Existuje statisticky významná souvislost mezi osobnostním faktorem PAF (dle dotazníku PASKO průbojnost versus adaptivnost) a způsobem výchovného řízení v rodině
- H3 : Existuje statisticky významná souvislost mezi osobnostním faktorem SLF (dle dotazníku PASKO stabilnost versus dynamičnost) a emočním vztahem rodičů k dítěti v rodině
- H4 : Existuje statisticky významná souvislost mezi osobnostním faktorem SLF (dle dotazníku PASKO stabilnost versus dynamičnost) a způsobem výchovného řízení v rodině
- H5 : Existuje statisticky významná souvislost mezi osobnostním faktorem KOF (dle dotazníku PASKO kontaktivnost versus staženost) a emočním vztahem rodičů k dítěti v rodině
- H6 : Existuje statisticky významná souvislost mezi osobnostním faktorem KOF (dle dotazníku PASKO kontaktivnost versus staženost) a způsobem výchovného řízení v rodině

- H7 : Existuje statisticky významná souvislost mezi většinou nezávisle koncipovaných škál dotazníku PASKO (disinhibovanost, spontánnost, uvážlivost, obezřetnost, troufalost) a emočním vztahem rodičů k dítěti v rodině
- H8 : Existuje statisticky významná souvislost mezi většinou nezávisle koncipovaných škál dotazníku PASKO (disinhibovanost, spontánnost, uvážlivost, obezřetnost, troufalost) a způsobem výchovného řízení v rodině
- H9 : Existuje statisticky významná souvislost mezi sebereflexí (konkrétně rozlišení vzniku a působení prožitků) a emočním vztahem rodičů k dítěti v rodině
- H10 : Mezi sebereflexí (konkrétně rozlišení vzniku a působení prožitků) a způsobem výchovného řízení v rodině neexistuje statisticky významná souvislost
- H11 : Existuje statisticky významná souvislost mezi emočním vztahem rodičů k dítěti v rodině a druhy životních událostí, které jedinec reflektuje jako subjektivně významné
- H12 : Existuje statisticky významná souvislost mezi způsobem výchovného řízení v rodině a druhy životních událostí, které jedinec reflektuje jako subjektivně významné

1.2. Sledované proměnné a jejich vymezení

Projekt výzkumu počítá s větším množstvím dat, jejichž zpracování umožní vyvozovat určité závěry směrem k položeným výzkumným otázkám. Jednotlivé proměnné, které jsou v souladu s cíli výzkumu prioritní, byly obsahově vymezeny v předešlé teoretické části. V následující části je jejich vymezení operacionalizováno s ohledem na způsob jejich zpracování a možnosti analýzy výsledků výzkumného šetření (Janoušek, 1986; Maršálová, 1978; Maršálová, Mikšík, 1990; Mikšík, 1986 ad.) .

Způsob výchovy v rodině

Způsob či styl výchovy přispívá k popisu vztahů rodičů a dětí, výchovných postupů, vyjadřuje klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace rodičů s dětmi. Obsahuje především dva vzájemně spjaté aspekty interakce dospělých a dětí – emoční vztah a výchovné řízení (Čáp, 1996; Gillernová, 2002; Lewin et al., 1939; Maccoby, Martin, 1983; Schaefer, 1959; Tausch, Tausch, 1977).

Způsob výchovy v rodině je v našem výzkumu vymezován čtyřmi komponenty výchovy : komponent kladný, záporný, požadavků a volnosti. Kladný komponent vyjadřuje projevy kladných emocí, respektování osobnosti dítěte, příznivou formu komunikace, společné činnosti v příznivém emočním klimatu. Záporný komponent vyjadřuje naopak projevy záporných

emocí, v krajních formách až lhostejnosti nebo dokonce hostility, zavrhování dítěte. Komponent požadavků vyjadřuje míru výchovného usměrňování, v krajní formě až autokratičnosti. Komponent volnosti vyjadřuje naopak tolerování projevů dítěte, při vysokých skórech až liberální absenci požadavků, mezi a kontroly. Kombinací jednotlivých komponentů výchovy získáváme následující proměnné :

- emoční vztah otce k dítěti (kombinace jeho kladného a záporného komponentu výchovy),
- emoční vztah matky k dítěti (kombinace jejího kladného a záporného komponentu výchovy),
- výchovné řízení otce (kombinace jeho komponentu požadavků a volnosti),
- výchovné řízení matky (kombinace jejího komponentu požadavků a volnosti),
- způsob výchovy otce (kombinace otcova emočního vztahu k dítěti a výchovného řízení),
- způsob výchovy matky (kombinace matčina emočního vztahu k dítěti s jejím výchovným řízením);
- **emoční vztah k dítěti v rodině jako celku** (kombinace otcova a matčina emočního vztahu k dítěti);
- **výchovné řízení v rodině jako celku** (kombinace otcova a matčina výchovného řízení).

Proměnné, které jsou v rámci našeho výzkumu prioritní, jsou vymezeny jako základní formy emočního vztahu k dítěti v rodině a jako základní formy výchovného řízení:

Dimenzi emočního vztahu tvoří kladná a záporná komponenta. Rodiče v různé míře dítě přijímají, projevují mu lásku a kladné citové vztahy, ale také mohou projevovat citový odstup, odměřenost až odmítání dítěte. Podle míry převažujících projevů pak lze vyvodit základní formy emočního vztahu:

- **kladný (případně extrémně kladný)** emoční vztah, ve kterém převažují (případně výrazně převažují) projevy kladné komponenty;
- **střední** emoční vztah, ve kterém jsou relativně vyrovnány projevy kladné a záporné komponenty a může však nabývat podoby vztahu **kladnězáporného** (ambivalentního);
- **záporný** emoční vztah, ve kterém převažují projevy záporné komponenty.

Každá výchovná situace předpokládá, že jsou na dítě kladeny určité nároky, požadavky a dospělými bývá určeno, zda a jak budou tyto požadavky kontrolovány. *Dimenzi řízení* vytváří komponenta požadavků a komponenty volnosti. Míra a rozsah požadavků, způsob jejich kladení a stupeň kontroly či volnosti dítěte pak vytvářejí základní formy výchovného řízení:

- **silné** řízení tvoří množství úkolů, požadavků a nároků a je patrná jejich důsledná kontrola;
- **střední** řízení charakterizuje přiměřená míra nároků a požadavků a jejich kontrola;
- **slabé** řízení je typické minimem požadavků a úkolů či cílů bez důslednější kontroly;
- **rozporné** řízení zahrnuje množství požadavků, ale bez příslušné kontroly.

Kombinováním těchto komponent v dimenzi emočního vztahu a výchovného řízení projevujících se ve výchovných interakcích rodičů a dětí, můžeme vymezit několik forem či způsobů výchovy. Schéma č.1 znázorňuje jeden z modelů, který pracuje celkem s devíti formami výchovy a sleduje jejich vliv na stimulování vývoje dítěte a vztahů v rodině (Čáp, 1996; Čáp, Boschek, 1994). Každé pole uvedeného modelu obecně vymezuje jednu ze základních forem způsobu výchovy, která je více nebo méně kvalitativně odlišena od ostatních a do jisté míry poskytuje specifické podmínky pro vývoj dítěte, které však pochopitelně působí v kombinaci se všemi ostatními podmínkami. Zároveň platí, že v každém poli tohoto modelu způsobů rodinné výchovy, přes určité společné znaky, existují formy individuálně odlišné. To znamená, že v určitém poli se můžeme setkat s dětmi, jejichž projevy se vzájemně poněkud liší, protože na vývoj dítěte a jeho projevy nepůsobí jen rodiče, ale množství biologicky i psychosociálně podmíněných činitelů. Proto se v žádném poli nevyskytují jen takoví jedinci, které je možné charakterizovat pouze příznivějšími vlastnostmi osobnosti či projevy chování a prožívání, nebo naopak jen ti, kteří takové projevy nevykazují. Tento model respektuje výchovu jako multifaktoriálně pojatý fenomén, což je důležité pro výzkum stejně jako pro výchovnou a poradenskou praxi (Bronfenbrenner, 1972; Čáp, 2001; Gillernová, 2004).

Schéma č.1 : *Model devíti polí způsobu výchovy v rodině*

EMOČNÍ VZTAH	VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ			
	SILNÉ	STŘEDNÍ	SLABÉ	ROZPORNÉ
ZÁPORNÝ	1		2	3
ZÁPORNĚ Kladný	9			
Kladný			6	
EXTRÉMNĚ Kladný	4	5	8	7

Formy výchovy v rodině, vyjádřené jednotlivými poli uvedeného modelu, jsou v našem výzkumu zohledněny jen velmi okrajově (významnější proměnnou jsou zde základní formy emočního vztahu a základní formy výchovného řízení v rodině). Z tohoto důvodu zde nejsou dále popisována jednotlivá pole jako určitá specifická forma způsobu výchovy v rodině.

Interakční tendence a sebepojetí osobnosti

Dotazníkem PASKO (příloha č. 5) byla zjišťována struktura nejzákladnějších *interakčních tendencí a sebepojetí dospívajících*. Dotazník postihuje tři základní osobnostní faktory, které jsou syceny celkem devíti škálami (čtyři škály základní a pět škál nezávisle koncipovaných). Osobnostní faktory i jednotlivé škály zde vymezujeme jako proměnné.

Nezávislé osobnostní faktory (interakční tendence dichotomické povahy) :

- **sebeprosazování (PAF)** (v dichotomii **průbojnost – přizpůsobivost**) kdy podle směru výpovědi lze charakterizovat manifestovaného sebepojetí na škále:
 - od přiznávané vysoké průbojnosti a nízké ochoty přizpůsobovat se, tzn. od profilu autokraticky orientované osobnosti s potřebou dominovat, prosazovat se, uplatnit svůj vliv a ovládat, s vysokou sebedůvěrou, soupeřivostí, podnikavostí, tendencí žít a jednat podle „vlastního rozumu“, nenechat si vnutit nic, s čím se vnitřně neztotožňuje či co považuje za nedůležité
 - po uváděnou nízkou průbojnost a dominující tendenci přizpůsobovat se, profil umírněného jedince s příznačnou tendencí nenarážet, být nenápadný, žít v souladu s prostředím, který se nejlépe cítí a pohybuje v bezpečném a osvojeném prostředí, činnostech, interpersonálních vztazích, usiluje vpravovat se do vzniklých podmínek a situací, přizpůsobovat se nárokům a požadavkům, ztotožňovat se s autoritami, projevovat konformitu;
- **interakční hybnost (SLF)** (v dichotomii **stabilita – dynamičnost**) kdy podle směru výpovědi lze posuzovat prostor manifestovaného sebepojetí na škále:
 - od vykazovaného profilu psychicky a interakčně stabilní osobnosti, profilu rozvážného, spolehlivého, cílesměrného a houževnatého jedince preferujícího jasné životní kontexty, pregnantně vymezené pracovní úkoly a povinnosti a přehledné sociální zařazení a vztahy
 - po manifestovanou vysokou psychickou a interakční hybnost, dynamičnost, profil jedince vyhledávajícího podnětově bohaté, nové a „neotřelé“ situace, životní, pracovní, sociální i jiné kontexty, který má zásadní odpor k nudě, fádnosti a stereotypii;
- **kontaktnost (KOF)** (v dichotomii **otevřenost–uzavřenost sociálním interakcím**) kdy podle směru výpovědi lze vyjádřit manifestované sebepojetí na škále:
 - od výrazné tendence vykazovat sklon k sociální flexibilitě, hybnosti, otevřenosti, nekonvenčnosti, k profilu člověka, který je výrazně kontaktní, má vysokou potřebu předvádět se, být druhými přijímán, uznáván a obdivován, snadno a rád navazuje nové kontakty, je společenský, sociálně průbojný, málo odolný vůči nepřijetí, pocitům a prožitkům osamocení a zneuznání
 - po vykazování profilu uzavřené, málo kontaktní, spíše stažené, sociálně zdrženlivé či plaché osobnosti se zvýšeným sebecitem a se sklony k podezíravosti. Manifestuje obavy obnažovat své nitro a usiluje zachovat si svou vnitřní integritu vytvářením obranných bariér proti desintegrujícím sociálním vlivům, které by mohly zranit vysoký sebecit, což souvisí i se sníženou potřebou širších a dynamičtějších sociálních kontaktů a s orientací na hlubší vztahy s úzkou skupinou přátel, s malou sdílností a vstřícností, nízkou sociální obratností a hybností.

*Základní škály :***- PRŮBOJNOST (P)**

(PA) potřeba dominovat, vysoká úroveň sebedůvěry, sklon energicky se prosazovat, podnikat, soupeřit,

(PB) neprůbojnost, ústupčivost, nenáročnost, s dominujícím úsilím nenarážet,

(PC) výsledná škála, vyjadřující rozdíl mezi přiznáváním a zamítáním těch vlastností, které svědčí o sklonu k průbojnosti;

- ADAPTIVNOST (A)

(AA) ochota přizpůsobovat se, nenarážet, být trpělivý, předcházet možným konfliktům,

(AB) neadaptivnost, rigidita, nepřizpůsobivost a nepoddajnost,

(AC) výsledná škála, vyjadřující rozdíl mezi přiznáváním a zamítáním těch vlastností, které svědčí o míře či kvalitě přizpůsobivosti;

- STABILITA, INERTNOST(S)

(SA) potřeba životních jistot a sklon k rigiditě v postojích, přístupech a aktivitách,

(SB) dynamičnost, spontánnost, hybnost,

(SC) výsledná škála, vyjadřující rozdíl mezi přiznáváním a zamítáním těch vlastností, které svědčí o míře či kvalitě inertnosti;

- KONTAKTIVNOST (K)

(KA) potřeba bohatých a dynamických kontaktů, potřeba přijetí a obdivu,

(KB) sociální zdrženlivost, plachost a podezíravost.

(KC) výsledná škála, vyjadřující rozdíl mezi přiznáváním a zamítáním těch vlastností, které svědčí o míře a povaze kontaktivnosti;

Navzájem nezávislé škály¹ :

- **disinhibitovanost (DIS)** ve smyslu vnitřně nedostatečně regulovaného, impulsivního toku všech psychických aktivit - vnitřního nabuzování i vnějších projevů (psychické vzrušivosti a motorické hybnosti);

- **spontánní pohotovost k reakci (SPO)**, k postihování prožívání a zpracovávání podnětových situací a k bezprostřední interakční odezvě;

- **uvážlivost (UVZ)**, anticipační regulace chování, cílesměrnost v rozhodovacích procesech a interakčních aktivitách, preferování stabilního a klidného způsobu života, práce, interpersonálních vztahů;

- **obežřetnost (OBZ)**, situační citlivost spojená s nízkou interakční hybností, tendence vyhýbat se konfliktům, sklon k poddajnosti, ustaranosti, situačnímu i životnímu pesimismu,

¹ Vymezení se vždy týká pólu vysokého sycení dané škály, zatím co negativní hodnoty v dané škále ukazují na hodnotu protikladnou.

anticipačním tenzím;

- **troufalost (TRF)**, vysoká sebedůvěra, tendence riskovat, prosadit se, získávat uznání a obdiv, jednat podle vlastního uvážení s nižší anticipací možných důsledků a s potřebou prokázat své schopnosti, s malým ohledem na potřeby a zájmy druhých; průvodním jevem je sklon k bezstarostnosti, nízké odpovědnosti a spoléhání na náhodu.

Při vyhodnocování a interpretaci dat bylo pracováno především s těmi proměnnými, které vystoupily jako statisticky průkazné ve vztahu ke sledovaným proměnným způsobu výchovy v rodině.

Sebereflexe vzniku a působení prožitků

Další sledované proměnné jsou zaměřeny na oblast sebereflexe a jsou orientovány na rozlišování vzniku a působení prožitků, konkrétně pak jednotlivých základních a sociálních emocí, na chování a způsoby reakcí v sociálních vztazích.

Jde zejména :

- o **rozlišení podnětových sociálních situací, které vyvolávají sledovaný prožitek;**
- o **rozlišení působení prožitku na chování v sociálních vztazích** (uvědomění si chování, které je emocí vyvoláno).

Zvolili jsme celkem deset emocí, z nichž prvních šest řadíme mezi tzv. emoce základní, další čtyři emoce jsou emoce sociální, které pramení především ze sociálního srovnání a mají významnou regulační funkci v interpersonálních vztazích:

- *hněv*
- *strach*
- *šťěstí*
- *smutek*
- *překvapení*
- *znechucení*
- *lítost*
- *soucit*
- *vina*
- *stud*

U těchto proměnných byla sledována souvislost se způsobem výchovy v rodině. Pro účely této práce bylo provedeno pouze orientační kvantitativní vyhodnocení; tzn. sledovali a porovnávali jsme počet emocí, u kterých respondent dokázal či nedokázal určit podnětovou situaci, která danou emoci u něj vyvolává, či si dokázal nebo nedokázal uvědomit chování, které je touto emoci vyvoláno.

Zajímavé bude jistě vyhodnocení kvalitativní, které bude provedeno následně.

Reflexe sociálních situací

V této kategorii proměnných jsme se zaměřili především na prožívání konkrétních sociálních situací v průběhu dosavadního života jedince, a to z několika kvalitativních hledisek, která byla následně kvantitativně zpracována:

polarita prožitků – tato proměnná nabývá dvou hodnot, prožitky jsou členěny na *příjemné (pozitivní)* a *nepříjemné (negativní)* a v těchto kategoriích jsou také porovnávány s dalšími proměnnými;

intenzita prožitků – každá z výše uvedených dvou kategorií (příjemné x nepříjemné prožitky) je dále členěna dle intenzity, kterou tomuto prožitku respondent přikládá; intenzita je vyjádřena třístupňovou škálou:

- *mírně* (příjemný, nepříjemný)
- *středně* (příjemný, nepříjemný)
- *vysoce* (příjemný, nepříjemný)

zaměření sociálních situací - jaké situace považuje respondent ve svém životě za významné, jaké typy sociálních situací byly pro jedince prožitkově důležité, zajímavé, subjektivně jim přikládá určitou roli a váhu. Do jisté míry vyjadřují i aktualizované motivační síly jedince. V rámci této proměnné bylo vytvořeno šest základních kategorií, z nichž jedna je členěna na další tři subkategorie:

1. Situace vyjadřující *základní podmínky fungování* jedince na úrovni biologické (elementární životní potřeby-fyziologické potřeby, spánek, jídlo...), materiální (materiální zabezpečení sebe a svých blízkých) i makrosociální (vztahující se ke společnosti jako celku, k velkým sociálním skupinám, ekologii, historii...).
2. Situace zahrnující životní *jistoty, bezpečí a zázemí* jedince (vyhýbání se nebezpečí a nepříjemnostem ve vztahu k sobě, sociálnímu okolí).
3. Situace naplňující *sociální interakce*, zahrnující význam osobních vztahů, porozumění, (význam citových vztahů, projevů lásky, sexuální a erotické aspekty, přijetí referenční skupinou, význam přátelství, pomoci druhým...).

Tato kategorie je dále členěna v souvislosti s tím, ke komu je situace vztažena:

- a) zvířata
- b) širší sociální okolí (vrstevníci, partneři, přátelé, známí)
- č) rodina

4. Situace uspokojující potřeby *podnětů, činnosti*, vyjadřující prožitek volnosti, odpočinku, pohybu, sensorické stimulace, změny, novosti, rozptýlení apod.
5. Situace naplňující *výkon, úspěch, společenské uznání* (mít dobré výsledky v různých oblastech činnosti člověka, vyniknout, získat prestiž...).
6. Situace uspokojující *seberealizační tendence* jedince, zejména vztahující se k vytváření smysluplného obrazu světa a svého místa v něm, přijímání odpovědnosti, naplňování životních cílů, záměrů apod.

Uvedená zaměření byla vymezena na základě dlouhodobé výcvikové i výzkumné zkušenosti v oddělení pedagogické psychologie katedry psychologie FF UK (např. Gillernová, 1990; Komárková, Slaměník, Výrost, 2001).

Konkrétní proměnné, náležící obsahově do této skupiny, jsou zároveň použity jako třídící hlediska. Proto jsou některé z nich detailněji specifikovány v následující kapitole v souvislosti s popisem způsobu vyhodnocování dat.

Pohlaví, vzdělání

Některá data jsou zpracována a vyhodnocována s přihlédnutím k těmto dvěma proměnným, které nabývají následujících hodnot:

pohlaví – 1. *muži*
2. *ženy*

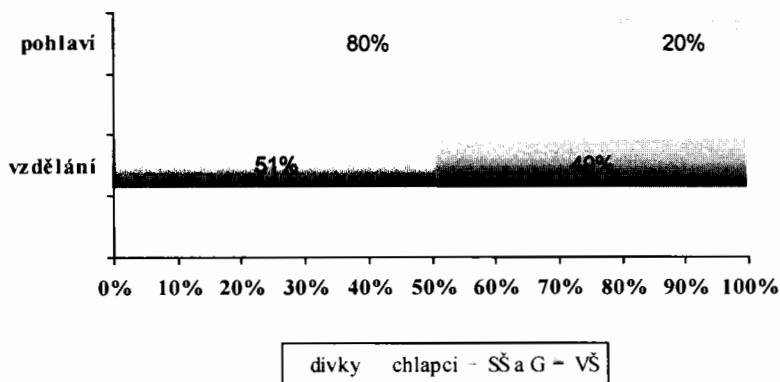
vzdělání – 1. *studenti SŠ*
2. *studenti VŠ*

2. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Zkoumaný soubor je složen ze studentů prvních a druhých ročníků gymnázií, středních odborných škol a vysokých škol.

Celkem byla získána kompletní data od 711 studentů, z tohoto počtu je 366 (51%) studentů středních škol a gymnázií a 345 (49%) studentů vysokých škol; 566 dívek (80%) a 145 chlapců (20%) ve věkovém rozmezí 15 - 24 let.

Graf č. 1 Složení vzorku respondentů



Výzkum byl realizován ve školním roce 2003/2004 na 13 středních školách a gymnáziích a 11 vysokých školách či univerzitách v České republice.

Střední odborné školy: Střední průmyslová škola Ústí n.L., Obchodní akademie Ústí n.L., Střední odborná škola Ústí n.L., Střední zdravotnická škola Ústí n.L., Střední pedagogická škola Nová Paka, Střední pedagogická škola Litoměřice, Obchodní akademie Most;

Gymnázia: Gymnázium Ústí n.L., Gymnázium Duchcov, Gymnázium Aš, Gymnázium Rumburk, Gymnázium Teplice, Gymnázium Trutnov;

Vysoké školy a univerzity: UJEP Ústí n.L. (fakulty – PF, FSE, FUUD, FŽP), VŠE Praha, FHS UK Praha, FF UK Praha, ČVUT Praha, ČZU Praha, UP Olomouc, VŠCHT Pardubice, TU Liberec, VŠB Ostrava, ZČU Plzeň.

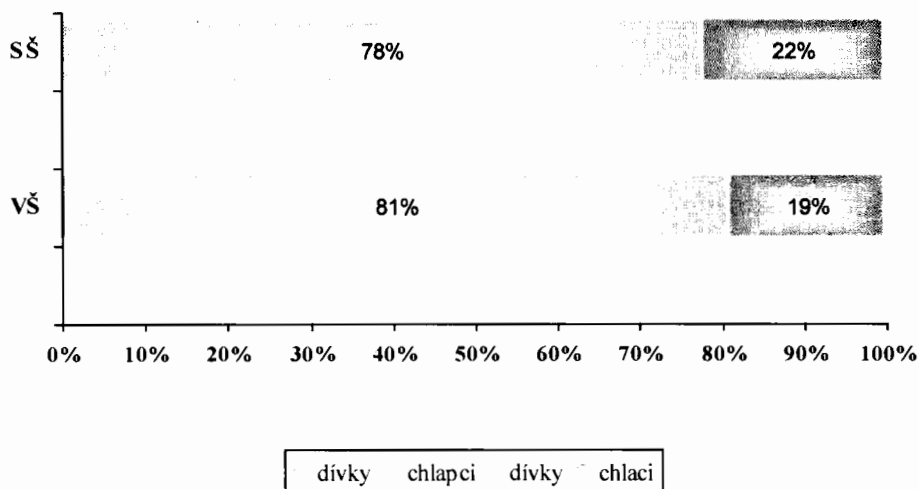
Rozložení vzorku respondentů dle typu škol a pohlaví znázorňují tabulka č. 1 a graf č. 2.

Tabulka č. 1 Rozložení vzorku respondentů podle pohlaví a typu školy

Škola	G		SOŠ		UJEP UL		ostatní VŠ	
	D	CH	D	CH	D	CH	D	CH
Pohlaví	74	45	211	36	223	32	58	32
Celkem	119		247		255		90	

Z celkového počtu respondentů je 119 žáků gymnázií a 247 žáků odborných středních škol. Z výzkumného vzorku středoškoláků je 285 dívek (tj. 78%) a 81 chlapců (tj. 22%). Z celkového počtu respondentů je 255 studentů Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (studenti všech čtyřech fakult UJEP Ústí n.L.) a 90 respondentů jsou posluchači jiných vysokých škol v České republice. Z výzkumného vzorku vysokoškoláků je 281 dívek (tj. 81%) a 64 chlapců (tj. 19%).

Graf č. 2 Složení vzorku respondentů



3. METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT A POSTUPY JEJICH VYHODNOCOVÁNÍ

3.1. Metody

Celkem bylo ke sběru dat použito čtyř různých metod dotazníkového charakteru, které mají dva společné ukazatele:

1. Data získaná těmito metodami jsou subjektivní výpovědi respondenta, reflektují situaci či prožitek tak, jak je respondentem vnímán. Respondent provádí sebereflexi, ohodnocení (či diagnostiku) sebe sama obecně i v dané konkrétní situaci. Odpovědi jsou ve všech případech závislé na tom co je respondent s to a současně ochoten o sobě vypovídat.
2. Povaha výpovědi není determinována úrovní logického usuzování, je na něm nezávislá, žádný z použitých dotazníků nepatří mezi výkonové.

První dva dotazníky byly převzaty a použity v nezměněné podobě, třetí byl převzat a adekvátně upraven, čtvrtý byl situačně zkonstruován za účelem tohoto výzkumu.

Dotazník o způsobu výchovy v rodině

Ke zjišťování způsobu výchovy v rodině byl v našem výzkumu využit *Dotazník o způsobu výchovy v rodině* (Čáp, Boschek, 1994) vycházející z modelu devíti polí (příloha č.1), s jehož distribucí, zpracováním a analýzou máme zkušenosti a získané výsledky umožňují srovnávání. Dotazník se obrací na děti a dospívající, dotazuje se, jak právě oni reflektují, jak prožívají, jak vnímají, jak hodnotí emoční vztah a výchovné řízení – zvláště otce a matky ve vztahu k sobě samému.

Jde o zjednodušené schéma, které je možné v každém jednotlivém případě individualizovat, specifikovat. Snaží se o sloučení přístupů analytického a syntetického, o kombinování údajů konkrétnějších a specifitějších s abstraktnějšími a obecnějšími, o přechody mezi jednotlivými rovinami pohledů. Způsob rodinné výchovy určitého dítěte či mladistvého lze postupně vyjádřit na několika rovinách obecnosti, které jsou vzájemně propojené :

- 1) Chování a prožívání rodiče a dítěte v *jednotlivé situaci*, jejich interakce a komunikace, jak byla pozorována nebo o ní bylo referováno (např. reakce matky na nepořádek v dětském pokoji apod.).
- 2) Zobecnění takových *interakcí určitého druhu* (např. výpovědi dítěte v rozhovoru nebo v dotazníku: „Často jsme se spolu zasmáli a měli dobrou náladu.“).

- 3) Další zobecnění jednotlivých situací a jejich typických forem do *jednotlivých komponentů výchovy*: otcův komponent kladný, záporný, požadavků, volnosti; podobně komponenty výchovy matky; komponenty výchovy mají u různých dospělých odlišný stupeň a velikost.
- 4) Kombinováním dvojic protikladných komponentů výchovy docházíme ke *komplexním charakteristikám způsobu výchovy* jednotlivého dospělého; kladný a záporný komponent otce rezultují v otcův *emoční vztah k dítěti*, ten může být v různé míře kladný, záporný, střední, ambivalentní; komponent požadavků a volnosti otce rezultují v otcovo *výchovné řízení*, to může být silné, střední, slabé, popřípadě rozporné; podobně matčin emoční vztah dítěti a matčino výchovné řízení.
- 5) Sloučením otcova a matčina emočního vztahu k dítěti docházíme k *emočnímu vztahu k dítěti v rodině jako celku*; podobně sloučením údajů o otci a matce docházíme k *výchovnému řízení v rodině jako celku*; to jsou dvě komplexní charakteristiky způsobu výchovy v rodině jako celku.
- 6) Nejjobecnější rovinou je *zařazení do jednoho z devíti polí* obecného schématu syntetických forem, stylů či typů výchovy v rodině (schéma č.1). Docházíme k němu sloučením údajů o emočním vztahu a výchovném řízení v rodině jako celku, jak je to vyjádřeno obrázkem.

Při určování způsobu výchovy určitého dítěte v rodině postupujeme v uvedených krocích od analytického pohledu k syntetičtějším rovinám. Vyjádření způsobu výchovy v rodině však *nekončí zařazením do jednoho z devíti polí schématu*. Každé pole má některé podstatné společné znaky, zároveň však jsou v něm ještě rozdíly. Záleží na tom, zda záporný emoční vztah k dítěti mají oba rodiče, nebo jen jeden z nich. V prvních třech polích schématu záleží na tom, zda záporný komponent ve výchově rodičů je jen středně záporný (chladné emoční klima, nedostatek bezprostředních projevů lásky a porozumění, přitom však nejde o vyslovené zavrhování, agresi proti dítěti apod.), nebo je extrémně záporný. Například pokud jeden z rodičů projevuje výchovné řízení slabé a druhý střední, bereme to jako slabé řízení v rodině jako celku – ale je v tom přece jen rozdíl od rodin, kdy oba rodiče vykazují slabé řízení. To znamená, že *od syntetického vyjádření – zařazení do některého z devíti polí – se vracíme do analytičtější roviny vyjádření předchozích kroků*. Povšimneme si rozdílů ve výchovném působení otce a matky. Upřesňujeme obraz jednotlivými komponenty výchovy (např. zda záporný emoční vztah k dítěti vyplývá přímo z vysokého komponentu záporného, nebo spíše jen ze sníženého komponentu kladného). Jdeme ještě níže v rovinách pohledu až k jednotlivým typickým situacím (např. dítě prožívá záporný komponent hlavně na podkladě opakovaného srovnávání s úspěšnějším sourozencem) nebo k určité kritické události v předchozím vývoji rodiny.

Tento analyticko – syntetický model je srovnatelný s modely jiných autorů. První polovina odpovídá zkoumání jednotlivých pedagogických situací a kritických událostí ve vývoji dítěte, popřípadě i rodiny apod. Druhá rovina vyjadřuje typické situace a formy pedagogické komunikace. Třetí rovina (jednotlivé komponenty výchovy) přibližně odpovídá dílčím rodičovským postojům; čtvrtá rovina (komplexní charakteristiky emočního vztahu k dítěti a výchovného řízení) přibližně odpovídá modelu dvou dimenzí; pátá rovina (sloučení údajů o otci a matce) v modelech jiných autorů většinou chybí; šestá – nejobecnější – rovina (devět polí) odpovídá typologické formě stylů výchovy, ale liší se od ní diferencovanějším přístupem – rozlišujeme větší počet polí a dále provádíme individualizaci v rámci jednotlivého pole s využitím předchozích kroků postupu, analytictějších pohledů na složitou skutečnost rodinné výchovy (Čáp, Mareš, 2001).

Z vymezených rovin způsobu výchovy pracujeme v našem výzkumu především s rovinou pátou, ve které je způsob výchovy v rodině vyjádřen v termínech dvou základních dimenzí:

1. dimenze emočního vztahu k dítěti
2. dimenze řízení

1. Dimenze emočního vztahu k dítěti

Emoční vztah k dítěti kladný (případně extrémně kladný)

Dítě i rodiče vykonávají společné činnosti v příznivém emočním klimatu. Rodiče projevují porozumění pro dítě v běžných i náročných situacích: při obtížích, překážkách, nezdarech, konfliktech doma, ve škole, ve vztazích dítěte s vrstevníky, v situacích rozhodování apod. V rodině probíhá příznivá forma komunikace, s očním kontaktem. Dítě je respektováno a povzbuzováno, rodiče jej oceňují, těší se z jeho výsledků; převažují (případně výrazně převažují) projevy kladného komponentu.

Emoční vztah k dítěti střední

Emoční vztah, ve kterém jsou relativně vyrovnány projevy kladného a záporného komponentu. Může však nabývat podoby **záporně-kladného** vztahu, ve kterém jde o tzv. dvojí vazbu či ambivalentní vztah (objevuje se v situaci, kdy jeden z rodičů projevuje k dítěti kladný emoční vztah, zatímco druhý je spíše emočně chladný či odmítající, nebo se např. projevuje tím, že dospělý dítěti verbálně sděluje jinou informaci než neverbálně).

Emoční vztah k dítěti záporný

Projevuje se lhostejností k dítěti, k jeho úspěchům i problémům. Charakteristické je minimum společných činností rodičů s dítětem nebo – pokud se takové činnosti realizují – jsou spojeny s konflikty, s nechutí, s donucováním. Dochází k jednostrannému zdůrazňování

nedostatků dítěte, k častému užívání trestů, zvláště takových, které dítě zneklidňují nebo i ponižují, ať jde o trestání fyzické nebo psychické (např. matka s dítětem po určitou dobu nemluví, nedokáže přejít k normální komunikaci). Dítěti bývá vyhrožováno, naopak pochváleno bývá jen výjimečně. Dítě necítí emoční podporu a porozumění rodičů, převažují projevy záporného komponentu.

2. Dimenze řízení

Řízení silné

Dítě je nuceno k plnění povinností bez ohledu na podmínky, rodiče vyžadují maximální výkon ve škole nebo i v zájmové činnosti bez ohledu na schopnosti dítěte, na jeho odpočinek, zábavu, spánek. Rozhodují za dítě bez ohledu na jeho motivy a názory i na to, co je běžné pro příslušný věkový stupeň. Rodiče kladou velké množství úkolů, požadavků a nároků a jejich plnění důsledně kontrolují.

Řízení střední

Dítě přebírá roli odpovědného člena rodiny, který má své úkoly a povinnosti tak jako každý druhý a považuje za samozřejmé jejich plnění. Toto řízení charakterizuje přiměřená míra nároků a požadavků a jejich kontrola.

Řízení slabé

Úkoly, cíle či požadavky na dítě ze strany rodičů chybějí, nebo jsou nízké a nedůsledné. Stejně tak chybí kontrola plnění povinností, nebo je nedostatečná, popřípadě nedůsledná (dítě „si dělá co chce“; rodiče dítěti nejvýše domluví, spokojí se s jeho příslibem a nekontrolují jeho splnění). Rodiče podléhají požadavkům dítěte, odstraňují mu z cesty překážky a nepříjemnosti, vytvářejí dítěti „skleníkové podmínky“.

Řízení rozporné

Rozporné řízení zahrnuje množství kladených požadavků, ale není zde prováděna příslušná kontrola jejich plnění. Rodiče se vyznačují některými znaky silného a zároveň slabého řízení, a to ve dvou možných variantách:

- a) rozpor v řízení u téhož z rodičů: např. otec si dlouho nevšímá výchovy dítěte, ponechává mu zcela volnost – až při stížnosti ze školy, od sousedů apod. se uchyluje ke křiku a k fyzickému trestu;
- b) rozpor mezi otcem a matkou v řízení: jeden z rodičů je velmi přísný, druhý před ním dítě chrání a omlouvá je.

Dotazník PASKO

K získání informací o základních interakčních tendencích v systému manifestovaného sebepojetí byl aplikován k tomuto účelu specificky koncipovaný a verifikovaný dotazník PASKO (Mikšík, 2000).

Dotazník (příloha č.5) obsahuje 25 čtveřic adjektiv, operacionalizujících čtyři konceptuálně vymezené interakční vlastnosti: průbojnost (P), přizpůsobivost (A), stabilitu (S) a kontaktivnost (K) osobnosti. V každé z těchto čtveřic realizuje respondent nucenou volbu: vybírá z nich jednak tu, která podle jeho názoru vystihuje jeho vlastnost, povahu, tendenci či sklon, jednak tu, kterou u sebe popírá, či je pro něj z dané čtveřice relativně nejméně příznačná, přijatelná. Zbývající dvě vlastnosti neoznačuje. Poněvadž se žádné z adjektiv neopakuje, čtveřice jsou standardní a volba v každé z nich je vynucená, nelze dospět ke stejnému výsledku, pokud bychom daná adjektiva předkládali samostatně, či v jiných interakčních relacích, souvislostech. Z hlediska jednotlivých konfrontovaných vlastností jde pak o to, kolikrát se respondent rozhodne souvztažná adjektiva v rámci celého dotazníku preferovat, zamítat či ignorovat.

Základním výstupem ze sumy výpovědí na primární položky jsou dva typy škál:

1. škály informující o četnosti preferencí a zamítání a sumárním výsledku u čtyř navzájem konfrontovaných interakčních tendencí: průbojnost, přizpůsobivost, psychická a interakční stabilita, kontaktivnost.

Analýzou systému preferencí a zamítání tudíž získáváme u každé sledované interakční tendence:

- a) četnost pozitivní volby (PA, AA, SA a KA)
- b) četnost zamítání (PB, AB, SB a KB)
- c) výsledný skóre daný rozdílem mezi volbou a zamítáním příslušných sytících položek (PC, AC, SC a KC); toto výsledné skóre tudíž může mít kladnou (při převaze voleb) či zápornou (při převažujícím zamítáním) hodnotu.

Nálezy u každé z takto získaných škál jsou porovnávány (v ukazatelích váženého skóru) s centrálními hodnotami příslušné obecné, resp. specifické populace (v jakém směru a intenzitě se odlišuje jeho sebehodnocení od obecnějších trendů).

2. navzájem nezávislé škály, vzniklé faktorováním výpovědí na všechny primární položky dotazníku – tímto došlo k odhalení pěti faktorů napříč celým systémem preferencí a k vymezení sytících položek, které byly sumovány do specifických škál. Výsledný skóre jedince v každé z těchto škál je dán rozdílem mezi výpověďmi, které danou škálu sytí, a těmi, které jsou kontroverzní. Tímto bylo definováno pět navzájem nezávislých doplňkových škál – disinhibovanost (DIS), spontánnost (SPO), uvážlivost (UVZ), obezřetnost (OBZ) a

troufalost (TRF), které jsou obsahově vymezeny v předchozí kapitole mezi proměnnými.

Faktorovou analýzou všech uvedených základních škál byly zjištěny tři na sobě nezávislé osobnostní faktory – průbojnost versus adaptivnost (PAF), stabilita versus dynamičnost (SLF) a kontaktivnost versus staženost (KOF), které jsou také vymezeny v předchozí kapitole jako proměnné. Zde uvádíme, jak se na sycení každého z osobnostních faktorů podílí jednotlivé základní škály:

Faktor *průbojnost versus přizpůsobivost* (PAF) je sycen pro obě pohlaví škálami vyjadřujícími obezřetnost (OBZ), rigiditu (AB), neprůbojnost (PB), adaptivnost (AA), průbojnost (PA), disinhbitovanost (DIS) a troufalost (TRF).

Faktor *stabilita versus dynamičnost* (SLF) je sycen pro obě pohlaví škálami vyjadřujícími stabilitu (SA), dynamičnost (SB), uvážlivost (UVZ) a pro soubor žen je sycen též škálou disinhbitovanosti (DIS).

Faktor *kontaktivnost versus staženost* (KOF) je sycen pro obě pohlaví škálami vyjadřujícími kontaktivnost (KA), sociální zdrženlivost (KB), spontánnost (SPO) a pro soubor žen je sycen též škálou uvážlivosti (UVZ).

Dotazník byl administrován v souladu s manuálem individuálně či skupinově metodou „tužka – papír“. Instrukce v záznamovém archu (příloha č. 5) je spolehlivým vodítkem toho, jak s dotazníkem pracovat.

Dotazník k rozlišení vzniku a působení prožitků v sociálních vztazích

Rozlišování vzniku a působení emocí, prožitků na chování a způsoby reakcí v sociálních vztazích jsme u jednotlivých respondentů našeho výzkumu zjišťovali dotazníkem (příloha č. 3), jež vznikl modifikací techniky využívané v sociálně psychologickém výcviku pro rozvíjení sociálních dovedností. Východiskem pro konstrukci dotazníku se stala technika, která pomáhá rozlišovat působení prožitků na chování v sociálních vztazích, čímž usnadňuje vhled do interakcí jedince s okolím i pochopení možných příčin sociálních reakcí (Gillernová, I. *Sociální psychologie školy* in Výrost, Slaměnik, 1998). Validita metody souvisí s úrovní sebepoznání a sebereflektivní schopností zkoumaných jedinců.

V souladu se zaměřením výzkumu jsme pracovali s deseti emocemi. Prvních šest (hněv, strach, štěstí, smutek, překvapení a znechucení) jsou základní emoce stanovené již Tomkinsem (1962 podle Výrost, Slaměnik, 2001), které mají svůj zřetelně rozlišitelný výraz tváře. Další čtyři emoce jsou emoce sociální, které pramení především ze sociálního srovnání a mají významnou regulační funkci v interpersonálních vztazích. Kromě sociálního

charakteru je spojuje i skutečnost, že na vzniku každé z nich se v jisté míře podílí empatie. Soucit a lítost jsou jejím přímým výsledkem a také ve vzniku studu a viny hraje empatie jistou roli (lidé prožívající vinu jsou spíše empatičtí vůči jiným, zatímco u studu jsou lidé více orientováni sami na sebe (Leith, Baumeister, 1998 podle Výrost, Slaměník, 2001).

Respondenti měli za úkol doplnit jaké chování a projevy jejich sociálního okolí (v tomto případě konkrétně jejich přátel a kamarádů) u nich navozují uvedený prožitek (emoci) a zároveň uvést svou nejčastější reakci na tento prožitek. Respondenti nebyli nijak časově limitováni. Přesné zadání bylo součástí každého pracovního listu.

Zde vycházíme z předpokladu, že prožitek, který nebyl respondentem záměrně popsán (nezáměrné opomenutí vzhledem k uspořádání vyplňovaného pracovního listu lze vyloučit), je pro něj prožitkem, který nechce nebo neumí tímto způsobem prezentovat.

V souladu s výzkumným zadáním byla zjišťována možná souvislost takto získaných dat s emočním vztahem k dítěti v rodině a způsobem výchovného řízení v rodině.

Dotazník – prožívání sociálních situací

Reflexi prožitků v konkrétních sociálních situacích jsme zjišťovali metodou, která byla k tomuto účelově vytvořena (příloha č. 4). Jedná se o nestandardizovanou techniku vlastní konstrukce. Základem jsou dvě osy; vodorovná osa je osou časovou a lze dle ní určit, v jakém věku respondenta se jím uváděná událost odehrála (věkové rozpětí je zde nastaveno v rozmezí od narození do 25ti let), svislá osa obsahuje měřítko polaritity a intenzity prožitků doprovázejících uváděné události. Směr od časové osy nahoru určuje prožitky příjemné, pozitivní a směr od časové osy dolů vymezuje naopak prožitky nepříjemné. V obou těchto směrech jsou na svislé ose vyznačena tři pásma, která vymezují intenzitu příjemného či nepříjemného prožitku – mírně (příjemný-nepříjemný), středně (příjemný-nepříjemný) a vysoce (příjemný-nepříjemný).

Respondent označuje na časové ose události, které považuje ve svém životě za významné. Konkrétním umístěním události ve vymezeném prostoru pracovního listu určuje zároveň intenzitu a polaritu prožitku, který každou událost doprovázel. Respondenti nebyli nijak časově limitováni. Přesné zadání bylo součástí každého pracovního listu.

Vyhodnocování dat probíhalo ve třech rovinách. Zajímalo nás zaměření sociálních situací, polarita prožitků a intenzita prožitků, které konkrétní sociální situace doprovází. U všech těchto proměnných byla zjišťována jejich souvislost s emočními vztahy k dítěti v rodině a se způsoby výchovného řízení v rodině, některé byly srovnávány též v rámci pohlaví a vzdělání.

3.2. Postupy zpracování a vyhodnocování dat

Dotazník o způsobu výchovy v rodině

Dotazník vychází z modelu čtyř komponentů výchovy a jejich kombinací. Komponenty kladný (K) a záporný (Z) vyjadřují emoční vztah otce a matky k dítěti, komponenty požadavků (P) a volnosti (V) charakterizují výchovné řízení. Každý komponent je zjišťován deseti položkami dotazníku zvlášť pro otce a zvlášť pro matku. Dotazník byl administrován i vyhodnocován danými standardními postupy dle příručky Čáp, Boschek (1994).

Odpovědi z každého vyplněného dotazníku jsou zaneseny do skórovacího archu (příloha č. 2) podle klíče: ano-3, zčásti-2, ne-1. Součtem bodů v každém sloupci získáváme hrubé skóry čtyř komponentů (kladného, záporného, požadavků a volnosti). Stanoveným postupem pak kombinací těchto komponent získáváme následující údaje:

- emoční vztah otce k dítěti (kombinace jeho kladného a záporného komponentu výchovy),
- emoční vztah matky k dítěti (kombinace jejího kladného a záporného komponentu výchovy),
- výchovné řízení otce (kombinace jeho komponentu požadavků a volnosti),
- výchovné řízení matky (kombinace jejího komponentu požadavků a volnosti),
- způsob výchovy otce (kombinace otcova emočního vztahu k dítěti a výchovného řízení),
- způsob výchovy matky (kombinace matčina emočního vztahu k dítěti s jejím výchovným řízením),
- **emoční vztah k dítěti v rodině jako celku** (kombinace otcova a matčina emočního vztahu k dítěti),
- **výchovné řízení v rodině jako celku** (kombinace otcova a matčina výchovného řízení).

Celkový emoční vztah rodičů k dítěti a výchovné řízení v rodině jako celku jsou základní proměnné celého výzkumu. Tyto proměnné nabývají různých hodnot, které jsou zároveň použity jako třídící hlediska; tzn. všechny další proměnné sledované v tomto výzkumu jsou tříděny za účelem statistického zpracování do skupin dle forem emočního vztahu k dítěti v rodině či forem výchovného řízení v rodině. Toto třídící hledisko umožňuje zjišťovat existenci statisticky významných souvislostí těchto dvou základních proměnných s proměnnými vyjadřujícími interakční tendence a sebepojetí osobnosti, rozlišování vzniku a působení prožitků i prožívání sociálních situací.

Za účelem zjišťování existence statisticky významných souvislostí emočního vztahu k dítěti v rodině s dalšími proměnnými, jsou tyto tříděny do skupin, a to vždy dvěma způsoby:

A. Třídícím hlediskem jsou všechny čtyři hodnoty, kterých může emoční vztah k dítěti v rodině dosáhnout – získáváme celkem 4 skupiny :

1. skupina - záporný emoční vztah k dítěti v rodině
2. skupina - záporně-kladný emoční vztah k dítěti v rodině
3. skupina - kladný emoční vztah k dítěti v rodině
4. skupina - extrémně kladný emoční vztah k dítěti v rodině

B. Za účelem významnější statistické průkaznosti či vyloučení nízkých četností v jednotlivých polích kontingenční tabulky byly vždy dvě a dvě skupiny sloučeny, čímž získáváme dvě skupiny početně silnější. Toto sloučení je prováděno v souladu s dosavadními poznatky a výsledky výzkumů na katedrách psychologie FF UK Praha i PF UJEP Ústí n.L. – získáváme celkem 2 skupiny:

1. skupina - záporný a záporně kladný emoční vztah k dítěti v rodině
2. skupina - kladný a extrémně kladný emoční vztah k dítěti v rodině

Za účelem zjišťování existence statisticky významných souvislostí způsobu výchovného řízení v rodině s dalšími proměnnými, jsou tyto tříděny do skupin, a to vždy dvěma způsoby:

A. Třídícím hlediskem jsou všechny čtyři hodnoty, kterých může způsob výchovného řízení v rodině dosáhnout – získáváme celkem 4 skupiny :

1. skupina – silné výchovné řízení v rodině
2. skupina – střední výchovné řízení v rodině
3. skupina – slabé výchovné řízení v rodině
4. skupina – rozporné výchovné řízení v rodině

B. Za účelem významnější statistické průkaznosti či vyloučení nízkých četností v jednotlivých polích kontingenční tabulky byly v souladu s dosavadními poznatky a výsledky výzkumů na katedrách psychologie FF UK Praha i PF UJEP Ústí n.L. sloučeny dvě skupiny do skupiny jedné, čímž získáváme celkem 3 skupiny:

1. skupina - silné a střední výchovné řízení v rodině
2. skupina – slabé výchovné řízení v rodině
3. skupina - rozporné řízení v rodině.

Tato třídící hlediska jsou používána při statistickém zpracovávání všech získaných dat.

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Knihovna katedry psychologie
110 00 Praha 1, Celetná 20

Dotazník PASKO

Veškerá data ze záznamových archů (příloha č. 2) byla zpracovávána a analýza vztahů prováděna prostřednictvím programu, jehož počítačovou verzi vlastní PF UJEP v Ústí n.L.

* Nejprve byly zpracovány nálezy každého jedince v hrubých a vážených skóre pro

všechny škály (celkem devět) i faktory (celkem tři) výše definované jako proměnné, a to ve vztahu k obecné populaci. Dalším krokem bylo definování skupin podle vymezených třídících hledisek, která vyjadřují jednotlivé formy emočních vztahů k dítěti v rodině nebo jednotlivé formy způsobu výchovného řízení v rodině. Takto definované skupiny byly porovnávány mezi sebou navzájem, kdy počítačový výstup uvádí centrální hodnoty u všech porovnávaných hodnot a analýzu variance zjištěných skupinových rozdílů, včetně jejich významnosti (příloha č. 6).

V programu byly nedefinovány a vzájemně porovnávány skupiny vytvořené dle hledisek:

1. *emoční vztah k dítěti v rodině dívky*

třídící hledisko 4 skupiny (emoční vztah záporný, záporně-kladný, kladný, extrémně kladný)

2. *emoční vztah k dítěti v rodině chlapci*

třídící hledisko 4 skupiny (emoční vztah záporný, záporně-kladný, kladný, extrémně kladný)

3. *emoční vztah k dítěti v rodině dívky*

třídící hledisko 2 skupiny (emoční vztah záporný + záporně-kladný; kladný + extrémně kladný)

4. *emoční vztah k dítěti v rodině chlapci*

třídící hledisko 2 skupiny (emoční vztah záporný + záporně-kladný; kladný + extrémně kladný)

5. *způsob výchovného řízení v rodině dívky*

třídící hledisko 4 skupiny (výchovné řízení v rodině silné, střední, slabé, rozporné)

6. *způsob výchovného řízení v rodině chlapci*

třídící hledisko 4 skupiny (výchovné řízení v rodině silné, střední, slabé, rozporné)

7. *způsob výchovného řízení v rodině dívky*

třídící hledisko 3 skupiny (výchovné řízení v rodině silné + střední; slabé; rozporné)

8. *způsob výchovného řízení v rodině chlapci*

třídící hledisko 3 skupiny (výchovné řízení v rodině silné + střední; slabé; rozporné).

Výsledné analýzy jsou provedeny vždy zvlášť pro soubor chlapců a zvlášť pro soubor dívek (dotazník PASKO počítá s pohlavím jako se základní nezávislou proměnnou a všechny nálezy jsou hodnoceny zvlášť ve vztahu k mužské, a zvlášť k ženské populaci), takže jsme získali celkem osm výstupů, porovnávajících různým způsobem nedefinované skupiny. Tyto výstupy nám kromě jiného podávají přehled o existenci (případně neexistenci) statisticky významné souvislosti emočního vztahu k dítěti v rodině či způsobu výchovného řízení v rodině s interakčními tendencemi a sebepojetím osobnosti.

Sebereflexe vzniku a působení prožitků

Za účelem statistického zpracování dat byli respondenti nejprve rozděleni do jednotlivých skupin definovaných v prvním případě dle emočního vztahu k dítěti v rodině (4 skupiny) a následně pak dle způsobu výchovného řízení v rodině (4 skupiny).

V každé z uvedených skupin byl proveden prostý součet prázdných okének v dotaznících (toto číslo je součtem prázdných okének na obou stranách dotazníku, tzn. absence uvědomění si jak vzniku prožitku, tak i svých reakcí na tento prožitek). Tyto veličiny vypovídají pouze o tom, kolik situací navozujících prožitek či reakcí na tento prožitek, nebyli respondenti schopni či ochotni uvést. V těchto parametrech byly statisticky porovnány výše uvedené skupiny respondentů.

Data získaná touto metodou jsou zpracována a v této práci prezentována pouze na nejzákladnější orientační kvantitativní úrovni. Kvalitativní analýza dat bude zpracována následně (podle např. Čermák, Miovský, 2002; Ferjenčík, 2000; Kerlinger, 1972; Strauss, Corbinová, 1999) a publikována v některém z odborných periodik.

Dotazník – prožívání sociálních situací

1. Každá životní událost, kterou respondenti uvedli v dotazníku, byla zařazena do některé ze šesti skupin: situace 1.vyjadřující základní podmínky fungování jedince na úrovni biologické, materiální a makrosociální; 2.zahrnující životní jistoty a bezpečí; 3.naplňující sociální interakce (a-zvířata, b-širší sociální okolí, c-rodina); 4.uspokojující potřeby podnětů a činnosti; 5.naplňující výkon,úspěch; 6.uspokojující seberealizační tendence. Toto třídění bylo provedeno zvlášť pro události percipované respondenty jako příjemné prožitky (umístěné nad časovou osou) a zvlášť pro události percipované jako nepříjemné prožitky (umístěné pod časovou osou). Počty událostí v každé ze šesti skupin jsou prostým součtem respondenty uváděných událostí s ohledem na polaritu (dělení na příjemné a nepříjemné), ale bez ohledu na intenzitu prožitku. Při tomto způsobu sčítání nebyl brán zřetel na skutečnost, na jaké místo třístupňové škály byl příjemný či nepříjemný prožitek zanesen.

2. Abychom mohli pracovat i s proměnnou zobrazující intenzitu prožitku, bylo nutné získaná data dále operacionalizovat. Každé události bez ohledu na její polaritu byl přidělen určitý počet bodů dle následujícího klíče:

- 1 bod – prožitky označené jako mírně příjemné či nepříjemné
- 2 body – prožitky označené jako středně příjemné či nepříjemné
- 3 body – prožitky označené jako vysoce příjemné či nepříjemné.

Po opětném zařazení každé události do jedné ze šesti skupin a sečtením bodů v každé z nich, získáváme hodnoty proměnné, které vypovídají nejen o typu volených sociálních situací, ale též o tom, jakou intenzitu prožitku jim respondenti přisuzují, jak intenzivně daný typ sociální situace prožívají.

3. Při vyhodnocování dat jsme věnovali zvláštní pozornost skupině č. 3 – sociální interakce (v tomto případě bez dalšího dělení na subskupiny a,b,c). Zaměřili jsme se na respondenty, kteří mezi významnými událostmi ve svém životě uváděli pouze sociální interakce nebo naopak neuváděli ani jedinou událost, která by typově mohla být zařazena do třetí skupiny. Nebyla zde rozlišována polarita prožitku, kritérium platí pro celý dotazník (tzn. mezi příjemnými i nepříjemnými prožitky byly uvedeny pouze sociální interakce, nebo naopak, mezi událostmi zobrazenými v obou polaritách nebyly žádné typu č.3).

4. Proměnné polaritě a intenzity prožitku byly sledovány též samostatně, bez kontextu konkrétních typů sociálních situací. Data byla zpracována na základě stejného principu jako v prvních dvou případech. Nejprve byly sečteny všechny příjemné a nepříjemné prožitky uváděné respondenty v jednotlivých škálách intenzity. Výsledkem je tedy 6 hodnot (celkový počet prožitků mírné, střední a vysoké intenzity pro každou z polarit). Stejným postupem bylo získáno dalších šest hodnot tak, že sčítané prožitky byly bodově ohodnoceny stejně jak je uvedeno v bodě 2, čímž jsme získaly přehled o celkové intenzitě prožitků pro každou z polarit.

Použité statistické metody

Data zjišťující interakční tendence a sebepojetí osobnosti byla statisticky zpracovávána počítačovým programem PASKO. Data ze záznamových archů každého respondenta včetně osobních údajů jsou zadána do příslušného pracovního okna programu, který provede vyhodnocení, charakteristiku a analýzu nálezů u jednotlivce ve vztahu ke standardním populačním hodnotám. Každou vyšetřenou osobu lze pak zařadit do některé z vytvořených skupin, které chceme vzájemně porovnávat. V našem případě byly definovány skupiny dle emočního vztahu k dítěti v rodině a dle výchovného řízení v rodině. Takto vzniklé skupiny jsou pak programem porovnávány mezi sebou navzájem, kdy jsou uvedeny centrální hodnoty u všech porovnávaných hodnot, analýza variance zjištěných skupinových rozdílů (F- test) a t-test významnosti zjištěných rozdílů.

Za účelem interpretace dat jsou některé z těchto počítačových výstupů prezentovány v následující kapitole. Kompletní výstupy ke všem srovnávaným skupinám jsou buď součástí přílohy nebo k nahlédnutí u autorky.

S výjimkou proměnných zpracovávaných počítačovým programem PASKO, byl pro zjištění závislosti mezi definovanými proměnnými použit *chi-kvadrát test nezávislosti* :

- údaje byly uspořádány do kontingenčních tabulek
- byly zkonstruovány teoretické (očekávané) četnosti
- další výpočty byly prováděny za předpokladu splnění podmínek pro provedení testu : a) všechny teoretické četnosti jsou větší než 1
 - b) alespoň 80% z nich je větší než 5
- dle daného vzorce bylo spočítáno příslušné testové kritérium
- dle stupňů volnosti byl v tabulkách nalezen kvantil rozdělení χ^2
- nejčastěji bylo pracováno na hladině významnosti 1%, při interpretaci dat bylo v některých případech přihlíženo i k závislostem prokázaným na hladině významnosti 5% (Hendl, 2004; Reisenauer, 1965; Škaloudová, 1998).

4. VÝSLEDKY VÝZKUMU

4.1. Způsob výchovy v rodině

Popis a rozložení jednotlivých forem způsobu výchovy v rodině

U všech proměnných, které jsou v tomto výzkumu sledovány, byla zjišťována jejich souvislost se způsobem výchovy v rodině, konkrétně s emočním vztahem k dítěti v rodině a způsobem výchovného řízení v rodině. Tyto dvě proměnné byly také nejčastějšími hledisky třídění.

V tabulce č.2 jsou uvedeny základní výsledky výzkumu, které popisují a charakterizují rozložení souboru chlapců a dívek v jednotlivých formách způsobu výchovy v rodině podle uvedeného modelu devíti polí.

Tabulka č. 2 *Způsob výchovy v rodině*

JEDNOTLIVÉ FORMY ZPŮSOBU VÝCHOVY V RODINĚ		POHLAVÍ		CELKEM
		CHLAPCI	DÍVKY	
1	záporný emoční vztah a silné nebo střední řízení	9	33	42
		6,2%	5,8%	5,9%
2	záporný emoční vztah a slabé řízení	19	62	81
		13,1%	11%	11,4%
3	záporný emoční vztah a rozporné řízení	32	84	116
		22,1%	14,8%	16,3%
4	kladný či extrémně kladný emoční vztah a silné řízení	8	36	44
		5,5%	6,4%	6,2%
5	kladný či extrémně kladný emoční vztah a střední řízení	5	39	44
		3,4%	6,9%	6,2%
6	kladný emoční vztah a slabé řízení	23	81	104
		15,9%	14,3%	14,6%
7	kladný emoční vztah a rozporné řízení	12	61	73
		8,3%	10,8%	10,3%
8	extrémně kladný emoční vztah a slabé řízení	24	115	139
		16,5%	20,3%	19,5%
9	kladnězáporný emoční vztah a silné, střední, slabé či rozporné řízení	13	55	68
		9%	9,7%	9,6%
CELKEM		145	566	711

Údaje vypovídají o tom, že nejčastěji zastoupeným způsobem výchovy respondentů, studentů středních a vysokých škol, ve věku mezi 15. a 24. rokem je u dívek styl charakterizovaný extrémně kladným emočním vztahem rodičů k dítěti a jejich slabým

výchovným řízením (8.pole) a u chlapců styl charakterizovaný záporným emočním vztahem rodičů k dítěti v kombinaci s rozporným výchovným řízením (3.pole). 8. a 3. pole zauímají i druhé místo, pouze v obráceném pořadí u chlapců a dívek – dívky jako druhé nejčastěji uvádějí pole 3. a chlapci pole 8. V celém souboru dívek i chlapců je nejčastěji uváděn styl odpovídající poli č.8 a následně pak styl odpovídající poli č.3. Tyto výsledky však mohou být ovlivněny převládajícím počtem dívek ve zkoumaném souboru respondentů. Třetím nejčastěji zastoupeným způsobem výchovy je shodně u chlapců i dívek uváděn styl charakterizovaný kladným emočním vztahem k dítěti v rodině se slabým výchovným řízením (6. pole). Dívky i chlapci označili jako časté ještě záporný emoční vztah k dítěti v rodině se slabým výchovným řízením (2.pole). Významnější rozdíly mezi chlapci a dívkami jsme zjistili ve 3.poli, které častěji uvádějí chlapci, méně významné pak v 8. a 5. poli, které častěji uvádějí dívky.

Z výsledků lze zjišťovat samostatné údaje o jednotlivých dimenzích způsobu výchovy v rodině (tab. č.3 k dimenzi emočního vztahu k dítěti v rodině a tab. č.4 k dimenzi výchovného řízení).

Formy způsobu výchovy v rodině vyznačující se:

- záporným či záporně kladným emočním vztahem k dítěti v rodině (pole 1, 2, 3, 9) jsme konstatovali pro 50,4% chlapců a pro 41,3% dívek našeho souboru respondentů;
- kladným či extrémně kladným emočním vztahem k dítěti v rodině (pole 4, 5, 6, 7, 8) jsme zjistili pro 49,6% chlapců a pro 58,7% dívek;
- silným či středním výchovným řízením (pole 1, 4, 5) se týkalo 17,2% chlapců a 20,8% dívek;
- rozporným výchovným řízením (pole 3, 7) se objevilo u 33,8% chlapců a 30,9% dívek;
- slabým výchovným řízením (pole 2, 6, 8) jsme zjistili u 49% chlapců a 48,3% dívek.

Tabulka č. 3 *Emoční vztah ve způsobu výchovy v rodině*

POHLAVÍ	EMOČNÍ VZTAH VE ZPŮSOBU VÝCHOVY V RODINĚ			
	ZÁPORNÝ	ZÁPORNĚ KLADNÝ	KLADNÝ	EXTRÉMĚ KLADNÝ
CHLAPCI	60	13	37	35
	41,4%	9%	25,5%	24,1%
DÍVKY	179	55	142	190
	31,6%	9,7%	25,1%	33,6%
CELKEM	239	68	179	225
	33,6%	9,6%	25,2%	31,6%

Tabulka č. 4 *Výchovné řízení ve způsobu výchovy v rodině*

POHLAVÍ	VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ VE ZPŮSOBU VÝCHOVY V RODINĚ			
	SILNÉ	STŘEDNÍ	SLABÉ	ROZPORNÉ
CHLAPCI	19	6	71	49
	13,1%	4,1%	49%	33,8%
DÍVKY	72	46	273	175
	12,7%	8,1%	48,3%	30,9%
CELKEM	91	52	344	224
	12,8%	7,3%	48,4%	31,5%

Dívky reflektují ve způsobu výchovy v rodině poněkud častěji než chlapci extrémně kladný emoční vztah; chlapci naopak reflektují častěji než dívky záporný emoční vztah ve způsobu výchovy v rodině.

Dívky nepatrně častěji než chlapci vypovídají o středním výchovném řízení. Nejčastější je však u dívek i u chlapců slabé výchovné řízení, stejně tak u obou pohlaví následuje výchovné řízení rozporné. Rozporné výchovné řízení je v modelu devíti polí charakterizované – vedle vysoké míry požadavků – také vysokou mírou volnosti, což je komponenta typická právě pro slabé výchovné řízení.

Vývoj rozložení jednotlivých forem způsobu výchovy v rodině

Rozdělení respondentů do jednotlivých polí potvrzuje vývoj způsobu výchovy v rodině, který sledujeme posledních deset let. Emoční vztahy k dítěti v rodině zůstávají zhruba ve stejném rozložení, silné a střední výchovné je oslabováno a naopak se zvyšuje počet rodin uplatňujících především slabou formu výchovného řízení. Výsledky řady výzkumů, realizovaných do začátku 90.let minulého století, zpravidla konstatovaly častější výskyt způsobů výchovy charakterizovaných silným či středním výchovným řízením (např. Gillernová, 1990). Avšak výsledky výzkumných projektů od poloviny 90.let minulého století už naznačovaly určité posuny k slabému výchovnému řízení v rodině (např. Wedlichová 1997). Tento trend potvrzuje i rozsáhlý současný výzkum katedry psychologie FF UK Praha (Gillernová, 2004). Lze tedy konstatovat, že výrazně častěji se ve stylu rodičovského řízení vyskytuje slabé výchovné řízení.

Emoční vztah k dítěti v rodině a způsob výchovného řízení v rodině představují třídící faktory všech dalších získaných a zpracovávaných dat.

4.2. Interakční tendence a sebepojetí osobnosti

Jedním z úkolů výzkumu bylo přispět ke zjištění výchovné podmíněnosti (zjišťované modelem devíti polí) faktorů osobnosti, tak jak je zjišťuje dotazník PASKO. Všechny nálezy o vztazích mezi manifestovaným sebepojetím v dotazníku PASKO a proměnnými způsoby výchovy v rodině uvádíme v příslušných tabulkách. Při analýze dat a diskusi se zaměřujeme především na ty rozdíly, které jsou statisticky vysoce signifikantní (průkaznost na hladině nejméně 0,01) a u nichž lze proto předpokládat i obsahově významnou a interpretačně smysluplnou vypovídací hodnotu (v tabulkách jsou vtištěny tučně). Lze-li z nálezů vyzorovat určitý trend či jsou-li jinak vzhledem k výzkumnému úkolu přínosné, interpretujeme i rozdíly na hladině průkaznosti do 0,05.

Pro přehlednost se u škál základních interakčních tendencí (průbojnost, přizpůsobivost, stabilita, kontaktivnost) omezujeme pouze na sumarizační škály (PC, AC, SC, KC), tj. na výsledné skóre, které je dáno rozdílem mezi volbou (PA až KA) a zamítáním (PB až KB) položek sytících danou vlastnost. Nálezy ve škálách voleb (PA až KA) a zamítání (PB až KB) jsou s nimi v plném souladu a jsou k dispozici v příloze nebo u autorky.

Výsledky t-testu mezi i-tou a j-tou skupinou včetně jejich významnosti (Scheffé-test – dále označován „s“) jsou v případě srovnávání dvou skupin uvedeny přímo v tabulkách, v ostatních případech (srovnávání tří či čtyř skupin) jsou tyto výsledky uvedeny v přílohách.

Výsledky jsou zobrazeny jako trojúhelníkové matice:

	2	3	...
1	t (2, 1) s (2, 1)	t (3, 1) s (3, 1)	...
2		t (3, 2) s (3, 2)	...
..			...
			...

kde : t (i, j) je výsledek t-testu mezi i-tou a j-tou skupinou
s (i, j) je významnost výsledku příslušného testu (Scheffé-test)

Uváděny jsou zde výsledky převyšující hladinu významnosti 0,05. Ve výjimečných případech, je-li vztah mezi i-tou a j-tou skupinou interpretačně zajímavý, je tato hranice překročena. Nálezy t-testů mezi všemi vzájemně srovnávanými skupinami včetně jejich významnosti jsou k dispozici u autorky.

Dotazník PASKO vyhodnocuje data zvlášť ve vztahu k mužské a zvlášť ve vztahu k ženské populaci, z tohoto důvodu jsou nálezy vyhodnocovány samostatně pro dívky a samostatně pro chlapce.

Souvislost manifestovaného sebepojetí s emočním vztahem k dítěti v rodině**Manifestované sebepojetí dívek a emoční vztah v rodině**

třídící hlediska – 4 skupiny: emoční vztah záporný, záporně kladný, kladný, extrémně kladný

Tabulka č. 5 Porovnání skupin – dívky

	F-test	t-test	s	Signif.	Skup.1	Skup.2	Skup.3	Skup.4	Skup.1	Skup.2	Skup.3	Skup.4
	F(3,562)	*	*	*→	záporný	záp.kl.	kladný	extr.kl.	záporný	záp.kl.	kladný	extr.kl.
					Průměr	Průměr	Průměr	Průměr	Sigma	Sigma	Sigma	Sigma
PC	7,25	4,51	0	0	-2,54	-3,02	-4,18	-5,79	7,34	7,28	6,57	6,69
AC	3,91	-3,10	0,02	0,01	0,16	-0,02	1,13	1,86	5,72	5,26	4,8	5,17
SC	1,4	-	-	0,24	-2,51	-3,11	-2,39	-1,74	4,96	5,06	5,44	4,63
KC	1,44	-	-	0,23	4,93	6,16	5,45	5,77	4,8	4,88	4,46	4,75
DIS	3,18	2,68	0,07	0,02	-0,44	-0,04	-1,39	-2,09	6,28	5,69	5,91	5,63
SPO	3,07	-2,88	0,04	0,03	5,09	6,22	5,92	6,29	4,03	3,21	3,96	4,14
UVZ	3,29	-3,02	0,03	0,02	-0,07	0,11	0,56	1,37	4,44	4,66	4,99	4,41
OBZ	2	-	-	0,11	2,25	2,6	2,57	3,36	4,6	4,26	4,49	4,51
TRF	3,67	2,69	0,07	0,01	-4,04	-3,91	-5,04	-5,08	3,93	3,76	3,79	3,48
PAF	3,88	3,21	0,02	0,01	-0,1	-0,12	-0,3	-0,47	1,18	1,07	1,04	1,1
SLF	2,73	-2,72	0,06	0,04	-0,81	-0,79	-0,66	-0,52	1,04	1,04	1,12	0,94
KOF	2,28	-	-	0,08	-0,19	0,1	-0,02	0,08	1,13	1,03	1	1,06
N					179	55	142	190				

* významnost výsledku t-testu se při porovnání těchto čtyřech skupin prokázala pouze mezi skupinami 1 a 4, tudíž ve sloupci „t-test“ jsou uvedeny výsledky t-testu mezi skupinou uvádějící záporný emoční vztah v rodině a skupinou uvádějící extrémně kladný emoční vztah v rodině a ve sloupci „s“ je uvedena významnost tohoto výsledku (F-test a signifikantnost platí pro všechny skupiny)

*→ označení skupin: skup. 1 - záporný emoční vztah, skup. 2 - záporně-kladný emoční vztah, skup. 3 - kladný emoční vztah, skup. 4 - extrémně kladný emoční vztah

Údaje v tabulce č.5 potvrzují statisticky významnou souvislost jednoho ze tří základních osobnostních faktorů – sebeprosazování (PAF) - s emočním vztahem k dítěti v rodině.

V případě faktoru sebeprosazování (průbojnost a přizpůsobivost) je z tabulky č. 5 a z grafu č. 3 zřejmý trend, kdy od záporného (vzestupně přes záporně-kladný a kladný) k extrémně kladnému emočnímu vztahu k dítěti v rodině se postupně zvyšuje úsilí a přání dítěte vpravovat se do vzniklých podmínek a situací, přizpůsobovat se nárokům a požadavkům, snaha žít podle norem a pravidel, ochota ztotožňovat se s autoritami, projevovat konformitu. Naopak se v tomto směru snižuje potřeba dítěte prosazovat se a riskovat, ale snižuje se též samostatnost, smělost a sebejistota. To znamená:

⇒ *nejnižší sebeprosazování - respondenty uvádějící extrémně kladný emoční vztah k dítěti v rodině*

⇒ *nejvyšší sebeprosazování - respondenty uvádějící záporný emoční vztah k dítěti v rodině*

Ještě podrobněji lze tento výsledek prezentovat na dalších položkách, které základní osobnostní faktor sebeprosazování sytí. Ze základních škál dotazníku PASKO jsou to škály

průbojnosti (PC) a adaptivnosti (AC). Obě tyto položky vykazují statisticky významnou souvislost s emočním vztahem k dítěti v rodině, a to v případě průbojnosti (PC) dokonce na hladině významnosti vyšší než 0,01.

V případě nálezu ve škále PC (manifestovaná průbojnost) stojí za pozornost, že výraznější informační hodnotu o vztahu mezi emočním vztahem k dítěti v rodině a sebepojetím dítěte vykazuje negace průbojnosti než její preferování (data jsou k dispozici u autorky). Z nálezu je zřejmé, že manifestovaná průbojnost se výrazně zvyšuje směrem k zápornému emočnímu vztahu k dítěti v rodině. Dívky s kladným a extrémně kladným emočním vztahem k dítěti v rodině manifestují výrazně menší průbojnost, než je tomu u dívek se záporným a záporně-kladným emočním vztahem, je pro ně tedy příznačnější ústupnost, nerozhodnost, mírnost a vsřícnost (graf č. 7). Souhrnně:

⇒ *nejméně průbojnosti- respondentky uvádějící extrémně kladný emoční vztah k dítěti v rodině*

⇒ *nejvíce průbojnosti - respondentky uvádějící záporný emoční vztah k dítěti v rodině*

Druhou základní škálou, sytící osobnostní faktor sebeprosazování je adaptivnost (AC), která zde vystupuje na 1% hladině významnosti. Dívky uvádějící kladný a extrémně kladný emoční vztah k dítěti v rodině vykazují větší adaptabilitu, ochotu přizpůsobovat se, vycházet s okolím. Tato adaptivnost je příznačná precizností, zdrženlivostí, trpělivostí a poslušností, smířlivostí a podřizováním se, spokojeností s postavením (graf č. 4). To znamená:

⇒ *nejmenší přizpůsobivost – respondentky uvádějící záporně-kladný emoční vztah k dítěti v rodině*

⇒ *nejvyšší přizpůsobivost – respondentky uvádějící extrémně kladný emoční vztah k dítěti v rodině*

Z nezávisle koncipovaných škál dotazníku PASKO potvrzuje statisticky významnou souvislost s emočním vztahem k dítěti v rodině škála troufalosti (TRF) (na hladině významnosti 1%), která je také jednou z položek sytících faktor sebeprosazování. Troufalost je méně manifestována dívkami uvádějícími kladný a extrémně kladný emoční vztah k dítěti v rodině, pro které je v této souvislosti příznačná vysoká odpovědnost a anticipace důsledků možného selhání. U dívek uvádějících záporný a záporně-kladný emoční vztah k dítěti v rodině tudíž vystupují výrazněji potřeby prosadit se, získávat uznání a obdiv či jednat bez ohledu na potřeby a zájmy druhých, což souvisí hlavně s vyššími aspiracemi, potřebou prokázat sobě a předvést druhým své schopnosti, blýsknout se (graf č. 6). To jest:

⇒ *nejnižší troufalost - respondentky uvádějící extrémně kladný emoční vztah k dítěti v rodině*

⇒ nejvyšší troufalost - respondenty uvádějící záporný emoční vztah k dítěti v rodině

Manifestované sebepojetí chlapců a emoční vztah v rodině

trídící hlediska – 4 skupiny: emoční vztah záporný, záporně kladný, kladný, extrémně kladný

Tabulka č. 6 Porovnání skupin – chlapci

	F-test	Signif.	Skup. 1	Skup. 2	Skup. 3	Skup. 4	Skup. 1	Skup. 2	Skup. 3	Skup. 4
			záporný	záp.kl.	kladný	extr.kl.	záporný	záp.kl.	kladný	extr.kl.
	F(3,141)	*→	Průměr	Průměr	Průměr	Průměr	Sigma	Sigma	Sigma	Sigma
PC	2,15	0,1	-1,1	-6,08	-3,3	-3	7,3	8,04	6,43	6,66
AC	1,98	0,12	-0,25	3,23	1,11	1,94	5,76	5,54	6,05	5,01
SC	0,14	1	-0,93	-1	-0,51	-1,29	5,26	4,74	5,99	3,85
KC	0,29	1	2,33	3,77	2,7	2,54	4,99	5	5,14	5,25
DIS	2,67	0,05	0,57	-4,54	-0,24	-1	6,29	6,92	5,56	5,68
SPO	1,45	0,23	3,55	5,38	5,11	4,37	3,96	4,09	4,3	4,14
UVZ	1,34	0,26	0,25	0,38	2,11	0,69	4,85	4,59	4,89	3,61
OBZ	0,33	1	0,05	1,23	0,86	0,6	4,93	6,21	4,64	4,82
TRF	2,37	0,07	-2,75	-4,23	-4,32	-4,69	4,69	2,83	3,35	2,96
PAF	2,08	0,1	0,11	-0,65	-0,17	-0,29	1,14	1,25	1,09	1,05
SLF	0,49	1	-0,67	-0,54	-0,43	-0,66	1,05	0,85	1,16	0,84
KOF	0,68	1	-0,27	0,17	-0,05	-0,2	1,06	1,11	1,16	1,27
N			60	13	37	35				

*→ označení skupin: skup. 1 - záporný emoční vztah, skup. 2 - záporně-kladný emoční vztah, skup. 3 - kladný emoční vztah, skup. 4 - extrémně kladný emoční vztah

Porovnání skupin chlapců z hlediska emočního vztahu k dítěti v rodině nevykazuje žádné statisticky významné nálezy (není zde tudíž ani uváděn t-test). Tuto skutečnost nevysvětlujeme rozdílností pohlaví ve sledovaných proměnných, ale nižším počtem zkoumaných respondentů.

Za pozornost v souvislosti s vymezeným výzkumným záměrem stojí některé trendy, které jsou z nálezů zřejmé, přestože nikoli statisticky významné. Tyto trendy lze vysledovat, pokud nebudeme brát v úvahu skupinu č.2 (záporně-kladný emoční vztah k dítěti v rodině, pole č.9). Tato skupina vykazuje jakousi neinertnost, nesoudržnost v rámci zpracovávání jak emočních vztahů k dítěti v rodině, tak i při nálezech vztahujících se k jednotlivým devíti polím způsobu výchovy v rodině. Stejným způsobem se jeví i v tabulce č.5 (porovnání skupin – emoční vztah k dítěti v rodině - dívky) a následně i při srovnávání souvislostí dalších proměnných s touto skupinou.

U jednoho ze základních osobnostních faktorů – u faktoru sebeprosazování (PAF) – je z tabulky č.6 a z grafu č.3 zřejmý trend (totožný s nálezem u dívek), kdy od záporného emočního vztahu k dítěti v rodině k extrémně kladnému emočnímu vztahu k dítěti v rodině, se postupně zvyšuje úsilí a přání jedince vpravovat se do vzniklých podmínek a situací,

přizpůsobovat se nárokům a požadavkům, snaha žít podle norem a pravidel, ochota ztotožňovat se s autoritami, projevat konformitu. Naopak se v tomto směru snižuje potřeba prosazovat se a riskovat, ale též samostatnost, smělost a sebejistota.

Také u položky základní škály – přizpůsobivosti (AC), která je jednou ze sytících položek faktoru sebeprosazování (PAF), lze vysledovat určitý trend, který se taktéž shoduje s nálezem dívek (graf č.4). Chlapci reflektující kladný a extrémně kladný emoční vztah ze strany rodičů vykazují větší adaptabilitu, větší ochotu přizpůsobovat se, vycházet s okolím. Naopak chlapci reflektující záporný emoční vztah ze strany rodičů, manifestují spíše nepoddajnost, nepřizpůsobivost, neschopnost či neochotu měnit své přístupy a názory, tendenci prožívat výrazné situační tenze.

Na 5ti procentní hladině významnosti vystupuje u chlapců (tab. č.6, graf č.5) nález ve škále disinhibitovanost (DIS), která je další sytící položkou faktoru sebeprosazování. Trend má opět stejný směr jako je tomu u dívek. Chlapci udávající záporný emoční vztah k dítěti v rodině (ve srovnání s chlapci udávajícími extrémně kladný emoční vztah k dítěti v rodině) manifestují výrazně nižší úroveň vnitřní kázně a sebekontroly, impulsivní tíhnutí k vysoké prožitkové a situační dynamice, nižší sebeovládání, méně vnitřně regulované a integrované trendy prosadit se; ve větší míře naopak manifestují sociální nevázanost a tendence upoutávat pozornost; vykazují nedostatečně regulované, nekorigované vnitřní nabuzování i vnější projevy (psychické vzrušivosti a motorické hybnosti).

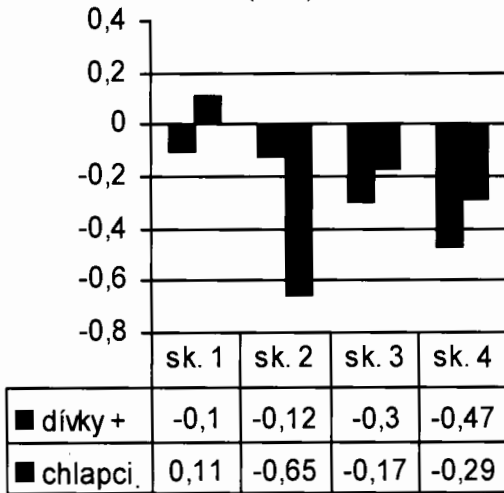
Nezávisle koncipovaná škála troufalost (TRF), další ze sytících položek faktoru sebeprosazování, vykazuje jasný trend (včetně skupiny č.2), který se opět shoduje s nálezem dívek (graf č.6). Při sloučení čtyř skupin (kde třídícím hlediskem je emoční vztah k dítěti v rodině) na dvě (tabulka č.7) dokonce tato proměnná vykazuje statisticky významné rozdíly na hladině významnosti vyšší než 0,05 (v tomto případě 0,02). Troufalost (TRF) je tedy méně manifestována chlapci s kladným a extrémně kladným emočním vztahem k dítěti v rodině, pro které je v této souvislosti příznačná vysoká odpovědnost a anticipace důsledků možného selhání. U chlapců se záporným a záporně-kladným emočním vztahem k dítěti v rodině tudíž vystupují výrazněji potřeby prosadit se, získávat uznání a obdiv či jednat bez ohledu na potřeby a zájmy druhých, což souvisí hlavně s vyššími aspiracemi, potřebou prokázat sobě a předvést druhým své schopnosti, blýsknout se.

Shodu výsledků (shodnost trendů) u chlapců a dívek, v případě souvislosti manifestovaného sebepojetí s emočním vztahem k dítěti v rodině (EM), ukazují grafy č.3 – 10. Zobrazeny jsou jen vztahy, u kterých byla nalezena statisticky významná souvislost mezi sledovanými proměnnými.

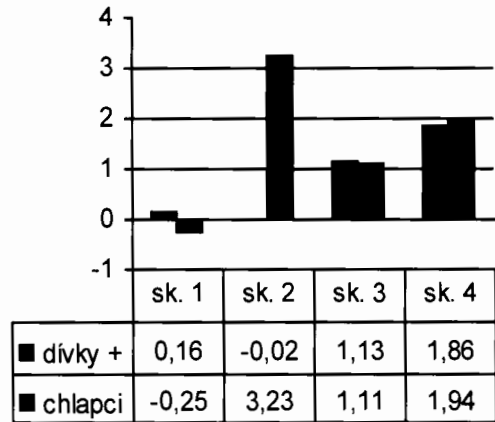
Označení skupin :

- sk. 1 – záporný emoční vztah k dítěti v rodině
- sk. 2 – záporně-kladný emoční vztah k dítěti v rodině
- sk. 3 – kladný emoční vztah k dítěti v rodině
- sk. 4 – extrémně kladný emoční vztah k dítěti v rodině

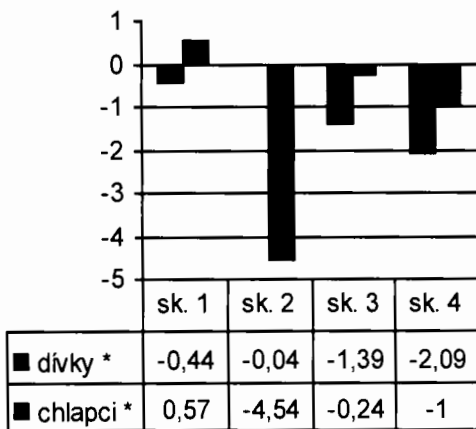
Graf č. 3 **EM / sebeprosazování (PAF)**



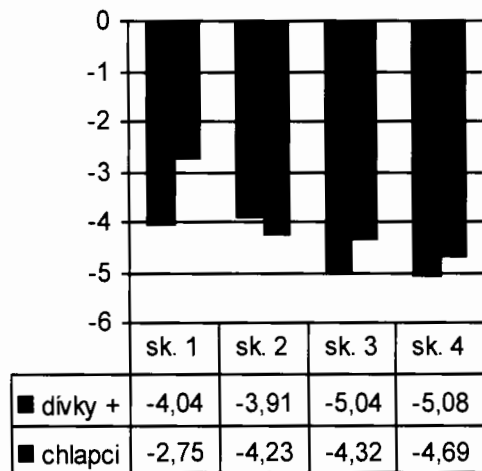
Graf č. 4 **EM / přizpůsobivost (AC)**



Graf č. 5 **EM / disinhibitovanost (DIS)**



Graf č. 6 **EM / troufalost (TRF)**

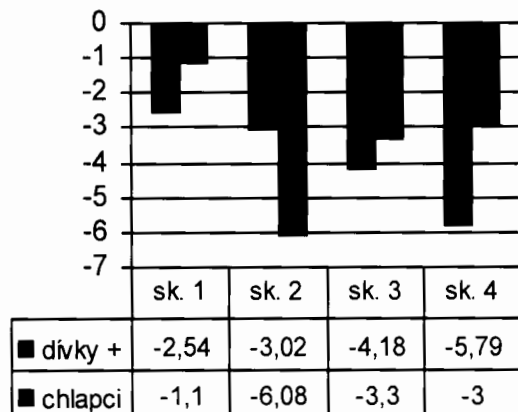


- nálezy vystupující na minimálně 1%-ní hladině významnosti $\alpha \leq 0,01$ jsou označeny u chlapců či dívek křížkem (+) ; nálezy vystupující minimálně na 5%-ní hladině významnosti $\alpha \leq 0,05$ hvězdičkou (*)

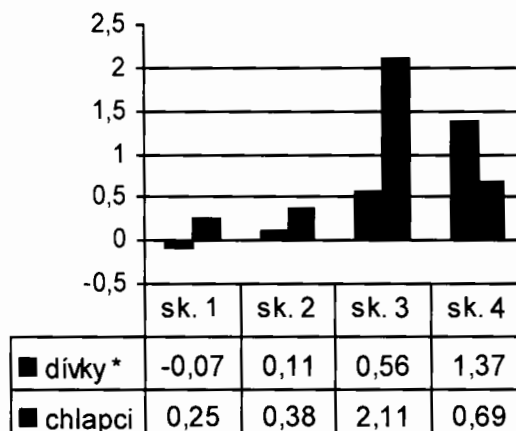
Označení skupin :

- sk. 1 – záporný emoční vztah k dítěti v rodině
 sk. 2 – záporně-kladný emoční vztah k dítěti v rodině
 sk. 3 – kladný emoční vztah k dítěti v rodině
 sk. 4 – extrémně kladný emoční vztah k dítěti v rodině

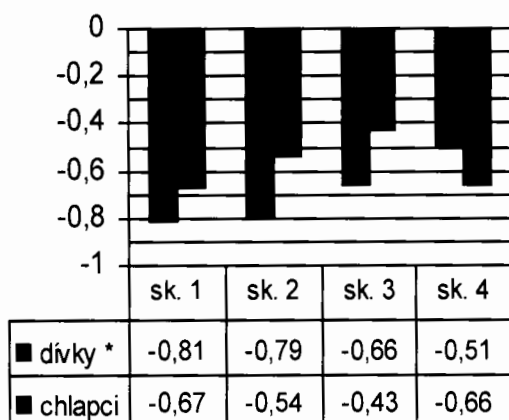
Graf č. 7 EM / průbojnost (PC)



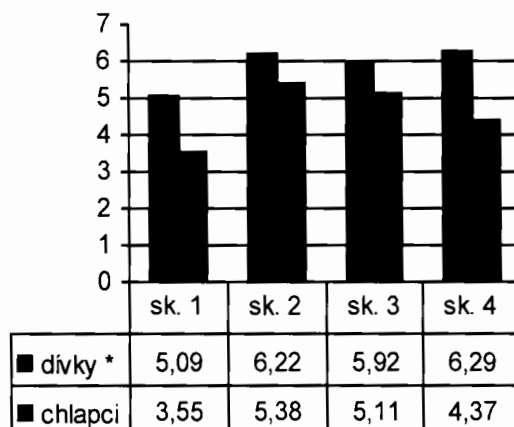
Graf č. 8 EM / uvážlivost (UVZ)



Graf č. 9 EM / interakční hybnost (SLF)



Graf č. 10 EM / spontánnost (SPO)



- nálezy vystupující na minimálně 1%-ní hladině významnosti $\alpha \leq 0,01$ jsou označeny u chlapců či dívek křížkem (+) ; nálezy vystupující minimálně na 5%-ní hladině významnosti $\alpha \leq 0,05$ hvězdičkou (*)

Manifestované sebepojetí dívek a emoční vztah v rodině

třídící hlediska – 2 skupiny: emoční vztah záporný + záporně kladný; kladný + extrémně kladný

Tabulka č. 7 Porovnání skupin – dívky

	F-test	t-test	Signif.	Skup. 1	Skup. 2	Skup. 1	Skup. 2
	F(1,564)		*→	záp.+záp.kl.	klad.+ext.kl.	záp.+záp.kl.	klad.+ext.kl.
				Průměr	Průměr	Sigma	Sigma
PC	17,41	-4,17	0	-2,65	-5,13	7,31	6,69
AC	10,31	3,21	0	0,12	1,57	5,61	5,03
SC	2,48	1,57	0,11	-2,65	-1,98	4,98	5,02
KC	0,93	0,97	1	5,22	5,61	4,84	4,65
DIS	8,64	-2,94	0	-0,34	-1,83	6,14	5,77
SPO	4,68	2,16	0,03	5,36	6,1	3,88	4,08
UVZ	7,59	2,76	0,01	-0,03	1,05	4,48	4,68
OBZ	3,45	1,86	0,06	2,33	3,05	4,51	4,5
TRF	11,5	-3,39	0	-4,01	-5,09	3,89	3,63
PAF	10,05	-3,17	0	-0,11	-0,41	1,15	1,08
SLF	6,83	2,61	0,01	-0,81	-0,58	1,04	1,03
KOF	2,71	1,65	0,1	-0,12	0,03	1,11	1,04
N				234	332		

*→ označení skupin: skup. 1 - záporný emoční vztah + záporně-kladný emoční vztah,
skup. 2 - kladný emoční vztah + extrémně kladný emoční vztah

Výsledky t-testu jsou součástí tabulky č.7

Za účelem významnější statistické průkaznosti byly čtyři skupiny, představující jednu z forem emočního vztahu rodičů k dítěti, sloučeny do dvou skupin, jejichž srovnání zobrazuje tabulka č.7 a graf č.11. Oproti předchozímu srovnání (tabulka č.5) se zvýšila statistická významnost nálezů ve škálách přizpůsobivost (AC), troufalost (TRF) i základního osobnostního faktoru sebeprosazování (PAF). Všechny tyto nálezy (včetně škály průbojnosti (PC), která vykazovala vysokou statistickou významnost již před sloučením skupin) byly již výše interpretovány.

Sloučení skupin se projevilo statisticky významnějšími rozdíly mezi oběma skupinami v dalších třech sledovaných dotazníkových škálách a faktorech. Z nezávisle koncipovaných škál dotazníku PASKO potvrzuje statisticky významnou souvislost s emočním vztahem k dítěti v rodině škála disinhibovanost (DIS), a to na hladině významnosti vyšší než 0,01 a škála uvážlivost (UVZ) na 1% hladině významnosti. Statisticky průkazně (1% hladina významnosti) dále vystupuje faktor interakční hybnost (SLF).

Disinhibovanost (DIS) je další ze škál, sytících osobnostní faktor sebeprosazování – pro dívky se záporným či záporně-kladným emočním vztahem k dítěti v rodině je v tomto kontextu (ve srovnání s dívkami uvádějícími emoční vztah k dítěti v rodině kladný či extrémně kladný) charakteristická nižší úroveň vnitřní kázně a sebekontroly, impulsivní tíhnutí k vysoké prožitkové a situační dynamice, nižší sebeovládání, méně vnitřně regulované a integrované

trendy prosadit se, ve větší míře manifestují sociální nevázanost a tendence upoutávat pozornost. To znamená:

⇒ *disinhibovanost: respondentky uvádějící kladný a extr.kladný emoční vztah k dítěti v rodině vykazují nižší disinhibovanost než respondentky vykazující záporný a záp.kladný emoční vztah k dítěti v rodině*

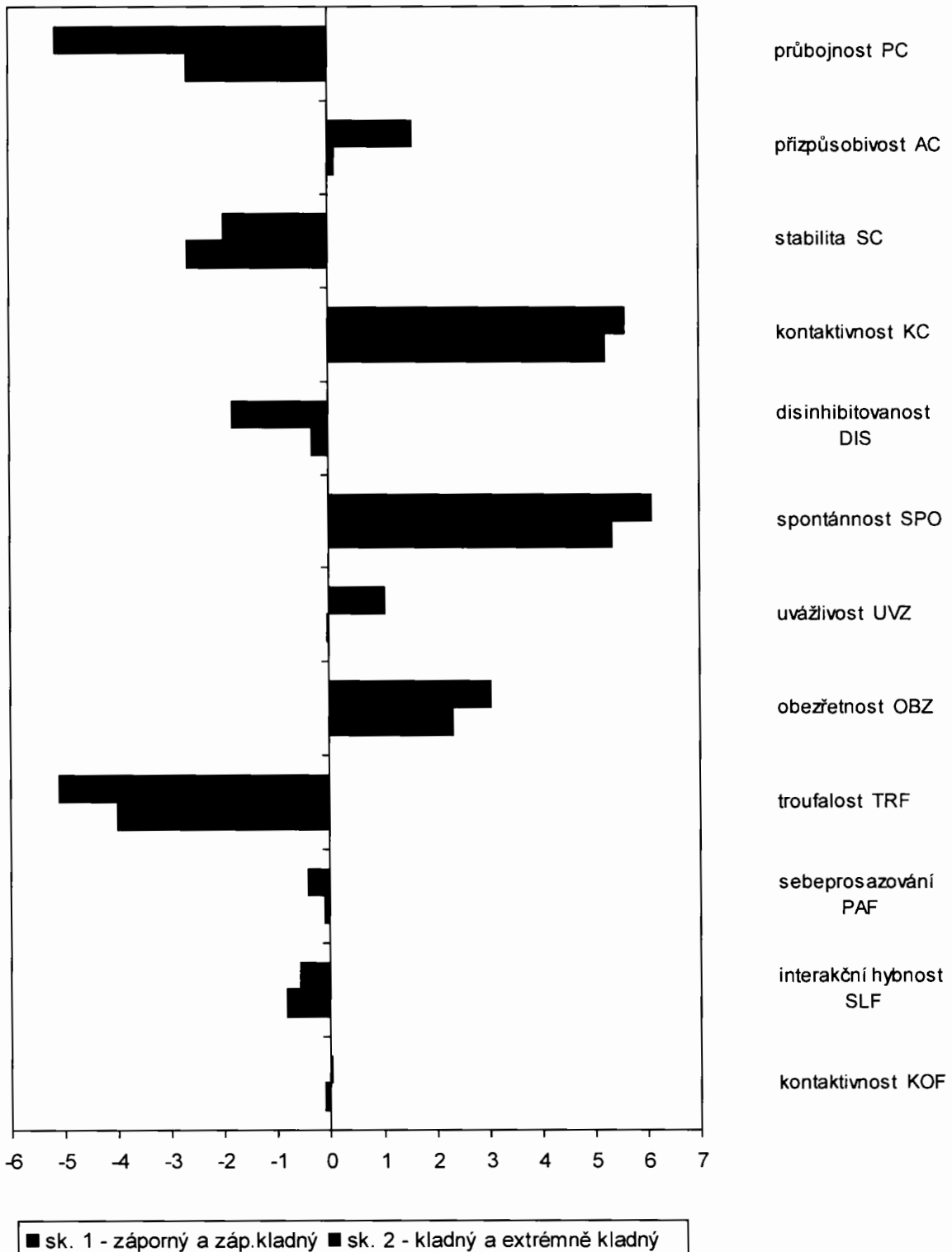
Základní osobnostní faktor interakční hybnosti (SLF) vykazuje již v tabulce č.5 jasný trend, kdy se směrem k zápornému emočnímu vztahu k dítěti v rodině zvyšuje vnitřní neklid, bystrost, temperamentnost, potřeba činnosti a změny. Tato dynamičnost je spojená s nižší koncentrovaností na kvalitativní ukazatele vykonávaných činností a se zvýšenou průbojností, tendencí riskovat a předvádět se, vystupuje výrazná potřeba permanentního prožívání něčeho nového. Oproti jedincům, percipujícím emoční vztah k dítěti v rodině kladně, manifestují vyšší zvědavost a družnost, ale současně i povrchnost, menší uvážlivost a snášenlivost, nižší odpovědnost a nedůslednost a vyšší míru jisté ukvapenosti v postojích a aktivitách. Souhrnně:

⇒ *interakční hybnost: respondentky uvádějící kladný a extr.kladný emoční vztah k dítěti v rodině vykazují nižší dynamičnost (více se blíží ke stabilitě) než respondentky vykazující záporný a záp.kladný emoční vztah k dítěti v rodině*

Uvážlivost (UVZ) je jednou ze sytících škál osobnostního faktoru interakční hybnosti – již v tabulce č.5 je zřetelné zvyšování tendence k uvážlivosti směrem ke kladnému a extrémně kladnému emočnímu vztahu k dítěti v rodině. Oproti jedincům, uvádějícím záporný či záporně-kladný emoční vztah k dítěti v rodině, manifestují vyšší úroveň (míru či intenzitu) vnitřního zvažování možných důsledků aktuálních či potenciálních situačních kontextů a způsobů cest jejich řešení, což se projevuje smyslem pro povinnost a odpovědnost v plnění úkolů a povinností, cílesměrností v rozhodovacích procesech a interakčních aktivitách. Dívky uvádějící kladný a extrémně kladný emoční vztah k dítěti v rodině vykazují vyšší potřebu stabilního a klidného způsobu života a interpersonálních vztahů; i za vysoce emociogenních situačních kontextů projevují výrazněji schopnost racionálního přístupu k realitě. To jest :

⇒ *uvážlivost: respondentky uvádějící kladný a extr.kladný emoční vztah k dítěti v rodině vykazují vyšší míru uvážlivosti než respondentky uvádějící záporný a záporně kladný emoční vztah k dítěti v rodině*

Graf č. 11 **Manifestované sebepojetí v souvislosti s emočním vztahem v rodině - dívky**



Manifestované sebepojetí chlapců a emoční vztah v rodině

třídící hlediska – 2 skupiny: emoční vztah záporný + záporně kladný; kladný + extrémně kladný

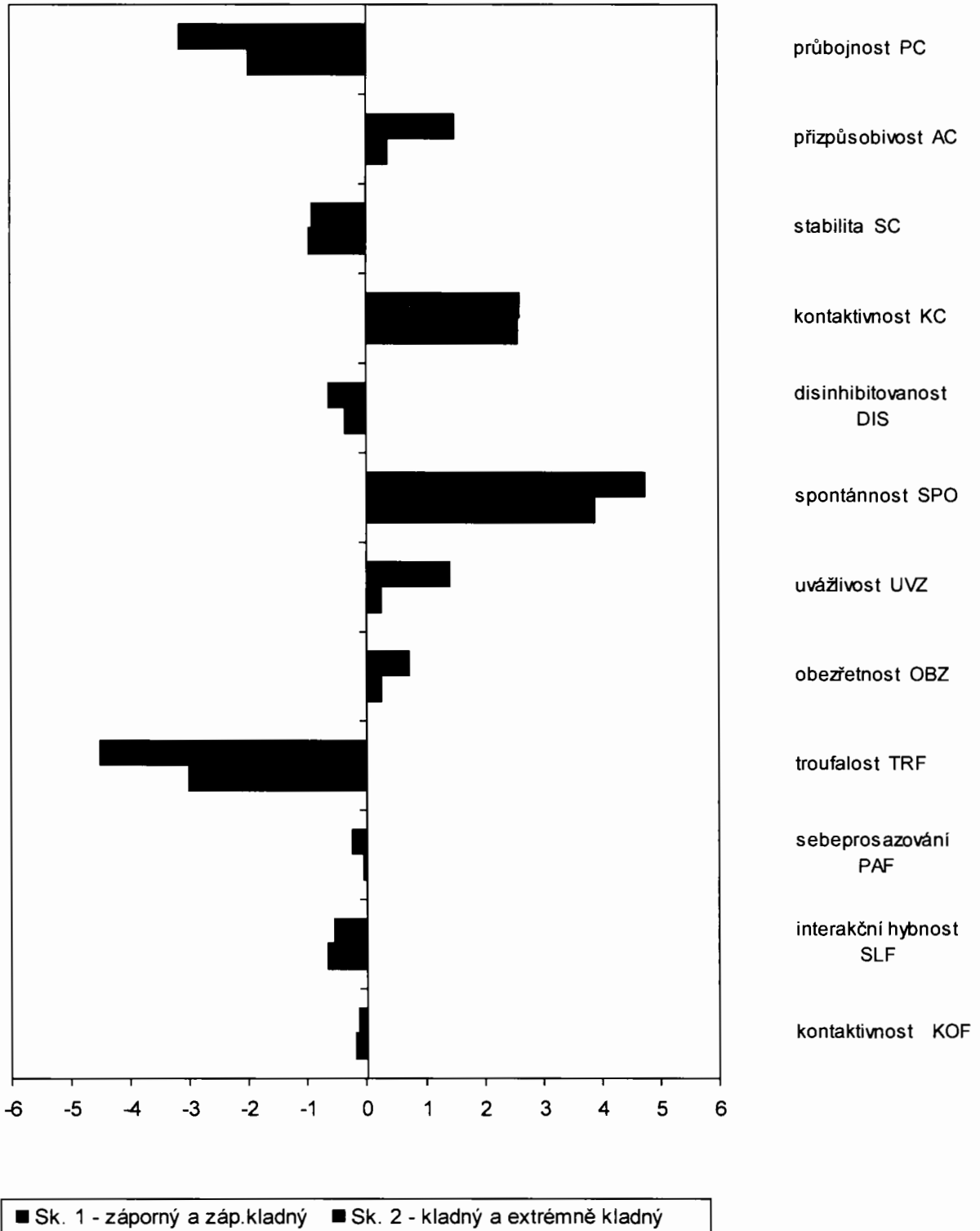
Tabulka č. 8 Porovnání skupin – chlapci

	F-test	Signif.	Skup. 1	Skup. 2	Skup. 1	Skup. 2
			záp.+záp.kl.	klad.+ext.kl.	záp.+záp.kl.	klad.+ext.kl.
	F(1,143)	*→	Průměr	Průměr	Sigma	Sigma
PC	0,98	1	-1,99	-3,15	7,62	6,5
AC	1,46	0,23	0,37	1,51	5,84	5,54
SC	0	1	-0,95	-0,89	5,14	5,05
KC	0	1	2,59	2,62	4,99	5,16
DIS	0,07	1	-0,34	-0,61	6,66	5,59
SPO	1,63	0,2	3,88	4,75	4,02	4,21
UVZ	2,27	0,13	0,27	1,42	4,77	4,34
OBZ	0,34	1	0,26	0,74	5,16	4,7
TRF	5,4	0,02	-3,01	-4,5	4,44	3,15
PAF	1,14	0,29	-0,03	-0,23	1,18	1,06
SLF	0,38	1	-0,65	-0,54	1,01	1,01
KOF	0,11	1	-0,19	-0,12	1,08	1,21
N			73	72		

*→ označení skupin: skup. 1 - záporný emoční vztah + záporně-kladný emoční vztah,
skup. 2 - kladný emoční vztah + extrémně kladný emoční vztah

Stejně jako u dívek byly za účelem významnější statistické průkaznosti sloučeny čtyři skupiny (prezentující formu emočního vztahu k dítěti v rodině) do dvou skupin, jejichž srovnání zobrazuje tabulka č.8 a graf č.12. Oproti předchozímu srovnání (tabulka č. 6) se zvýšila statistická významnost nálezů pouze ve škále troufalost (TRF) (t-test -2,32; ostatní škály nevykazují statisticky významné výsledky t-testu a nejsou proto v tabulce uváděny). Tento nález byl již výše interpretován.

Graf č. 12 **Manifestované sebepojetí v souvislosti s emočním vztahem v rodině - chlapci**



Souvislost manifestovaného sebepojetí se způsobem výchovného řízení v rodině**Manifestované sebepojetí dívek a způsob výchovného řízení v rodině**

trídící hlediska – 4 skupiny: výchovné řízení silné, střední, slabé, rozporné

Tabulka č. 9 Porovnání skupin - dívky

	F-test	Signif.	Skup. 1	Skup. 2	Skup. 3	Skup. 4	Skup. 1	Skup. 2	Skup. 3	Skup. 4
			silné	střední	slabé	rozporné	silné	střední	slabé	rozporné
			Průměr	Průměr	Průměr	Průměr	Sigma	Sigma	Sigma	Sigma
PC	8,35	0	-5,58	-7,87	-4	-2,62	7,71	5,63	6,91	6,88
AC	7,05	0	2,33	3,04	1	-0,22	5,97	4,12	5,12	5,34
SC	3,13	0,03	-1,74	-0,7	-2,22	-3,01	4,73	5,09	4,86	5,19
KC	0,78	1	5	5,57	5,31	5,87	5,48	4,33	4,53	4,75
DIS	8,62	0	-2,94	-4,2	-0,96	-0,05	6,11	4,82	6,01	5,7
SPO	0,39	1	5,4	5,96	5,94	5,74	4,03	3,6	4,08	3,99
UVZ	2,47	0,06	0,94	1,85	0,7	-0,05	4,42	4,63	4,32	5,07
OBZ	5,23	0	3,54	4,48	2,78	1,89	5,19	3,47	4,5	4,32
TRF	4,25	0,01	-5,19	-6,09	-4,59	-4,06	3,56	3,1	3,8	3,83
PAF	7,17	0	-0,56	-0,77	-0,27	-0,05	1,26	0,87	1,09	1,09
SLF	2,59	0,05	-0,62	-0,31	-0,68	-0,78	1	1,09	1,03	1,03
KOF	0,55	1	-0,13	0,07	-0,05	0,03	1,24	0,92	1,05	1,07
N			72	46	273	175				

*→ označení skupin: skup. 1 – silné výchovné řízení, skup. 2 – střední výchovné řízení, skup. 3 – slabé výchovné řízení, skup. 4 – rozporné výchovné řízení

Výsledky t-testu včetně jejich významnosti (k tabulce č.9) – viz příloha č.6

Údaje v tabulce č.9 potvrzují statisticky významnou souvislost (na hladině významnosti vyšší než 0,01) jednoho ze tří základních osobnostních faktorů - sebeprosazování (PAF) se způsobem výchovného řízení v rodině. U tohoto osobnostního faktoru je z tabulek č.9 a 11 a z grafů č.13 a 21 zřejmý trend, kdy od rozporného výchovného řízení v rodině k silnému a střednímu, se postupně zvyšuje úsilí a přání vpravovat se do vzniklých podmínek a situací, přizpůsobovat se nárokům a požadavkům, snaha žít podle norem a pravidel, ochota ztotožňovat se s autoritami, projevoval konformitu. Naopak se v tomto směru snižuje potřeba prosazovat se a riskovat, ale též samostatnost, smělost a sebejistota. Souhrnně:

⇒ *nejnižší sebeprosazování – respondentky uvádějící střední formu výchovného řízení v rodině*

⇒ *nejvyšší sebeprosazování – respondentky uvádějící rozporné výchovné řízení v rodině*

Hladinu statistické významnosti 0,01 převyšují také nálezy v obou základních škálách sytících osobnostní faktor sebeprosazování (PAF), a to škálách průbojnosti (PC) a přizpůsobivosti (AC). Škála průbojnosti (PC) také v tomto případě (stejně jako při porovnávání souvislosti emočního vztahu k dítěti v rodině s touto škálou – viz tab. č.5) vykazuje výraznější informační hodnotu o vztahu mezi způsobem výchovného řízení v rodině a sebepojetím negací

průbojnosti než jejím preferováním. Manifestovaná průbojnost je nejvyšší u dívek vykazujících rozporné výchovné řízení v rodině a naopak nejnižší průbojnost vykazují dívky ze skupiny prezentující střední formu výchovného řízení. Tento trend je ještě patrnější v tabulce č.11, kdy dívky vykazující silnou a střední formu výchovného řízení v rodině se jeví jako výrazně neprůbojné, s dominující tendencí nenarážet, pro které je příznačná ústupčivost, nerozhodnost, mírnost a vstřícnost. Tyto charakteristiky se oslabují u dívek vykazujících slabé výchovné řízení v rodině a u dívek vykazujících rozporné výchovné řízení jsou tyto charakteristiky manifestovány v nejmenší míře (graf č.14). To jest:

⇒ *nejnižší průbojnost - respondentky uvádějící střední (v případě sloučení skupin střední a silnou) formu výchovného řízení v rodině*

⇒ *nejvyšší průbojnost - respondentky uvádějící rozporné výchovné řízení v rodině*

V případě škály přizpůsobivosti (AC) je zřejmý trend, kdy dívky ve skupině prezentující silnou a střední formu výchovného řízení v rodině vykazují vyšší adaptabilitu, ochotu přizpůsobovat se, vycházet s okolím. V jejich motivaci dominují obavy z možných konfliktů s okolím a snaha vyhnout se jim. Tato adaptivnost je příznačná precizností, zdrženlivostí, trpělivostí a poslušností, smířlivostí a podřizováním se, spokojeností s postavením. U dívek vykazujících slabou formu výchovného řízení v rodině nabývají tyto charakteristiky nižších hodnot a dívky ze skupiny prezentující rozpornou formu výchovného řízení v rodině již manifestují spíše nepřizpůsobivost, nižší adaptivnost (graf č.15). To znamená:

⇒ *nejnižší adaptivnost - respondentky uvádějící rozporné výchovné řízení v rodině*

⇒ *nejvyšší adaptivnost - respondentky uvádějící střední (v případě sloučení skupin střední a silnou) formu výchovného řízení v rodině*

Z nezávisle koncipovaných škál dotazníku PASKO potvrzují statisticky významnou souvislost se způsobem výchovného řízení v rodině škály disinhibitovanost (DIS) a obezřetnost (OBZ), obě na hladině významnosti vyšší než 0,01 a troufalost (TRF), která vystupuje na 1% hladině významnosti. Všechny tři škály se významně podílí na sycení základního osobnostního faktoru sebeprosazování.

Disinhibitovanost (DIS) – dívky vykazující rozpornou formu výchovného řízení v rodině manifestují nižší úroveň vnitřní kázně a sebekontroly, impulsivní tíhnutí k vysoké prožitkové a situační dynamice, nižší sebeovládání, méně vnitřně regulované a integrované trendy prosadit se, naopak ve větší míře manifestují sociální nevázanost a tendence upoutávat pozornost. Dívky vykazující slabou formu výchovného řízení v rodině manifestují určitou vnitřní regulovanost, inhibitovanost, která se zvyšuje směrem ke střední formě výchovného řízení a

nejvýrazněji je manifestována u dívek vykazujících silnou formu výchovného řízení v rodině (graf č.16). Souhrnně :

⇒ *nejnižší disinhibovanost -respondentky uvádějící střední (v případě sloučení skupin střední a silnou) formu výchovného řízení v rodině*

⇒ *nejvyšší disinhibovanost - respondentky uvádějící rozporné výchovné řízení v rodině*

Obezřetnost (OBZ) – nejvyšší obezřetnost manifestují dívky vykazující střední a silnou formu výchovného řízení v rodině, tento trend opět klesá přes dívky vykazující slabou formu výchovného řízení až ke skupině prezentující rozpornou formu výchovného řízení v rodině (graf č.17). Pro dívky vykazující střední a silnou formu výchovného řízení v rodině je tedy nejvíce charakteristické spojení emocionální citlivosti s nízkou interakční hybností – sklon spíše situace intenzivněji prožívat, než je aktivně řešit, což se projevuje snadným narušením psychické (vnitřní) integrovanosti, nižší odolností vůči stresogenním situačním vlivům, nízkou úrovní sebedůvěry, ambicí a aspirací. To jest:

⇒ *nejnižší obezřetnost - respondentky uvádějící rozporné výchovné řízení v rodině*

⇒ *nejvyšší obezřetnost - respondentky uvádějící střední (v případě sloučení skupin střední a silnou) formu výchovného řízení v rodině*

Na 1% hladině významnosti vystupuje u dívek nálezný výsledek ve škále troufalost (TRF). Troufalost je méně manifestována dívkami vykazujícími střední a silnou formu výchovného řízení v rodině, pro které je v této souvislosti příznačná vysoká odpovědnost a anticipace důsledků možného selhání. U dívek vykazujících slabou a rozpornou formu výchovného řízení v rodině tudíž vystupují výrazněji potřeby prosadit se, získávat uznání a obdiv či jednat bez ohledu na potřeby a zájmy druhých, což souvisí hlavně s vyššími aspiracemi, potřebou prokázat sobě a předvést druhým své schopnosti,blýsknout se (graf č.18). To znamená:

⇒ *nejnižší troufalost - respondentky uvádějící střední (v případě sloučení skupin střední a silnou) formu výchovného řízení v rodině*

⇒ *nejvyšší troufalost - respondentky uvádějící rozporné výchovné řízení v rodině*

Manifestované sebepojetí chlapců a způsob výchovného řízení v rodině

trídící hlediska – 4 skupiny: výchovné řízení silné, střední, slabé, rozporné

Tabulka č. 10 Porovnání skupin – chlapci

	F-test	Signif.	Skup. 1	Skup. 2	Skup. 3	Skup. 4	Skup. 1	Skup. 2	Skup. 3	Skup. 4
			silné	střední	slabé	rozporné	silné	střední	slabé	rozporné
			Průměr	Průměr	Průměr	Průměr	Sigma	Sigma	Sigma	Sigma
PC	0,51	1	-2,89	-5,5	-2,7	-1,88	7,26	6,83	6,95	7,34
AA	4,51	0	6,26	9,67	7,04	5,47	2,94	5,13	3,27	2,74
AC	3,02	0,03	1	6	1,51	-0,53	4,83	9,25	5,59	5,33
SC	1,23	0,3	-0,32	-3,83	-0,41	-1,53	6,22	4,4	5,14	4,5
KC	2,08	0,1	2,21	3,33	1,7	3,98	4,5	7,09	5,06	4,83
DIS	0,49	1	-0,84	-2,17	-0,77	0,31	6,91	3,19	6,04	6,28
SPO	0,66	1	3,58	3,5	4,15	4,92	5,03	5,36	4,25	3,38
UVZ	1,51	0,21	0,63	1,83	1,54	-0,2	4,76	4,26	4,52	4,57
OBZ	2,78	0,04	0,74	5,83	0,45	-0,18	4,76	4,26	5,28	4,2
TRF	2,91	0,04	-3,16	-1,17	-4,63	-3,02	3,98	3,66	3,58	4,14
PAF	2,03	0,11	-0,14	-1,04	-0,19	0,09	1,06	1,39	1,14	1,06
SLF	1,52	0,21	-0,56	-1,42	-0,51	-0,62	1,21	0,85	0,98	0,97
KOF	2,21	0,09	-0,25	-0,47	-0,33	0,17	1,09	1,67	1,15	1,02
N			19	6	71	49				

*→ označení skupin: skup. 1 – silné výchovné řízení, skup. 2 – střední výchovné řízení, skup. 3 – slabé výchovné řízení, skup. 4 – rozporné výchovné řízení

Výsledek t-testu včetně jejich významnosti (k tabulce č.10) – viz příloha č.6

Porovnání manifestovaného sebepojetí chlapců z hlediska způsobu výchovného řízení v rodině vykazuje statisticky významný nález pouze ve škále AA (adaptivnost, přizpůsobivost), která byla z tohoto důvodu zařazena do tabulky č.10. Chlapci vykazující silnou, střední a slabou formu výchovného řízení v rodině vyjadřují ochotu přizpůsobovat se, nenarážet, být trpěliví, předcházet možným konfliktům. Všechny tyto charakteristiky se u chlapců vykazujících rozporný způsob výchovného řízení v rodině výrazně snižují (viz též tabulka č.12). Souhrnně:

⇒ nejnižší adaptivnost - respondenti uvádějící rozporné výchovné řízení v rodině

⇒ nejvyšší adaptivnost - respondenti uvádějící střední formu výchovného řízení v rodině

Z nálezů v tabulce č.10 a z grafů č.13 - 20 jsou dále patrné určité trendy ve vývoji sledovaných proměnných. Tyto trendy pak ještě výrazněji vystupují po sloučení skupin se silným a středním způsobem řízení v rodině (viz tabulka č.12).

Shodu výsledků (shodnost trendů) u chlapců a dívek, v případě souvislosti manifestovaného sebepojetí se způsobem výchovného řízení v rodině (RIZ), ukazují grafy č.13 - 20. Zobrazeny jsou jen vztahy, u kterých byla nalezena statisticky významná souvislost mezi sledovanými proměnnými.

Označení skupin :

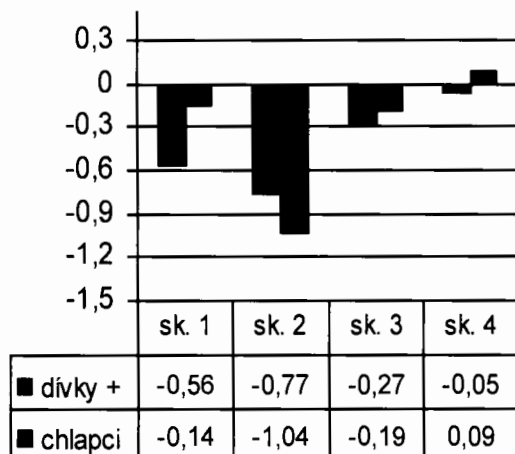
sk. 1 – silné výchovné řízení v rodině

sk. 2 – střední výchovné řízení v rodině

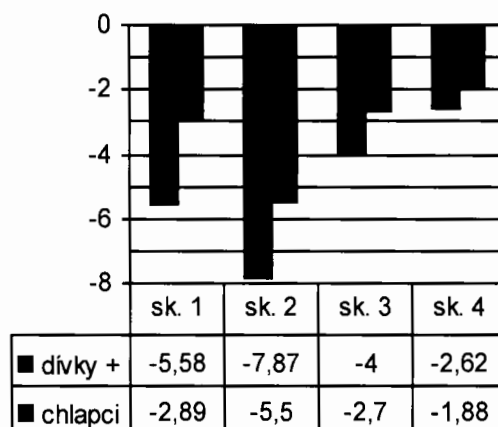
sk. 3 – slabé výchovné řízení v rodině

sk. 4 – rozporné výchovné řízení v rodině

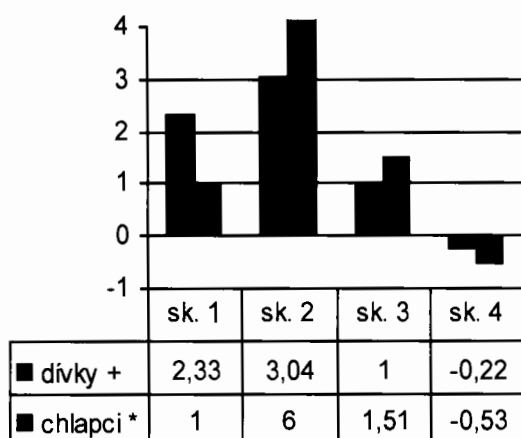
Graf č. 13 RIZ / sebeprosazování (PAF)



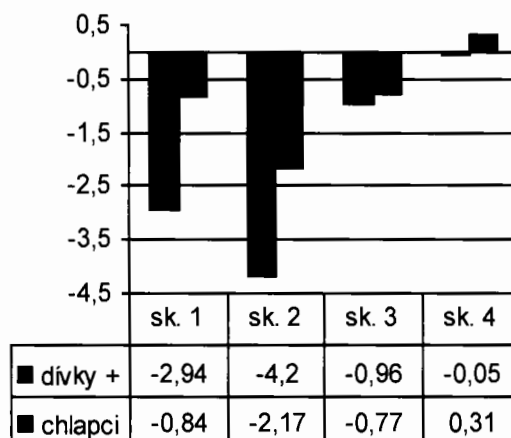
Graf č. 14 RIZ / průbojnost (PC)



Graf č. 15 RIZ / přizpůsobivost (AC)



Graf č. 16 RIZ / disinhibitovanost (DIS)



- nálezy vystupující na minimálně 1%-ní hladině významnosti $\alpha \leq 0,01$ jsou označeny u chlapců či dívek křížkem (+) ; nálezy vystupující minimálně na 5%-ní hladině významnosti $\alpha \leq 0,05$ hvězdičkou (*)

Označení skupin :

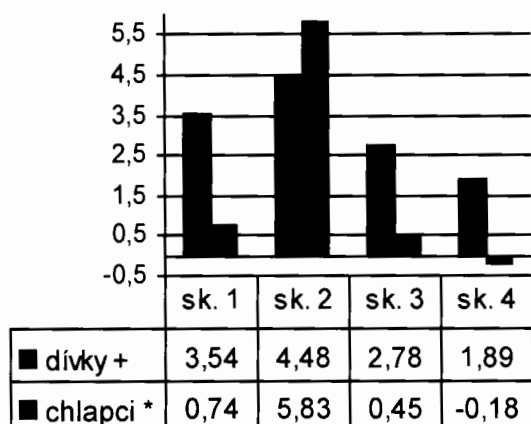
sk. 1 – silné výchovné řízení v rodině

sk. 2 – střední výchovné řízení v rodině

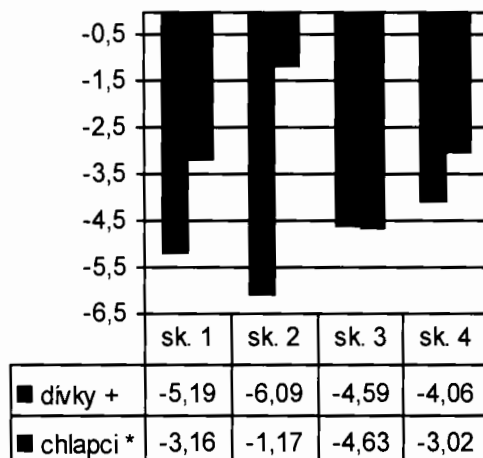
sk. 3 – slabé výchovné řízení v rodině

sk. 4 – rozporné výchovné řízení v rodině

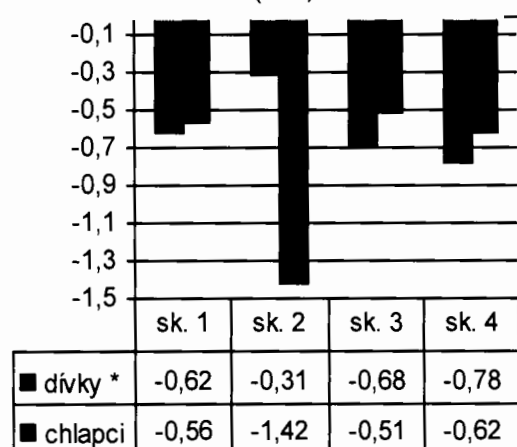
Graf č. 17 RIZ / obezřetnost (OBZ)



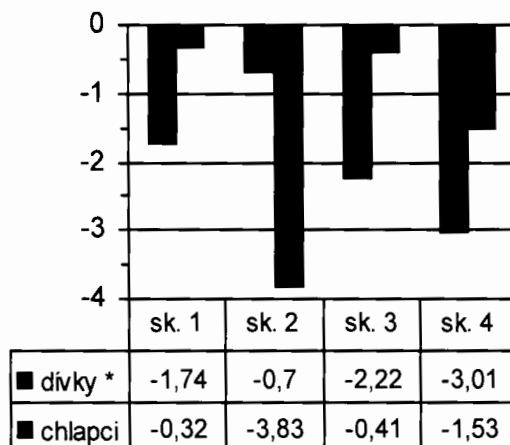
Graf č. 18 RIZ / troufalost (TRF)



Graf č. 19 RIZ / interakční hybnost (SLF)



Graf č. 20 RIZ / stabilita (SC)



- nálezy vystupující na minimálně 1%-ní hladině významnosti $\alpha \leq 0,01$ jsou označeny u chlapců či dívek křížkem (+) ; nálezy vystupující minimálně na 5%-ní hladině významnosti $\alpha \leq 0,05$ hvězdičkou (*)

Manifestované sebepojetí dívek a způsob výchovného řízení v rodině
třídící hlediska – 3 skupiny: výchovné řízení silné + střední; slabé; rozporné

Tabulka č. 11 Porovnání skupin – dívky

	F-test	Signif.	Skup. 1	Skup. 2	Skup. 3	Skup. 1	Skup. 2	Skup. 3
			silné+střed.	slabé	rozporné	silné+střed.	slabé	rozporné
			Průměr	Průměr	Průměr	Sigma	Sigma	Sigma
PC	11,22	0	-6,42	-4,08	-2,51	6,99	6,93	6,83
AC	10,69	0	2,59	1,04	-0,27	5,3	5,13	5,31
SC	4,13	0,02	-1,34	-2,19	-3,03	4,88	4,89	5,18
KC	0,89	1	5,19	5,31	5,84	5,03	4,56	4,77
DIS	12,39	0	-3,39	-1,03	0,04	5,61	6,05	5,63
SPO	0,32	1	5,65	5,94	5,69	3,88	4,04	4,07
UVZ	3,47	0,03	1,31	0,71	-0,09	4,5	4,33	5,04
OBZ	7,66	0	3,91	2,82	1,83	4,6	4,49	4,34
TRF	5,94	0	-5,53	-4,65	-4	3,4	3,8	3,86
PAF	10,55	0	-0,63	-0,28	-0,03	1,12	1,1	1,09
SLF	2,67	0,07	-0,52	-0,69	-0,8	1,05	1,03	1,03
KOF	0,24	1	-0,06	-0,06	0,01	1,12	1,05	1,08
N			118	273	175			

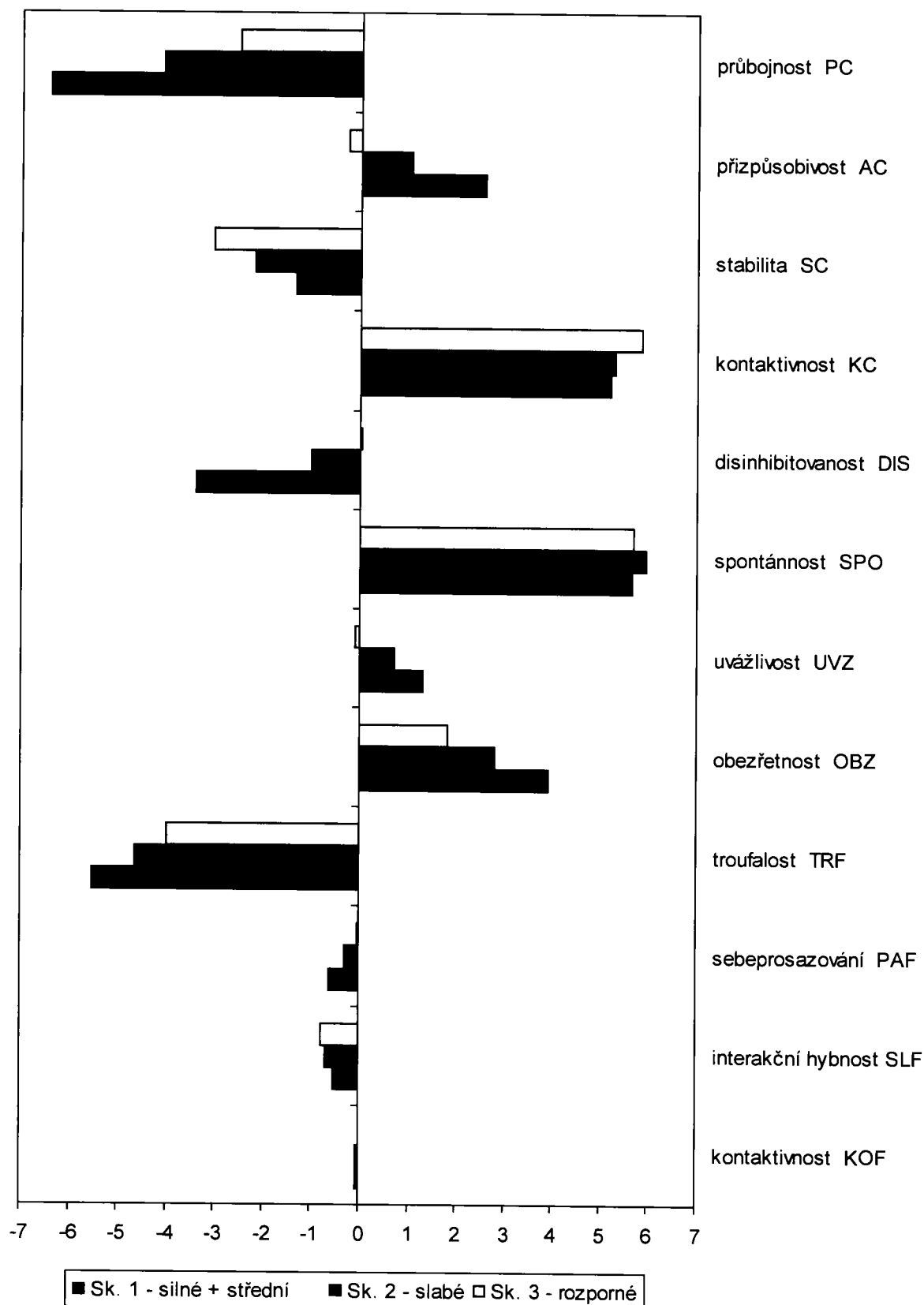
*→ označení skupin: skup. 1 - silné výchovné řízení + střední výchovné řízení; skup. 2 - slabé výchovné řízení, skup. 3 - rozporné výchovné řízení

Výsledky t-testu včetně jejich významnosti (k tabulce č.11) – viz příloha č.6

Za účelem významnější statistické průkaznosti byly čtyři skupiny, jejichž třídícím kritériem jsou formy výchovného řízení v rodině, sloučeny do tří skupin, jejichž srovnání zobrazuje tabulka č.11. Oproti předchozímu srovnání (tabulka č.9) se zvýšila statistická významnost nálezu ve škále troufalost (TRF), která již byla výše interpretována. Ke zvýšení ukazatelů statistické významnosti došlo i v dalších škálách, nikoli však na stanovenou hranici 1%.

V tabulce č.11 stojí za pozornost skutečnost, že provedeným sloučením došlo ve všech škálách (kromě škály spontánnost (SPO)) k takovému uspořádání dat, ze kterého lze vyčíst, či které signalizuje trend vývoje dané proměnné. Tyto trendy lze dobře vysledovat také v grafu č.21. Přestože některá z těchto dat nedosahují statisticky významných hodnot, tyto trendy mohou být jakýmsi nepřímým potvrzením vzájemné souvislosti mezi způsobem výchovného řízení v rodině a sebepojetím osobnosti, tak jak jsou v našem výzkumu vymezeny a zjišťovány.

Graf č. 21 **Manifestované sebepojetí v souvislosti se způsobem výchovného řízení v rodině - dívky**



Manifestované sebepojetí chlapců a způsob výchovného řízení v rodině
třídící hlediska – 3 skupiny: výchovné řízení silné + střední; slabé; rozporné

Tabulka č. 12 Porovnání skupin - chlapci

	F-test	Signif.	Skup. 1	Skup. 2	Skup. 3	Skup. 1	Skup. 2	Skup. 3
	F(2,142)	*→	silné+střed. Průměr	slabé Průměr	rozporné Průměr	silné+střed. Sigma	slabé Sigma	rozporné Sigma
PC	0,47	1	-3,52	-2,7	-1,88	7,11	6,95	7,34
AC	2,65	0,07	2,2	1,51	-0,53	6,33	5,59	5,33
SC	0,74	1	-1,16	-0,41	-1,53	5,95	5,14	4,5
KC	3,03	0,05	2,48	1,7	3,98	5,09	5,06	4,83
DIS	0,64	1	-1,16	-0,77	0,31	6,18	6,04	6,28
SPO	1	1	3,56	4,15	4,92	4,99	4,25	3,38
UVZ	2,12	0,12	0,92	1,54	-0,2	4,59	4,52	4,57
OBZ	1,59	0,21	1,96	0,45	-0,18	5,07	5,28	4,2
TRF	3,74	0,03	-2,68	-4,63	-3,02	3,92	3,58	4,14
PAF	1,53	0,22	-0,36	-0,19	0,08	1,18	1,14	1,06
SLF	0,59	1	-0,77	-0,52	-0,62	1,17	0,98	0,97
KOF	3,24	0,04	-0,3	-0,33	0,18	1,22	1,15	1,02
N			25	71	49			

*→ označení skupin: skup. 1 – silné výchovné řízení + střední výchovné řízení, skup. 2 – slabé výchovné řízení, skup. 3 – rozporné výchovné řízení

Výsledky t-testu včetně jejich významnosti (k tabulce č.12) – viz příloha č.6

Za účelem významnější statistické průkaznosti byly čtyři skupiny prezentující způsob výchovného řízení v rodině sloučeny do tří skupin, jejichž srovnání zobrazuje tabulka č.12 a graf č.22.

Kromě jedné škály (adaptivnost (AA), tab.č.10) nevykazuje srovnání proměnných dotazníku PASKO a způsobu výchovného řízení v rodině u chlapců žádné statisticky vysoce významné nálezy. Tuto skutečnost (stejně jako v případě emočního vztahu k dítěti v rodině) nevysvětlujeme rozdílností pohlaví ve sledovaných proměnných, ale nižším počtem zkoumaných respondentů ve skupině chlapců.

Trendy (vykazující nižší statistickou významnost) zřejmé z nálezů v tabulce č.12 a některé možné souvislosti, tak je lze vysledovat v tabulce či v t-testech (viz přílohy):

Nezávislý osobnostní faktor kontaktivnost, ve smyslu sociální flexibility či uzavřenosti (KOF) i škála kontaktivnosti (KC), která tento osobnostní faktor sytí, vystupují na 5ti procentní a vyšší hladině významnosti. Výrazně kontaktivní, s tendencí vyhledávat a rozvíjet sociální kontakty a s vysokou potřebou sociálního přijetí, se jeví chlapci vykazující rozporný způsob výchovného řízení v rodině, naopak nejnižší sociální flexibilitu až uzavřenost manifestují chlapci vykazující slabé výchovné řízení v rodině; potvrzují to i uvedené t-testy (viz příloha), kdy do hladiny 0,05 vykazují statistické nálezy základní škály kontaktivnosti KA, KC a

nezávislý osobnostní faktor kontaktivnosti (KOF) a to vždy mezi druhou a třetí skupinou, tzn. mezi řízením slabým a rozporným.

Další položkou, sytící osobnostní faktor kontaktivnosti a vykazující určitý trend vývoje, je nezávisle koncipovaná škála spontánnosti (SPO). Spontánnost je nejméně manifestována chlapci vykazujícími silnou a střední formu výchovného řízení v rodině, nejvyšší míru spontánnosti vykazují chlapci ve skupině prezentující rozporný způsob výchovného řízení v rodině.

Naznačené trendy ve vývoji sledované proměnné bez nálezu statistické významnosti lze dále vysledovat u základního osobnostního faktoru sebeprosazování (PAF) včetně dvou základních škál, které tento faktor sytí – průbojnosti (PC) a přizpůsobivosti (AC). Průbojnost s nízkou tendencí přizpůsobovat se manifestují pouze chlapci vykazující rozporné výchovné řízení v rodině, naopak chlapci vykazující slabou a nejvíce pak silnou a střední formu výchovného řízení v rodině manifestují vyšší přizpůsobivost a nerozhodnost s menší průbojností.

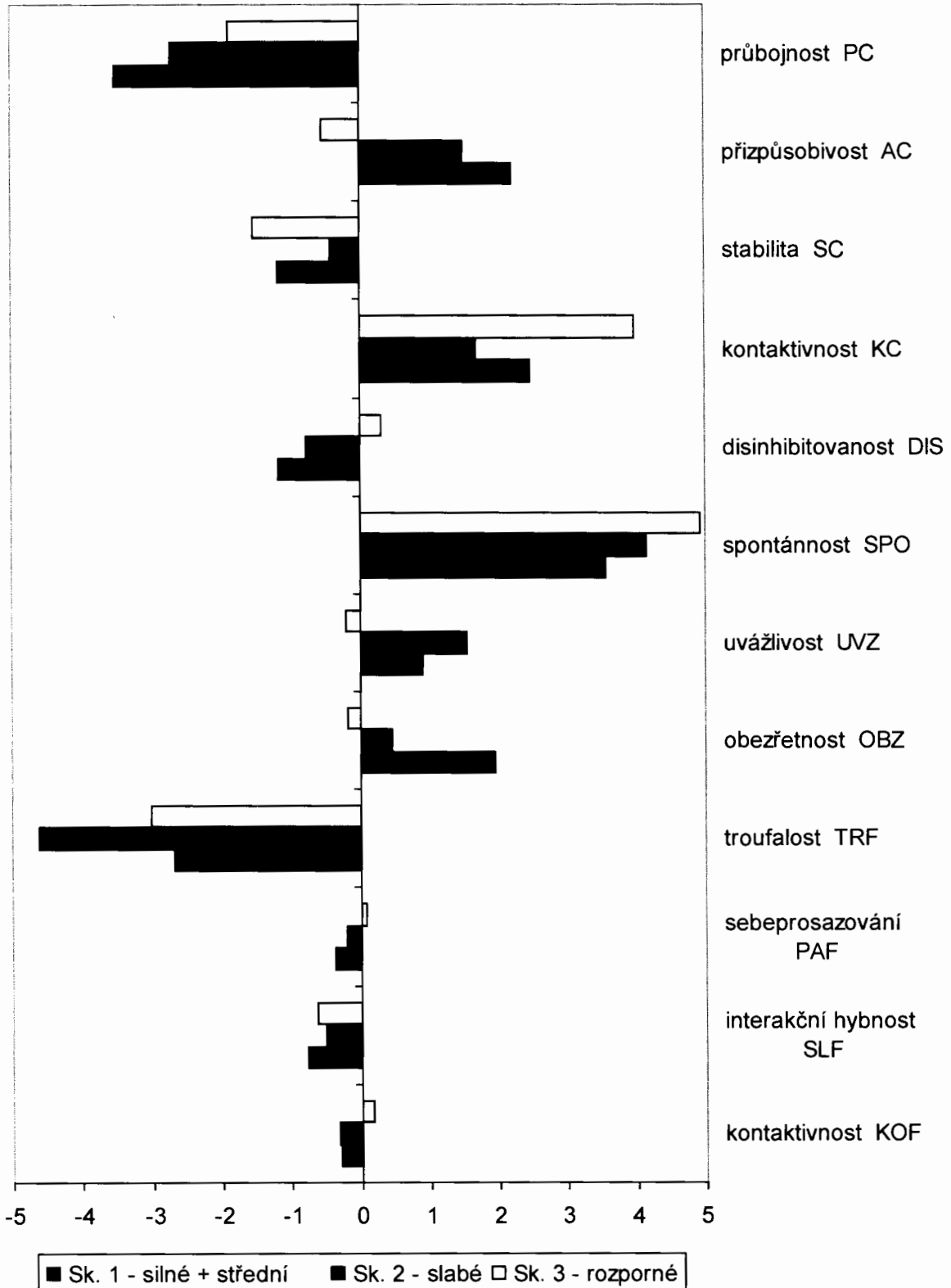
Trendy ve vývoji proměnných jsou zřejmé také v případě tří nezávisle koncipovaných škál, významně sytících faktor sebeprosazování (PAF) - obezřetnosti (OBZ), disinhibitovanosti (DIS) a troufalosti (TRF).

Troufalost (TRF) vystupuje na více než 5ti procentní hladině významnosti a je nejméně manifestována chlapci vykazujícími slabou formu výchovného řízení v rodině, o něco vyšší míru troufalosti vykazují chlapci ve skupině prezentující rozporné výchovné řízení v rodině a nejvyšší míru troufalosti vykazují chlapci ve skupině prezentující silnou a střední formu výchovného řízení v rodině.

Nejvyšší míru obezřetnosti (OBZ) manifestují chlapci vykazující silnou a střední formu výchovného řízení v rodině, nižší míru obezřetnosti manifestují chlapci ve skupině prezentující slabé výchovné řízení a chlapci vykazující rozpornou formu výchovného řízení v rodině již tuto škálu vykazují v záporných hodnotách.

Chlapci vykazující rozporné výchovné řízení v rodině manifestují určitou míru disinhibitovanosti (DIS), naopak chlapci vykazující silnou a střední formu výchovného řízení v rodině již manifestují inhibitovanost (ve vyšší míře než chlapci vykazující slabé výchovné řízení v rodině).

Graf č. 22 *Manifestované sebepečení v souvislosti se způsobem výchovného řízení v rodině - chlapci*



4.3. Sebereflexe vzniku a působení prožitků

Tato data byla získána za účelem kvalitativní analýzy, na které se postupně pracuje. Zde uvádíme pouze informativní kvantitativní zpracování těchto dat.

V tabulkách č.13 a 14 je uveden přehled jednotlivých prožitků a následně pak v každé skupině (kritéria třídění: tabulka č.13 - emoční vztah k dítěti v rodině, tabulka č.14 - způsob výchovného řízení v rodině) počet nevyplněných okének v dotaznících u daného prožitku. Data jsou zde udávána za celý soubor respondentů. Tyto veličiny vypovídají pouze o tom, kolik situací navozujících prožitek či reakcí na tento prožitek nebyli respondenti schopni či ochotni uvést. V těchto parametrech byly skupiny respondentů statisticky porovnány.

Tabulka č. 13 *Počet neuvedených situací navozujících prožitek či reakcí na prožitek*

emoční vztah	záporný	zápor. kladný	kladný	extr. kladný	Σ
prožitky					
hněv	12	4	0	18	34
strach	20	9	13	26	68
štěstí	21	2	16	13	52
smutek	20	7	10	26	63
překvapení	23	15	15	33	86
znechucení	48	23	17	42	130
lítost	38	7	10	31	86
soucit	39	15	18	32	104
vina	41	14	33	42	130
stud	56	19	34	53	162
Σ	318	115	166	316	915

X^2 pro α 0,05 (40,113); pro α 0,01 (46,963)

$X^2 = 42,2 > 40,113$

Tabulka č. 14 *Počet neuvedených situací navozujících prožitek či reakcí na prožitek*

výchovné řízení	silné	střední	slabé	rozpor- né	Σ
prožitky					
hněv	0	3	20	11	34
strach	7	7	38	16	68
štěstí	4	3	21	24	52
smutek	9	3	30	21	63
překvapení	10	7	45	24	86
znechucení	21	5	68	36	130
lítost	8	4	44	30	86
soucit	10	7	46	41	104
vina	15	12	64	39	130
stud	9	12	77	64	162
Σ	93	63	453	306	915

χ^2 pro α 0,05 (40,113); pro α 0,01 (46,963)

$\chi^2 = 32,4 < 40,113$

Na 5ti procentní hladině významnosti byla prokázána souvislost neochoty uvádět či neschopnosti rozlišit situaci navozující prožitek či reakci na tento prožitek s emočním vztahem k dítěti v rodině. Tato souvislost nebyla prokázána v případě způsobu výchovného řízení v rodině.

Jak již bylo uvedeno, data budou dále zpracovávána kvalitativně. Od kvalitativní analýzy očekáváme komplexnější pohled na sebereflexi v této konkrétní kategorii prožitků. Výše uváděné nálezy jsou pouze informativní a kromě strohého konstatování statistické souvislosti (nikoli vysoce významné) zkoumaných znaků v jednom ze dvou srovnávání nejsou již dále v této práci interpretovány.

4.4. Reflexe sociálních situací

Zpracovaná data podávají přehled vztahů a souvislostí způsobu výchovy v rodině s tím, jaký typ sociální situace považuje jedinec ve svém životě za významný, prožitkově důležitý, jakým situacím subjektivně přikládá určitou roli a váhu. Vyhodnocování dat probíhalo ve třech rovinách (zaměření sociálních situací, které jedinec považuje za subjektivně významné; polarita a intenzita uváděných prožitků v souvislosti s těmito situacemi) v souladu s popisem sledovaných proměnných a užitých metod, které byly v rámci těchto rovin definovány.

V tabulkách č. 15 - 24 jsou respondenty uváděné sociální situace rozčleněny do jednotlivých kategorií dle typu situace (sociální situace 1.vyjadřující elementární životní potřeby; 2.zahrnující bezpečí a jistotu; 3.naplňující sociální interakce a) se zvířaty, b) se širším sociálním okolím, c) s rodinou; 4.uspokojující potřeby podnětů, činnosti; 5.naplňující výkon, úspěch; 6.uspokojující seberealizační tendence) a srovnávány s dalšími proměnnými (čísla vyjadřují počet nebo intenzitu prožívání sociálních situací daného typu v dané kategorii). Data jsou zde udávána za celý soubor respondentů, dle pohlaví a vzdělání jsou data tříděna pouze v tabulkách č. 23 a 24.

V tabulkách č. 15 - 18 je dalším třídícím kritériem (a zároveň i sledovanou proměnnou) emoční vztah k dítěti v rodině (EM). Tato proměnná zde nabývá hodnot - emoční vztah v rodině záporný, záporně kladný, kladný, extrémně kladný. V tabulkách č. 19 - 22 je dalším třídícím kritériem (a zároveň i sledovanou proměnnou) způsob výchovného řízení v rodině (RIZ). Tato proměnná zde nabývá hodnot - výchovné řízení silné, střední, slabé, rozporné.

Typy sociálních situací vnímaných respondenty jako pozitivní prezentují tabulky č. 15, 16, 19 a 20, tabulky č. 17, 18, 21 a 22 prezentují situace vnímané respondenty jako negativní. V tabulkách č. 15, 17, 19, 21 a 23 je prezentován součet uvedených událostí bez ohledu na intenzitu v jaké jsou na třístupňové škále uváděny, v tabulkách č. 16, 18, 20, 22 a 24 je již zohledněna i intenzita prožitků v daných sociálních situacích. Tabulky č. 23 a 24 umožňují srovnání těchto výše uváděných kritérií též podle pohlaví a vzdělání.

Souvislost reflexe sociálních situací s emočním vztahem k dítěti v rodině

Výpočty chí-kvadrátu v kontingenčních tabulkách č. 15-18 potvrzují statisticky významnou souvislost vnímání, sebereflexe v sociálních situacích s emočním vztahem k dítěti v rodině. Graficky jsou tyto vztahy znázorněny v grafech č. 23 – 26.

• Souvislost emočního vztahu k dítěti v rodině s reflexí sociálních situací byla v případě pozitivně reflektovaných životních událostí potvrzena na 1%-ní hladině významnosti, a to jak

v případě sledování četnosti udávaných typů sociálních situací, tak i v případě sledování intenzity prožitku v těchto situacích (tabulky č.15,16).

Tabulka č. 15 *Uváděné typy sociálních situací - pozitivní (četnost-bez intenzity prožitku)*

EM/soc.situace	1	2	3a	3b	3c	4	5	6	Σ
	zákl. život. potřeby	jistota a bezpečí	soc.inter. - zvířata	soc.inter. - soc.okolí	soc.inter. - rodina	podněty, činnosti	výkon, úspěch	sebe-realizace	
záporný	74	45	22	270	65	99	231	90	896
záp.-kladný	16	6	11	82	18	16	72	33	254
kladný	50	29	19	169	70	56	200	84	677
extr.-kladný	45	36	28	218	80	94	271	123	895
Σ	185	116	80	739	233	265	774	330	2722

legenda: sociální situace 1.vyjadřující elementární životní potřeby; 2.zahrnující bezpečí a jistotu; 3.naplňující sociální interakce a-se zvířaty, b-se širším sociálním okolím, c- s rodinou; 4.uspokojující potřeby podnětů,činnosti; 5.naplňující výkon,úspěch; 6.uspokojující seberealizační tendence

X^2 pro α 0,05 (32,671); pro α 0,01 (38,932)

$X^2 = 43,4 > 38,932$

Tabulka č. 16 *Uváděné typy sociálních situací - pozitivní (intenzita prožitku)*

EM/soc.situace	1	2	3a	3b	3c	4	5	6	Σ
	zákl. život. potřeby	jistota a bezpečí	soc.inter. - zvířata	soc.inter. - soc.okolí	soc.inter. - rodina	podněty, činnosti	výkon, úspěch	sebe-realizace	
záporný	180	107	58	649	154	239	542	226	2155
záp.-kladný	73	9	31	165	68	35	120	47	548
kladný	113	67	49	400	180	132	473	211	1625
extr.-kladný	113	93	79	520	201	221	646	309	2182
Σ	479	276	217	1734	603	627	1781	793	6510

legenda: sociální situace 1.vyjadřující elementární životní potřeby; 2.zahrnující bezpečí a jistotu; 3.naplňující sociální interakce a-se zvířaty, b-se širším sociálním okolím, c- s rodinou; 4.uspokojující potřeby podnětů,činnosti; 5.naplňující výkon,úspěch; 6.uspokojující seberealizační tendence

X^2 pro α 0,05 (32,671); pro α 0,01 (38,932)

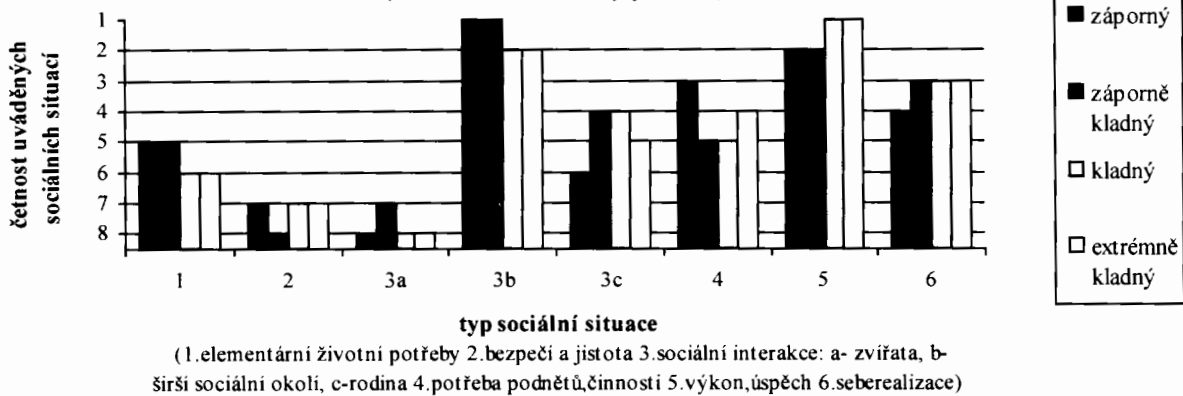
$X^2 = 160,9 > 38,932$

Mnohé také vypovídá pořadí, určující nejvíce frekventované a nejintenzivněji pozitivně prožívané typy sociálních situací v jednotlivých sledovaných skupinách. Tyto výsledky jsou prezentovány v grafech č. 23 a 24, kde jsou na ose „x“ vyjádřeny jednotlivé typy sociálních situací a na ose „y“ pořadí, v jakém je jednotlivými skupinami respondentů (třídícím hlediskem je emoční vztah k dítěti v rodině) preferován určitý typ sociální situace:

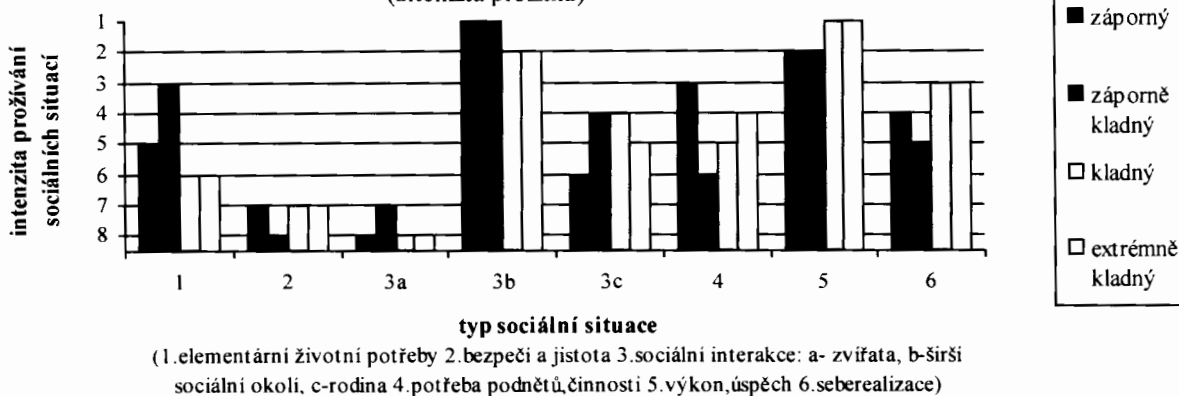
1. místo v pořadí - nejčastěji uváděné (graf č.23), nejintenzivněji prožívané (graf č.24) typy sociálních situací (tzn. první v pořadí)

8. místo v pořadí - nejméně uváděné (graf č.23), nejméně intenzivně prožívané (graf č.24) typy sociálních situací (tzn. poslední v pořadí).

Graf č. 23 EM / typy sociálních situací - pozitivní
(četnost - bez intenzity prožitku)



Graf č. 24 EM / typy sociálních situací - pozitivní
(intenzita prožitku)



V případě pozitivně vnímaných sociálních situací udávají respondenti ze skupiny prezentující záporný a záporně-kladný emoční vztah k dítěti v rodině jako nejčastěji a nejintenzivněji prožívané (na prvním místě) vztahy se širším sociálním okolím na rozdíl od respondentů ze skupiny prezentující kladný a extrémně kladný emoční vztah k dítěti v rodině, u kterých první místo zaujímají sociální situace spojené s výkonem a úspěchem a pozitivní interakce s vrstevníky a širším okolím zaujímají až místo druhé (třetí v pořadí uvádí sociální situace umožňující seberealizaci). Sociální situace spojené s výkonem a úspěchem jsou u respondentů udávajících záporný a záporně kladný emoční vztah v rodině druhé v pořadí.

Respondenti ve všech skupinách shodně uváděli v případě pozitivně reflektovaných sociálních situací jako nejméně četné a s nejnižší intenzitou prožívání takové události, které zahrnují životní jistoty, bezpečí a interakci se zvířaty.

Souvislost emočního vztahu k dítěti v rodině s reflexí sociálních situací byla v případě negativně reflektovaných životních událostí potvrzena na 1%-ní hladině významnosti v případě sledování intenzity prožitku v těchto situacích (tabulka č.18). V případě negativně vnímaných událostí bez zohlednění intenzity prožitku (sledujeme pouze četnost uvádění daného typu sociální situace) byla souvislost potvrzena na 5%-ní hladině významnosti (tabulka č.17).

Tabulka č. 17 *Uváděné typy sociálních situací-negativní (četnost-bez intenzity prožitku)*

EM/soc.situace	1	2	3a	3b	3c	4	5	6	Σ
	zákl. život. potřeby	jistota a bezpečí	soc.inter. - zvířata	soc.inter. - soc.okolí	soc.inter. - rodina	podněty, činnosti	výkon, úspěch	Sebe-Realizace	
záporný	219	77	26	175	153	24	52	17	743
záp.-kladný	51	20	7	41	61	8	13	2	203
kladný	156	38	14	104	110	17	35	10	484
extr.-kladný	242	32	17	137	145	26	50	12	661
Σ	668	167	64	457	469	75	150	41	2091

legenda: sociální situace 1.vyjadřující elementární životní potřeby; 2.zahrnující bezpečí a jistotu; 3.naplňující sociální interakce a-se zvířaty, b-se širším sociálním okolím, c- s rodinou; 4.uspokojující potřeby podnětů,činnosti; 5.naplňující výkon,úspěch; 6.uspokojující seberealizační tendence

X^2 pro α 0,05 (32,671); pro α 0,01 (38,932)

$X^2 = 35 > 32,671$

Tabulka č. 18 *Uváděné typy sociálních situací-negativní (intenzita prožitku)*

EM/soc.situace	1	2	3a	3b	3c	4	5	6	Σ
	zákl. život. potřeby	jistota a bezpečí	soc.inter. - zvířata	soc.inter. - soc.okolí	soc.inter. - rodina	podněty, činnosti	výkon, úspěch	Sebe-Realizace	
záporný	549	190	63	378	397	42	108	29	1756
záp.-kladný	99	51	17	116	130	19	77	36	545
kladný	417	86	36	227	293	32	77	19	1187
extr.-kladný	619	81	33	298	385	54	101	19	1590
Σ	1684	408	149	1019	1205	147	363	103	5078

legenda: sociální situace 1.vyjadřující elementární životní potřeby; 2.zahrnující bezpečí a jistotu; 3.naplňující sociální interakce a-se zvířaty, b-se širším sociálním okolím, c- s rodinou; 4.uspokojující potřeby podnětů,činnosti; 5.naplňující výkon,úspěch; 6.uspokojující seberealizační tendence

X^2 pro α 0,05 (32,671); pro α 0,01 (38,932)

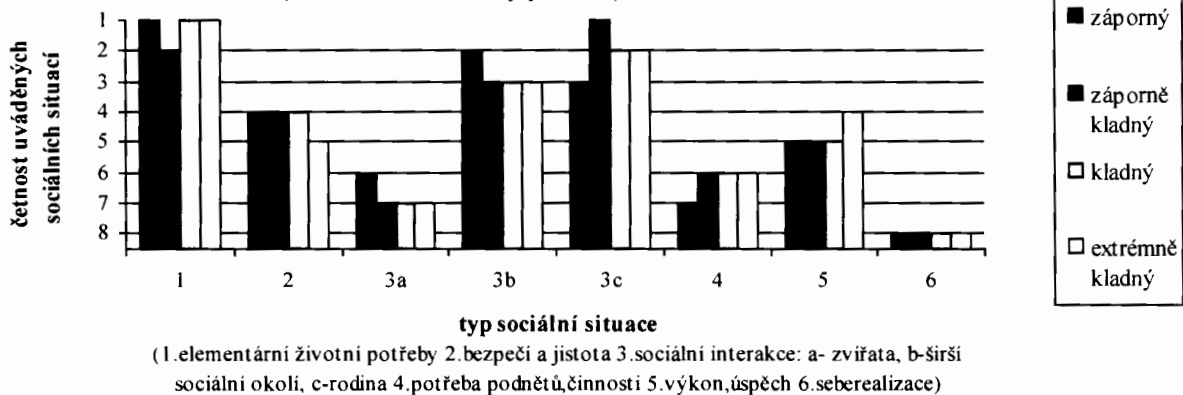
$X^2 = 214 > 38,932$

Výsledky v případě negativně prožívaných sociálních situací jsou prezentovány v grafech č. 25 a 26, kde jsou na ose „x“ vyjádřeny jednotlivé typy sociálních situací a na ose „y“ pořadí, v jakém je jednotlivými skupinami respondentů (třídícím hlediskem je emoční vztah k dítěti v rodině) preferován určitý typ sociální situace:

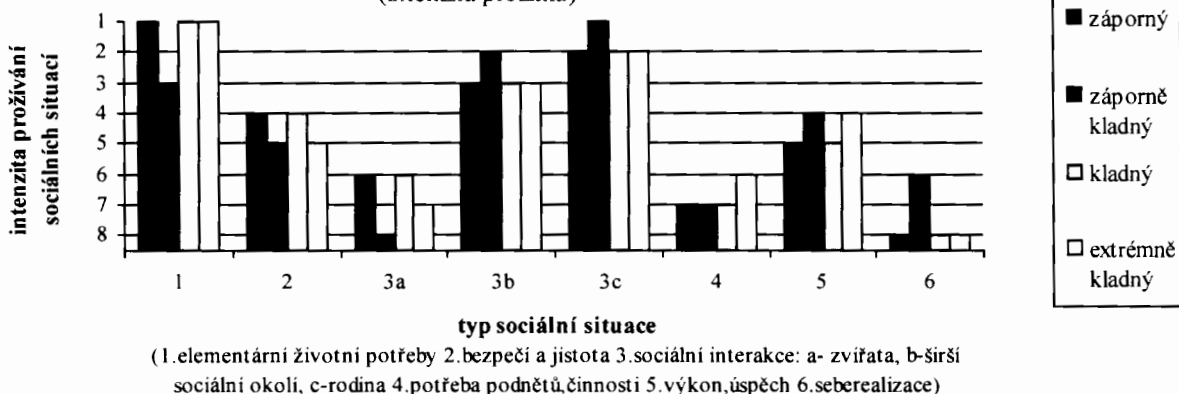
1. místo v pořadí - nejčastěji uváděné (graf č.25), nejintenzivněji prožívané (graf č.26) typy sociálních situací (tzn. první v pořadí)

8. místo v pořadí - nejméně uváděné (graf č.25), nejméně intenzivně prožívané (graf č.26) typy sociálních situací (tzn. poslední v pořadí).

Graf č. 25 EM / typy sociálních situací - negativní
(četnost - bez intenzity prožitku)



Graf č. 26 EM / typy sociálních situací - negativní
(intenzita prožitku)



Respondenti ve všech sledovaných skupinách, kromě respondentů udávajících záporně-kladný emoční vztah v rodině, uvádějí v případě negativně vnímaných událostí na prvním místě (tedy jako nejčastěji a nejintenzivněji prožívané) sociální situace ohrožující elementární životní potřeby a na dalších dvou místech negativní interakce s rodinou a širším sociálním

okolím. Skupina respondentů udávající záporně-kladný emoční vztah v rodině uvádí na prvním místě negativně prožívané rodinné sociální interakce.

Respondenti ve všech skupinách shodně uváděli v případě negativně reflektovaných životních událostí jako nejméně četné a s nejnižší intenzitou prožívání (kromě respondentů udávajících záporně kladný emoční vztah rodině) takové typy sociálních situací, které uspokojují seberealizační tendence jedince.

Souvislost reflexe sociálních situací se způsobem výchovného řízení v rodině

Výpočty chí-kvadrátu v kontingenčních tabulkách č.20 a 22 potvrzují statisticky významnou souvislost intenzity prožívání sociálních situací se způsobem výchovného řízení v rodině. V případech, kdy intenzita prožitku nebyla zohledněna, tzn. byla vyhodnocována data udávající pouze četnost subjektivně významných typů životních událostí, nebyla souvislost s výchovným řízením v rodině statisticky prokázána (tabulky č.19 a 21). Graficky jsou tyto vztahy znázorněny v grafech č.27 – 30. V této i následných kapitolách dále komentujeme pouze výsledky statisticky významné (tabulkové a grafické zpracování uvádíme i v případech statisticky nevýznamných).

Souvislost způsobu výchovného řízení v rodině s reflexí sociálních situací byla v případě pozitivně reflektovaných životních událostí potvrzena na 1%-ní hladině významnosti, ale pouze v případě zohlednění intenzity prožitku (tabulka č. 20). V případě sledování četnosti udávaných typů pozitivně reflektovaných sociálních situací souvislost se způsobem výchovného řízení v rodině potvrzena nebyla (tabulka č.19).

Tabulka č. 19 *Uváděné typy sociálních situací- pozitivní (četnost-bez intenzity prožitku)*

RIZ/soc.situace	1	2	3a	3b	3c	4	5	6	Σ
	zákl. život. potřeby	jistota a bezpečí	soc.inter. - zvířata	soc.inter. - soc.okolí	soc.inter. - rodina	podněty, činnosti	výkon, úspěch	sebe-realizace	
silné	21	19	8	98	36	37	118	60	397
střední	4	12	6	62	22	17	69	31	223
slabé	86	51	46	333	111	128	363	144	1262
rozporné	74	34	20	246	64	83	224	95	840
Σ	185	116	80	739	233	265	774	330	2722

legenda: sociální situace 1.vyjadřující elementární životní potřeby; 2.zahrnující bezpečí a jistotu; 3.naplnující sociální interakce a)se zvířaty, b)se širším sociálním okolím, c) s rodinou; 4.uspokojující potřeby podnětů,činností; 5.naplnující výkon,úspěch; 6.uspokojující seberealizační tendence

χ^2 pro α 0,05 (32,671); pro α 0,01 (38,932)

$\chi^2 = 31,9 < 32,671$

Tabulka č. 20 Uváděné typy sociálních situací- pozitivní (intenzita prožitku)

RIZ/soc.situace	1	2	3a	3b	3c	4	5	6	Σ
	zákl. život. potřeby	jistota a bezpečí	soc.inter. - zvířata	soc.inter. - soc.okolí	soc.inter. - rodina	podněty, činnosti	výkon, úspěch	sebe-realizace	
silné	58	49	21	241	89	90	276	147	971
střední	12	27	18	159	53	44	175	85	573
slabé	196	123	126	793	277	299	852	364	3030
rozporné	213	77	52	541	184	194	478	197	1936
Σ	479	276	217	1734	603	627	1781	793	6510

legenda: sociální situace 1.vyjádřující elementární životní potřeby; 2.zahrnující bezpečí a jistotu; 3.naplňující sociální interakce a)se zvířaty, b)se širším sociálním okolím, c) s rodinou; 4.uspokojující potřeby podnětů,činnosti; 5.naplňující výkon,úspěch; 6.uspokojující seberealizační tendence

χ^2 pro α 0,05 (32,671); pro α 0,01 (38,932)

$\chi^2 = 108,4 > 38,932$

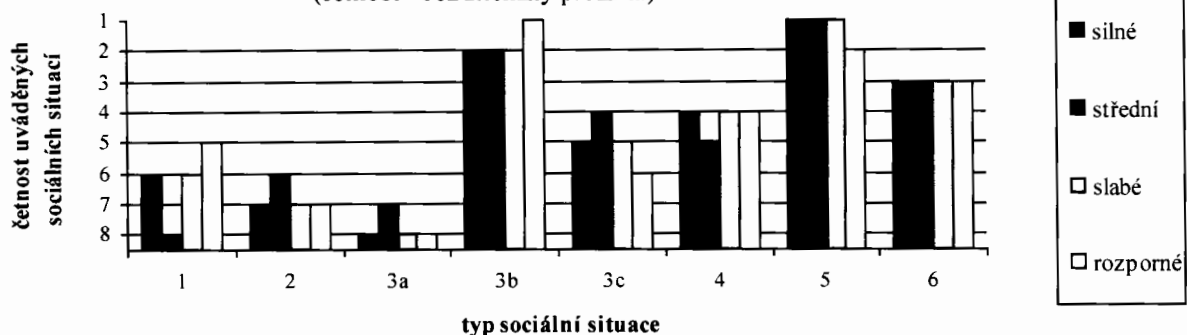
Pořadí, určující nejvíce frekventované a nejintenzivněji pozitivně prožívané typy sociálních situací v jednotlivých sledovaných skupinách je prezentováno v grafech č. 27 a 28, kde jsou na ose „x“ vyjádřeny jednotlivé typy sociálních situací a na ose „y“ pořadí, v jakém je jednotlivými skupinami respondentů (třídícím hlediskem je způsob výchovného řízení v rodině) preferován určitý typ sociální situace:

1. místo v pořadí - nejčastěji uváděné (graf č.27), nejintenzivněji prožívané (graf č.28) typy sociálních situací (tzn. první v pořadí)

8. místo v pořadí - nejméně uváděné (graf č.27), nejméně intenzivně prožívané (graf č.28) typy sociálních situací (tzn. poslední v pořadí).

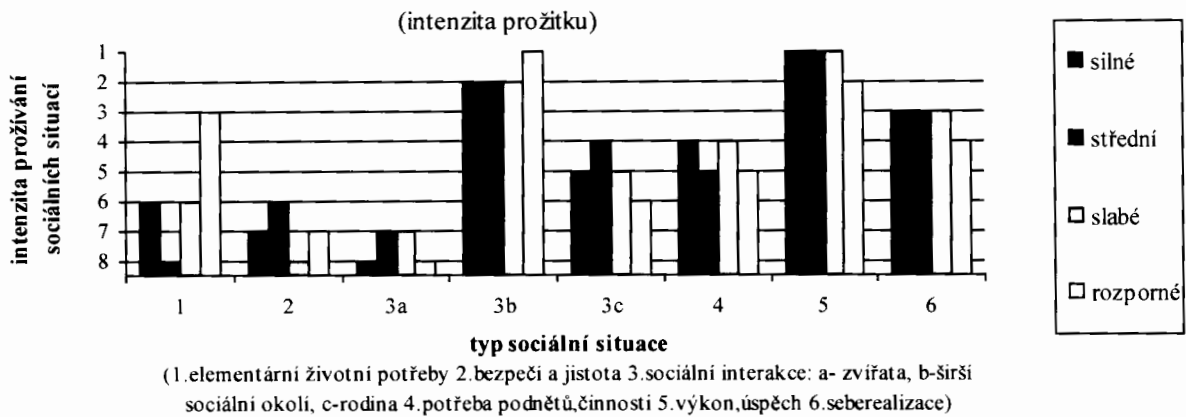
Graf č. 27 RIZ/ typy sociálních situací - pozitivní

(četnost - bez intenzity prožitku)



(1.elementární životní potřeby 2.bezpečí a jistota 3.sociální interakce: a- zvířata, b-širší sociální okolí, c-rodina 4.potřeba podnětů,činnosti 5.výkon,úspěch 6.seberealizace)

Graf č. 28 RIZ/ typy sociálních situací - pozitivní



V pořadí, určujícím nejintenzivněji prožívané (též nejvíce frekventované) typy sociálních situací v jednotlivých sledovaných skupinách (dle způsobu výchovného řízení v rodině), se zcela shodují v případě pozitivně vnímaných sociálních situací tři skupiny respondentů, a to respondenti udávající silnou, střední a slabou formu výchovného řízení v rodině. Shodně staví na první místo (tzn. označují jako nejintenzivněji a nejčastěji prožívané) situace spojené s výkonem a úspěchem, na druhé místo pozitivní sociální interakce se širším sociálním okolím a na třetí místo situace umožňující seberealizaci. Respondenti udávající rozpornou formu výchovného řízení uvádí na prvním místě (tzn. nejintenzivněji i nejčetněji prožívané) pozitivní interakce se širším sociálním okolím a na místě druhém sociální situace spojené s výkonem a úspěchem.

Souvislost způsobu výchovného řízení v rodině s reflexí sociálních situací byla v případě negativně reflektovaných životních událostí potvrzena na 1%-ní hladině významnosti, ale pouze v případě zohlednění intenzity prožitku (tabulka č. 22). V případě sledování četnosti udávaných typů negativně reflektovaných sociálních situací souvislost se způsobem výchovného řízení v rodině potvrzena nebyla (tabulka č. 21).

Tabulka č. 21 Uváděné typy sociálních situací-negativní (četnost- bez intenzity prožitku)

RIZ/soc.situace	1	2	3a	3b	3c	4	5	6	Σ
	zákl. život. potřeby	jistota a bezpečí	soc.inter. - zvířata	soc.inter. - soc.okolí	soc.inter. - rodina	podněty, činnosti	výkon, úspěch	seberealizace	
silné	87	37	5	71	55	6	17	8	286
střední	46	15	2	38	40	7	9	4	161
slabé	328	63	33	212	220	37	72	19	984
rozporné	207	52	22	136	154	25	54	10	660
Σ	668	167	62	457	469	75	152	41	2091

legenda: sociální situace 1.vyjadřující elementární životní potřeby; 2.zahrnující bezpečí a jistotu; 3.naplnující sociální interakce a)se zvířaty, b)se širším sociálním okolím, c) s rodinou; 4.uspokojující potřeby podnětů,činnosti; 5.naplnující výkon,úspěch; 6.uspokojující seberealizační tendence

X^2 pro $\alpha 0,05$ (32,671); pro $\alpha 0,01$ (38,932)

$X^2 = 27,6 < 32,671$

Tabulka č. 22 *Uváděné typy sociálních situací- negativní (intenzita prožitku)*

RIZ/soc.situace	1	2	3a	3b	3c	4	5	6	Σ
	zákl. život. potřeby	jistota a bezpečí	soc.inter. - zvířata	soc.inter. - soc.okolí	soc.inter. - rodina	podněty, činnosti	výkon, úspěch	sebe-realizace	
silné	219	88	12	162	146	9	32	14	682
střední	117	33	6	85	101	15	20	7	384
slabé	863	148	79	450	578	74	149	33	2374
rozporné	485	139	52	322	380	49	162	49	1638
Σ	1684	408	149	1019	1205	147	363	103	5078

legenda: sociální situace 1.vyjádřující elementární životní potřeby; 2.zahrnující bezpečí a jistotu; 3.naplňující sociální interakce a) se zvířaty, b) se širším sociálním okolím, c) s rodinou; 4.uspokojující potřeby podnětů,činnosti; 5.naplňující výkon,úspěch; 6.uspokojující seberealizační tendence

X^2 pro $\alpha 0,05$ (32,671); pro $\alpha 0,01$ (38,932)

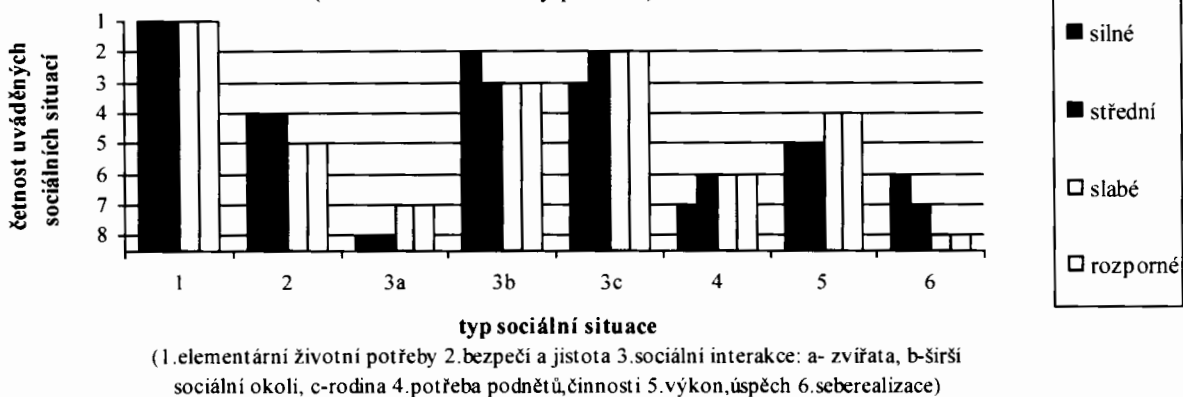
$X^2 = 109,8 > 38,932$

Pořadí, určující nejvíce frekventované a nejintenzivněji negativně prožívané typy sociálních situací v jednotlivých sledovaných skupinách je prezentováno v grafech č. 29 a 30, kde jsou na ose „x“ vyjádřeny jednotlivé typy sociálních situací a na ose „y“ pořadí, v jakém je jednotlivými skupinami respondentů (třídícím hlediskem je způsob výchovného řízení v rodině) preferován určitý typ sociální situace:

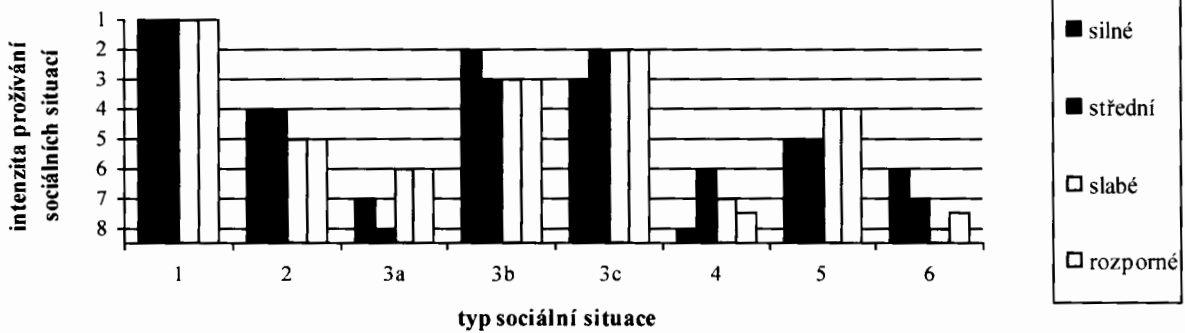
1. místo v pořadí - nejčastěji uváděné (graf č.29), nejintenzivněji prožívané (graf č.30) typy sociálních situací (tzn. první v pořadí)

8. místo v pořadí - nejméně uváděné (graf č.29), nejméně intenzivně prožívané (graf č.30) typy sociálních situací (tzn. poslední v pořadí).

Graf č. 29 **RIZ/ typy sociálních situací - negativní**
(četnost - bez intenzity prožitku)



Graf č. 30 **RIZ/ typy sociálních situací - negativní**
(intenzita prožitku)



(1.elementární životní potřeby 2.bezpečí a jistota 3.sociální interakce: a- zvířata, b-širší sociální okolí, c-rodina 4.potřeba podnětů,činnosti 5.výkon,úspěch 6.seberealizace)

V případě negativně prožívaných sociálních situací, uvedli respondenti ve všech čtyřech skupinách, kde třídícím hlediskem je způsob výchovného řízení v rodině, jako nejvíce a nejintenzivněji prožívané takové sociální situace, které ohrožují elementární životní potřeby a na druhé a třetí místo stává negativní sociální interakce se širším sociálním okolím a s rodinou.

Souvislost reflexe sociálních situací s pohlavím

Souvislost vnímání, sebereflexe v sociálních situacích s pohlavím nebyla statisticky potvrzena. Data poskytují zajímavá srovnání, přehled a členění udávaných typů sociálních situací dle těchto kritérií udávají tabulky č.23 a 24. Graficky jsou tyto vztahy znázorněny v grafech č. 31 – 34.

Tabulka č. 23 **Uváděné typy sociálních situací (četnost - bez intenzity prožitku)**
dle pohlaví (D,CH) a polarity (+, -)

typ sociální situace	D +	D -	CH +	CH -
1 zákl.život. potřeby	124	534	61	134
2 jistota a bezpečí	92	137	24	30
3a soc.inter. - zvířata	74	54	6	8
3b soc.inter. - soc.okolí	607	377	132	80
3c soc.inter. - rodina	210	388	23	81
4 podněty, činnosti	201	62	64	13
5 výkon, úspěch	592	113	182	39
6 sebe-realizace	267	30	63	11

legenda: sociální situace 1.vyjadřující elementární životní potřeby; 2.zahrnující bezpečí a jistotu; 3.naplnující sociální interakce a)se zvířaty, b)se širším sociálním okolím, c) s rodinou; 4.uspokojující potřeby podnětů,činnosti; 5.naplnující výkon,úspěch; 6.uspokojující seberealizační tendence

Tabulka č. 24 *Uváděné typy sociálních situací (intenzita prožitku) dle pohlaví (D,CH) a polarity (+, -)*

typ sociální situace		D +	D -	CH +	CH -
1	zákl. život. potřeby	322	1346	157	338
2	jistota a bezpečí	220	336	56	72
3a	soc.inter. - zvířata	204	131	13	18
3b	soc.inter. - soc.okolí	1416	844	318	175
3c	soc.inter. - rodina	549	993	54	212
4	podněty, činnosti	474	122	153	25
5	výkon, úspěch	1357	281	424	82
6	sebe-realizace	634	82	159	21

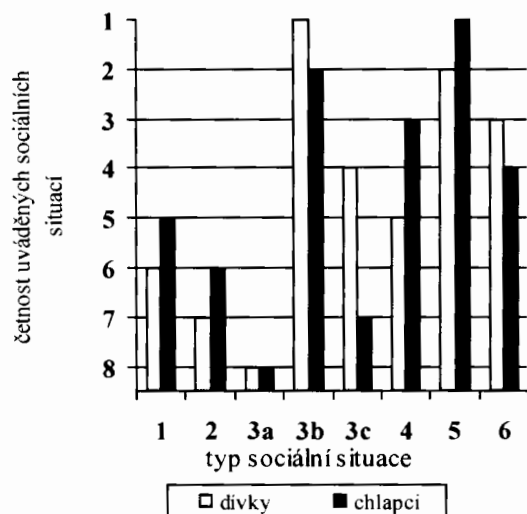
legenda: sociální situace 1.vyjadřující elementární životní potřeby; 2.zahrnující bezpečí a jistotu; 3.naplnující sociální interakce a)se zvířaty, b)se širším sociálním okolím, c) s rodinou; 4.uspokojující potřeby podnětů,činnosti; 5.naplnující výkon.úspěch; 6.uspokojující seberealizační tendence

Vzhledem k tomu, že nejvíce frekventované a nejintenzivněji prožívané typy sociálních situací jsou až na nepatrnou výjimku (3.místo, pozitivní situace,chlapci) zcela totožné, budeme nálezy v obou tabulkách (č.23 a 24) a grafech (č.31 – 34) interpretovat společně.

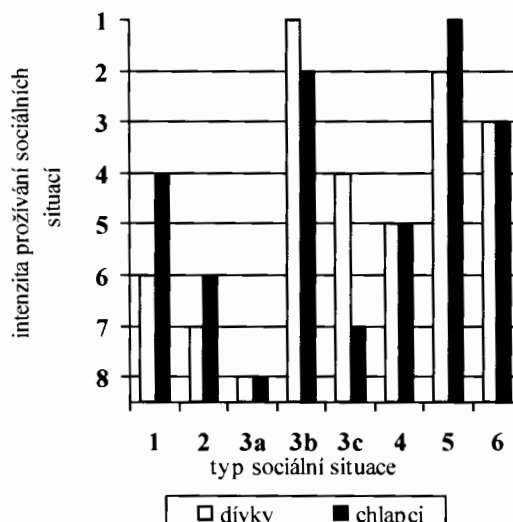
Pořadí, určující nejvíce frekventované a nejintenzivněji pozitivně prožívané typy sociálních situací v jednotlivých sledovaných skupinách je prezentováno v grafech č.31 - 34, kde jsou na ose „x“ vyjádřeny jednotlivé typy sociálních situací a na ose „y“ pořadí, v jakém je jednotlivými skupinami respondentů (třídícím hlediskem je pohlaví – dívky, chlapci) preferován určitý typ sociální situace:

1. místo v pořadí - nejčastěji uváděné (grafy č.31 a 33), nejintenzivněji prožívané (grafy č.32 a 34) typy sociálních situací (tzn. první v pořadí);
8. místo v pořadí - nejméně uváděné (grafy č.31 a 33), nejméně intenzivně prožívané (grafy č.32 a 34) typy sociálních situací (tzn. poslední v pořadí).

Graf č. 31
Typy sociálních situací -pozitivní
 (četnost - bez intenzity prožitku)

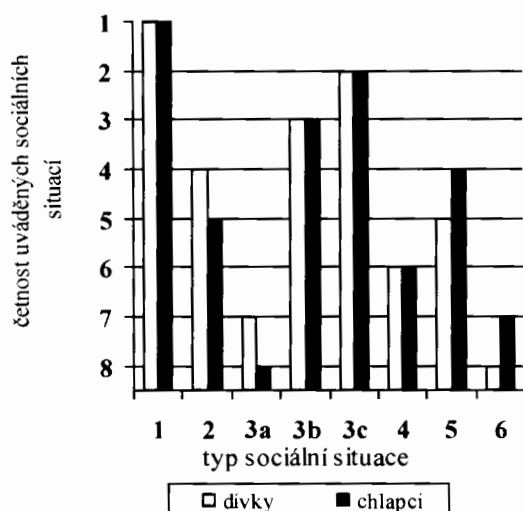


Graf č. 32
Typy sociálních situací -pozitivní
 (intenzita prožitku)

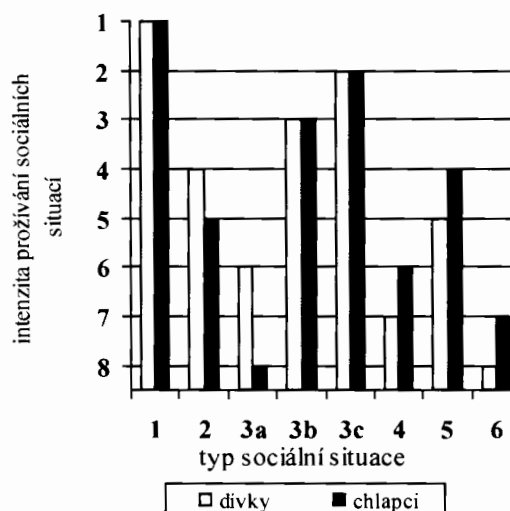


legenda: sociální situace 1.vyjadřující elementární životní potřeby; 2.zahrnující bezpečí a jistotu; 3.naplňující sociální interakce a)se zvířaty, b)se širším sociálním okolím, c) s rodinou; 4.uspokojující potřeby podnětů,činnosti; 5.naplňující výkon,úspěch; 6.uspokojující seberealizační tendence

Graf č. 33
Typy sociálních situací-negativní
 (četnost - bez intenzity prožitku)



Graf č. 34
Typy sociálních situací-negativní
 (intenzita prožitku)



legenda: sociální situace 1.vyjadřující elementární životní potřeby; 2.zahrnující bezpečí a jistotu; 3.naplňující sociální interakce a)se zvířaty, b)se širším sociálním okolím, c) s rodinou; 4.uspokojující potřeby podnětů,činnosti; 5.naplňující výkon,úspěch; 6.uspokojující seberealizační tendence

Dívky nejčastěji a nejintenzivněji pozitivně prožívají sociální situace, které řadíme k typům sociálních interakcí s vrstevníky a s širším sociálním okolím, na druhém místě pak uvádějí situace spojené s výkonem a úspěchem. U chlapců je toto pořadí přesně naopak – jako nejčastěji a nejintenzivněji prožívané sociální situace uvádějí takové, které naplňují výkon a úspěch, a jako druhé interakce se sociálním okolím. Na třetí místo řadí dívky situace související se seberealizací, což platí u chlapců pouze sledujeme-li intenzitu prožitku, v případě četnosti typu sociálních situací zaujímají třetí místo u chlapců situace uspokojující potřeby podnětů a činností.

V případě negativně prožívaných sociálních situací jsou dívky a chlapci v naprosté shodě – nejčastěji a nejintenzivněji vnímají situace ohrožující elementární životní potřeby, následují negativní interakce v rodině a negativní interakce se širším sociálním okolím.

Na poslední místo v případě negativně reflektovaných sociálních událostí (tzn. nejméně často uváděných a nejméně intenzivně prožívaných) chlapci zařadili sociální interakce se zvířaty a dívky sociální situace uspokojující seberealizační tendence.

Souvislost reflexe sociálních situací se vzděláním

Souvislost vnímání, sebereflexe v sociálních situacích se vzděláním nebyla statisticky prokázána. Přehled dat, vyjadřujících typy sociálních situací, tak jak jsou reflektovány studenty středních a vysokých škol, udávají tabulky č.25 a 26. Graficky jsou tyto vztahy znázorněny v grafech č.35 – 38.

Tabulka č. 25 *Uváděné typy sociálních situací (četnost - bez intenzity prožitku) dle vzdělání (SŠ,VŠ) a polarity (+, -)*

typ sociální situace		SŠ +	SŠ -	VŠ +	VŠ -
1	zákl. život. potřeby	123	316	62	352
2	jistota a bezpečí	54	84	62	83
3a	soc.inter. - zvířata	36	24	44	38
3b	soc.inter. - soc.okolí	341	214	398	243
3c	soc.inter. - rodina	117	225	116	244
4	podněty, činnosti	148	34	117	41
5	výkon, úspěch	268	58	506	94
6	sebe-realizace	15	3	315	38

- legenda: sociální situace 1.vyjadřující elementární životní potřeby; 2.zahrmující bezpečí a jistotu; 3.naplňující sociální interakce a)se zvířaty, b)se širším sociálním okolím, c) s rodinou; 4.uspokojující potřeby podnětů,činnosti; 5.naplňující výkon,úspěch; 6.uspokojující seberealizační tendence

Tabulka č. 26 *Uváděné typy sociálních situací (intenzita prožitku) dle vzdělání (SŠ, VŠ) a polarity (+, -)*

typ sociální situace		SŠ +	SŠ -	VŠ +	VŠ -
1	zákl. život. potřeby	300	795	179	889
2	jistota a bezpečí	127	209	149	199
3a	soc.inter. - zvířata	96	58	121	91
3b	soc.inter. - soc.okolí	786	444	948	575
3c	soc.inter. - rodina	287	597	316	608
4	podněty, činnosti	349	60	278	87
5	výkon, úspěch	637	127	1144	236
6	sebe-realizace	40	7	753	96

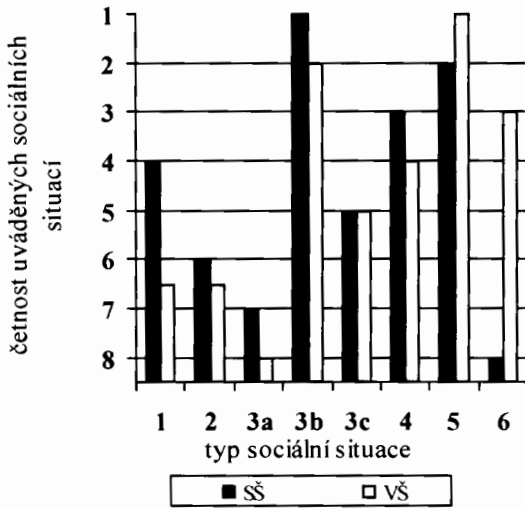
legenda: sociální situace 1.vyjadřující elementární životní potřeby; 2.zahrmující bezpečí a jistotu; 3.naplňující sociální interakce a)se zvířaty, b)se širším sociálním okolím, c) s rodinou; 4.uspokojující potřeby podnětů,činnosti; 5.naplňující výkon,úspěch; 6.uspokojující seberealizační tendence

První tři pořadí nejčastěji uváděných a nejintenzivněji prožívaných typů sociálních situací jsou totožná, což je dobře patrné především z grafů č.35 – 38, proto jsou tato data interpretována společně (tzn. pořadí, na kterém se konkrétní typ sociální situace vyskytuje, je stejné v případě sledování četnosti i v případě sledování intenzity prožitku).

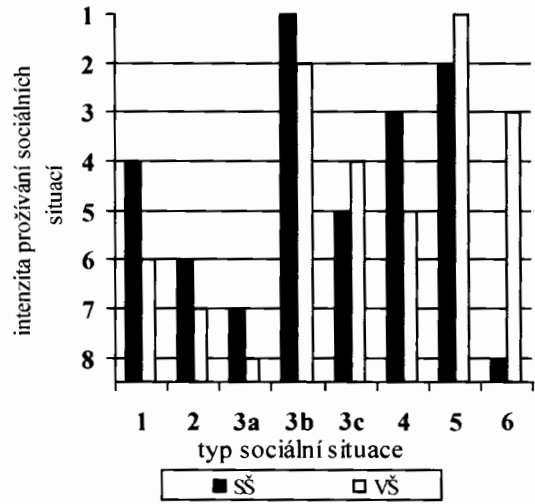
Pořadí, určující nejvíce frekventované a nejintenzivněji pozitivně prožívané typy sociálních situací v jednotlivých sledovaných skupinách je prezentováno v grafech č.35 - 38, kde jsou na ose „x“ vyjádřeny jednotlivé typy sociálních situací a na ose „y“ pořadí, v jakém je jednotlivými skupinami respondentů (třídícím hlediskem je vzdělání – středoškoláci, vysokoškoláci) preferován určitý typ sociální situace:

1. místo v pořadí - nejčastěji uváděné (grafy č.35 a 37), nejintenzivněji prožívané (grafy č.36 a 38) typy sociálních situací (tzn. první v pořadí);
8. místo v pořadí - nejméně uváděné (grafy č.35 a 37), nejméně intenzivně prožívané (grafy č.36 a 38) typy sociálních situací (tzn. poslední v pořadí).

Graf č. 35
Typy sociálních situací - pozitivní
 (četnost - bez intenzity prožitku)

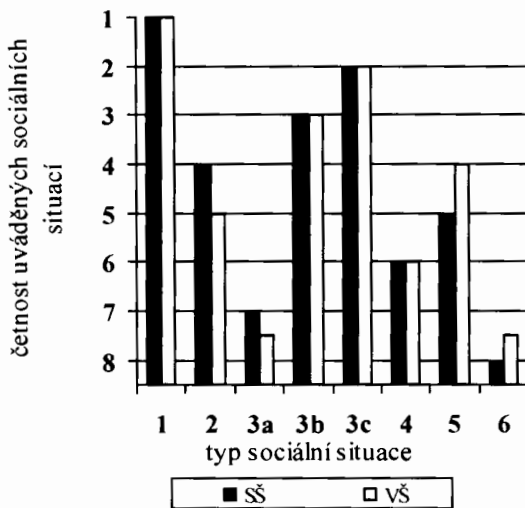


Graf č. 36
Typy sociálních situací - pozitivní
 (intenzita prožitku)

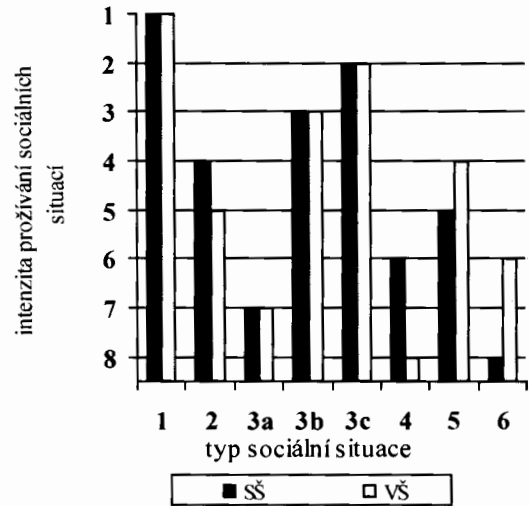


legenda: sociální situace 1.vyjadřující elementární životní potřeby; 2. zahrnující bezpečí a jistotu; 3.naplňující sociální interakce a) se zvířaty, b) se širším sociálním okolím, c) s rodinou; 4.uspokojující potřeby podnětů,činnosti; 5.naplňující výkon,úspěch; 6.uspokojující seberealizační tendence

Graf č. 37
Typy sociálních situací - negativní
 (četnost - bez intenzity prožitku)



Graf č. 38
Typy sociálních situací - negativní
 (intenzita prožitku)



legenda: sociální situace 1.vyjadřující elementární životní potřeby; 2.zahrnující bezpečí a jistotu; 3.naplňující sociální interakce a) se zvířaty, b) se širším sociálním okolím, c) s rodinou; 4.uspokojující potřeby podnětů,činnosti; 5.naplňující výkon,úspěch; 6.uspokojující seberealizační tendence

V případě pozitivně vnímaných sociálních situací řadí středoškoláci na první místo (tzn. nejčastěji uváděné a nejintenzivněji prožívané) interakce se širším sociálním okolím a na místo druhé situace spojené s výkonem a úspěchem.

Vysokoškoláci udávají totéž, ale v opačném pořadí - na prvním místě (tzn. nejčastěji uváděné a nejintenzivněji prožívané) situace spojené s výkonem a úspěchem a na místě druhém interakce se širším sociálním okolím. Třetí místo mezi pozitivně vnímanými událostmi zaujímají u středoškoláků situace uspokojující potřeby podnětů a činností, u vysokoškoláků situace související se seberealizací.

Na poslední místo v případě pozitivně reflektovaných sociálních událostí (tzn. nejméně často uváděných a nejméně intenzivně prožívaných) vysokoškoláci zařadili sociální interakce se zvířaty a středoškoláci sociální situace uspokojující seberealizační tendence.

Srovnání negativně prožívaných sociálních situací ve skupinách středoškoláků a vysokoškoláků je zcela totožné se srovnáním těchto situací u chlapců a dívek. Studenti SŠ i VŠ nejčastěji a nejintenzivněji vnímají a prožívají situace ohrožující elementární životní potřeby, následují negativní interakce v rodině a na třetím místě uvádějí negativní interakce se širším sociálním okolím.

Životní události naplňující sociální interakce

Zvláštní pozornost byla věnována životním událostem, které typově náleží do skupiny č.3 - sociální interakce (v tomto případě bez dalšího dělení na a,b,c). Celkem 40 respondentů z celkového počtu 711, neuvadlo mezi významnými událostmi ve svém životě ani jednu (ani na jednom z obou spekter polarit), která by typově mohla být zařazena mezi sociální interakce ve smyslu vymezené třetí skupiny. Naopak 87 respondentů uvedlo na obou spektrech polarit události, které svým typem spadají pouze do skupiny č.3 - sociálních interakcí, tzn. žádné jiné situace (v kategoriích vymezených typů 1-6) nepercipují či nevyhodnocují pro sebe jako podstatné, důležité, prožitkově zajímavé.

Testem nezávislosti byla zjišťována souvislost těchto ukazatelů s jednotlivými proměnnými způsobu výchovy v rodině. V žádném z testovaných případů nebyla zjištěna statisticky významnější souvislost. Tato data uvádíme informativně v následujících tabulkách (č.27 a 28) dle různých třídících hledisek (emoční vztah k dítěti v rodině a způsob výchovného řízení v rodině) s procentuálním vyjádřením výskytu v dané skupině.

Tabulka č. 27 *Rozložení uváděných sociálních interakcí ve skupinách dle emočního vztahu k dítěti v rodině*

emoční vztah k dítěti	záporný		záp.kladný		kladný		extr. kladný		Σ
	počet	tj.	počet	tj.	počet	tj.	počet	tj.	
jen sociální	31	13%	9	13%	28	16%	19	8%	87
žádné sociální	16	7%	3	4%	10	6%	11	5%	40

Tabulka č. 28 *Rozložení uváděných sociálních interakcí ve skupinách dle forem výchovného řízení v rodině*

výchovné řízení	silné		střední		slabé		rozporné		Σ
	počet	tj.	počet	tj.	počet	tj.	počet	tj.	
jen sociální	9	10%	5	10%	39	11%	34	15%	87
žádné sociální	10	1%	3	6%	15	4%	12	5%	40

Byla zjišťována také souvislost uváděných sociálních interakcí s proměnnými pohlaví a vzdělání (tabulky č.29, 30). V případě vzdělání nebyla statistická souvislost potvrzena, v případě pohlaví byla prokázána souvislost proměnných na 1%ní hladině významnosti.

Tabulka č. 29 *Rozložení uváděných sociálních interakcí v kategoriích dle pohlaví*

sociální interakce	D		CH	
	počet	tj. z D	počet	tj. z CH
jen sociální	78	14%	9	6%
žádné sociální	20	4%	20	14%

X^2 pro α 0,01 (6,635)

$X^2 = 8,7 > 6,635$

Tabulka č. 30 *Rozložení uváděných sociálních interakcí v kategoriích dle vzdělání*

sociální interakce	SŠ		VŠ	
	počet	tj. ze SŠ	počet	tj. z VŠ
jen sociální	66	18%	21	6%
žádné sociální	18	5%	22	6%

X^2 pro α 0,01 (6,635)

$X^2 = 2,9 < 6,635$

Proměnné polarity a intenzity prožitku byly sledovány též samostatně, bez kontextu konkrétních typů sociálních situací. Mezi těmito proměnnými a proměnnými způsobu výchovy v rodině nebyla prokázána žádná statisticky významná souvislost, ani jsme po uspořádání dat do tabulek a grafů neshledali žádné trendy či interpretačně zajímavé nálezy. Data a tabulky jsou k nahlédnutí u autorky.

4.5. Shrnutí výsledků

Shrnutí výsledků je prováděno na základě nálezů prezentovaných v předchozí kapitole souhrnně v tabulkách č.2–30 a grafech č.3-38. Za statisticky významné považujeme nálezy na hladině významnosti 0,01 a vyšší.

Hypotézy, vymezené na počátku výzkumu, vyjadřují určité předpoklady pro šetření na základě teoretických východisek, vlastních zkušeností a výsledků řady výzkumů zaměřených k této problematice.

Prvních osm předpokladů (hypotézy H1 až H8) bylo formulováno na základě v teorii uváděných i v praxi ověřovaných údajů o vzájemných souvislostech způsobu výchovy v rodině (zjišťovaných Dotazníkem o způsobu výchovy v rodině – Čáp, Boschek, 1994) a interakčních tendencí a sebepojetí osobnosti (zjišťovaných dotazníkem PASKO - Mikšík, 2000). U tří základních osobnostních faktorů (které postihují interakční tendence a sebepojetí osobnosti) i jednotlivých škál, kterými jsou tyto faktory syceny, byly zjišťovány statisticky významné souvislosti s emočním vztahem k dítěti v rodině a se způsobem výchovného řízení v rodině.

Statisticky nejvýznamněji byla prokázána souvislost způsobu výchovy v rodině a základního osobnostního faktoru sebespazování, tzn. průbojnost versus adaptivnost (PAF). U dívek, vykazuje tento osobnostní faktor statisticky významnou souvislost jak s emočním vztahem k dítěti v rodině, tak i se způsobem výchovného řízení a to na hladině významnosti 0,01 a vyšší (tabulky č.5,7,9,11, str.114,120,125,131). U chlapců tato souvislost nebyla statisticky prokázána, což z velké části přičítáme menšímu počtu respondentů mužského pohlaví ve výzkumném vzorku (tabulky č.6,8,10,12, str.116,123,128,133). Nicméně trendy vývoje sebespazování (PAF) u chlapců, v souvislosti s emočním vztahem k dítěti v rodině i v souvislosti se způsobem výchovného řízení v rodině, jsou zcela totožné s trendy tohoto faktoru, tak jak se projevují u dívek (kde je prokázána statisticky významná souvislost). Z tohoto nálezu (grafy č.3-22, str.118-135) lze usuzovat na existenci vzájemné souvislosti

osobnostního faktoru sebeprosazování (PAF) a způsobu výchovy v rodině též u chlapců. Platnost tohoto úsudku je třeba následnými výzkumy dále ověřit a verifikovat.

Nálezy podporují naše předpoklady (H1: Existuje statisticky významná souvislost mezi osobnostním faktorem PAF (dle dotazníku PASKO průbojnost versus adaptivnost) a emočním vztahem rodičů k dítěti v rodině a H2: Existuje statisticky významná souvislost mezi osobnostním faktorem PAF (dle dotazníku PASKO průbojnost versus adaptivnost) a způsobem výchovného řízení v rodině) a to diferencovaně podle pohlaví. U dívek je předpokládaná souvislost mezi osobnostním faktorem sebeprosazování (PAF) a emočním vztahem k dítěti v rodině i způsobem výchovného řízení v rodině prokázána vysoce statisticky významně, u chlapců na tuto souvislost usuzujeme na základě výše popsaných nálezů.

Statisticky méně významný se v této souvislosti jeví vztah základního osobnostního faktoru stabilnost versus dynamičnost (SLF) s oběma proměnnými způsobu výchovy v rodině. U dívek je tento vztah potvrzen v případě emočního vztahu k dítěti na 1%ní hladině významnosti (tabulka č.7, str.120), v případě způsobu výchovného řízení v rodině na 5%ní hladině významnosti (tabulka č.9, str.125). U chlapců se vztah mezi osobnostním faktorem stabilnost-dynamičnost (SLF) a oběma proměnnými způsobu výchovy v rodině nepotvrdil ani v jednom z těchto vztahů. V souvislosti s emočním vztahem k dítěti v rodině či se způsobem výchovného řízení v rodině nevykazuje tento osobnostní faktor u chlapců žádný vývojový trend, který by svědčil o existenci vzájemné souvislosti těchto proměnných (grafy č.3-22, str.118-135).

Nálezy podporují náš předpoklad (H3: Existuje statisticky významná souvislost mezi osobnostním faktorem SLF (dle dotazníku PASKO stabilnost versus dynamičnost) a emočním vztahem rodičů k dítěti v rodině) a to opět diferencovaně podle pohlaví. U dívek je předpokládaná souvislost mezi osobnostním faktorem stabilnost-dynamičnost (SLF) a emočním vztahem k dítěti v rodině prokázána na statisticky významné úrovni, u chlapců tato souvislost prokázána nebyla. Předpoklad vyjádřený hypotézou H4 (Existuje statisticky významná souvislost mezi osobnostním faktorem SLF (dle dotazníku PASKO stabilnost versus dynamičnost) a způsobem výchovného řízení v rodině) se nepotvrdil, u dívek je předpokládaná souvislost mezi osobnostním faktorem stabilnost-dynamičnost (SLF) a způsobem výchovného řízení v rodině statisticky prokázána pouze na 5%ní hladině významnosti, u chlapců tato souvislost nebyla prokázána vůbec.

Nejméně významný vztah nacházíme mezi základním osobnostním faktorem kontaktivnost versus staženost (KOF) a oběma proměnnými způsobu výchovy v rodině. U dívek ani u chlapců nevykazuje srovnání tohoto faktoru s emočním vztahem k dítěti v rodině žádnou statisticky významnou souvislost. Srovnání tohoto faktoru se způsobem výchovného řízení

v rodině je v případě dívek s ohledem na statistickou významnost negativní, v případě chlapců vystupuje vzájemná souvislost těchto proměnných na více jak 5%ní hladině významnosti (tabulka č.12, str.133). Tento nálezn vidíme také jako hodný následného ověření.

Nálezy nepodporují naše předpoklady formulované v hypotézách H5 a H6. Na základě těchto nálezů můžeme konstatovat, že mezi osobnostním faktorem kontaktnost versus staženost (KOF) a emočním vztahem k dítěti v rodině neexistuje statisticky významná souvislost. Stejně tak nebyla prokázána statisticky významná souvislost mezi osobnostním faktorem kontaktnost versus staženost (KOF) a způsobem výchovného řízení v rodině.

V rámci dat získaných dotazníkem PASKO byla zjišťována též souvislost způsobu výchovy v rodině a nezávisle koncipovaných škál tohoto dotazníku. Jde o soubor položek rozčleněných do pěti škál jako nezávisle se prosazujících faktorů – disinhbitovanost (DIS), spontánnost (SPO), uvážlivost (UVZ), obezřetnost (OBZ) a troufalost (TRF). V případě proměnné emočního vztahu k dítěti v rodině byla zjištěna statisticky významná souvislost se škálami disinhbitovanost (DIS) a troufalost (TRF), a to u dívek u obou škál na více jak 1%ní hladině významnosti (tabulka č.7; str.120), u chlapců na hladině významnosti 5% v případě disinhbitovanosti (DIS) (tabulka č.6, str.116) a více jak 5% v případě troufalosti (TRF) (tabulka č.8, str.123). Škála uvážlivosti (UVZ) vykazuje u dívek statisticky významnou souvislost s emočním vztahem k dítěti v rodině na 1%ní hladině významnosti (tabulka č.7, str.120), v případě chlapců se tato souvislost nepotvrdila. Škála spontánnosti (SPO) vykazuje u dívek statisticky významnou souvislost s emočním vztahem k dítěti v rodině na více jak 5%ní hladině významnosti (tabulky č.5,7, str.114,120), u chlapců se tato souvislost nepotvrdila. Škála obezřetnosti (OBZ) nevykazuje u dívek ani u chlapců žádnou statisticky významnou souvislost s emočním vztahem k dítěti v rodině (tabulky č. 6-8).

Nálezy částečně podporují náš předpoklad (H7: Existuje statisticky významná souvislost mezi většinou nezávisle koncipovaných škál dotazníku PASKO (disinhbitovanost, spontánnost, uvážlivost, obezřetnost, troufalost) a emočním vztahem rodičů k dítěti v rodině) a to diferencovaně podle pohlaví. Pro dívky platí, že existuje statisticky významná souvislost mezi většinou nezávisle koncipovaných škál dotazníku PASKO a emočním vztahem k dítěti v rodině. Pro chlapce tento předpoklad nebyl potvrzen (grafy č.3-12, str.118-124).

V případě proměnné způsobu výchovného řízení v rodině byla zjištěna statisticky významná souvislost se škálami disinhbitovanost (DIS), obezřetnost (OBZ) a troufalost (TRF), a to u dívek u všech tří škál na více jak 1%ní hladině významnosti (tabulky č.9,11, str.125,131) u chlapců na hladině významnosti více jak 5% v případě obezřetnosti (OBZ) a troufalosti (TRF) (tabulky č.10,12, str.128,133), v případě disinhbitovanosti (DIS) nebyla statisticky významná souvislost u chlapců potvrzena (trend vývoje této proměnné je však

totožný s trendem jež vykazují dívky-viz grafy č.13-22, str.129-135). Škála uvážlivosti (UVZ) vykazuje u dívek statisticky významnou souvislost se způsobem výchovného řízení v rodině na více jak 5%ní hladině významnosti (tabulka č.11, str.131), v případě chlapců tato souvislost nebyla statisticky významně prokázána. Škála spontánnosti (SPO) nevykazuje u dívek ani u chlapců žádnou statisticky významnou souvislost se způsobem řízení v rodině.

Nálezy částečně podporují náš předpoklad (H8: Existuje statisticky významná souvislost mezi většinou nezávisle koncipovaných škál dotazníku PASKO (disinhibitovanost, spontánnost, uvážlivost, obezřetnost, troufalost) a způsobem výchovného řízení v rodině) a to diferencovaně podle pohlaví. Pro dívky platí, že existuje statisticky významná souvislost mezi většinou nezávisle koncipovaných škál dotazníku PASKO a způsobem výchovného řízení v rodině. Pro chlapce tento předpoklad nebyl potvrzen.

Předpoklady vymezené dalšími dvěma hypotézami (H9: Existuje statisticky významná souvislost mezi sebereflexí (konkrétně rozlišení vzniku a působení prožitků) a emočním vztahem rodičů k dítěti v rodině a H10: Mezi sebereflexí (konkrétně rozlišení vzniku a působení prožitků) a způsobem výchovného řízení v rodině neexistuje statisticky významná souvislost) byly formulovány na základě teoretických i praktických znalostí vzájemných souvislostí způsobu výchovy v rodině a sebereflexe, která je zde vymezena jako schopnost rozlišování vzniku a působení prožitků.

Sebraná data byla zpracována pouze na kvantitativní úrovni, ve které jedna z proměnných – sebereflexe – je prezentována jako součet neuvedených odpovědí, tzn. prázdných okének v příslušném dotazníku. Nevyplněnou část dotazníku pojmáme jako neochotu uvádět či neschopnost rozlišit situaci navozující prožitek či reakci na tento prožitek. Komplexnější pohled na sebereflexi v této konkrétní kategorii prožitků očekáváme od kvalitativní analýzy, v rámci této práce uvádíme pouze orientační kvantitativní zpracování. Testem nezávislosti byla zjištěna statistická souvislost sebereflexe vzniku a působení prožitků s emočním vztahem k dítěti v rodině pouze na hladině významnosti 0,05 (tabulka č.13, str.136). Statistická souvislost se způsobem výchovného řízení v rodině nebyla prokázána (tabulka č.14, str.137). Tyto nálezy nepodporují náš předpoklad vymezený hypotézou H9 a naopak podporují předpoklad, jenž je definován hypotézou H10. Můžeme tedy konstatovat, že platnost hypotézy H9 nebyla prokázána a platnost hypotézy H10 prokázána byla.

Poslední dva předpoklady byly formulovány na základě teoretických znalostí i praktických zkušeností v oblasti souvislosti způsobu výchovy v rodině s reflexí životních událostí. Předpokládali jsme statisticky významnou souvislost emočního vztahu k dítěti v rodině a způsobu výchovného řízení v rodině s druhy životních událostí, které jedinec reflektuje jako subjektivně významné.

Tabulky č.15-18 (str.139-141) uvádějí přehled četností voleb jednotlivých typů sociálních situací, které respondenti reflektují jako subjektivně významné, členěných dle jednotlivých skupin, jejichž třídícím kritériem je emoční vztah k dítěti v rodině uváděný respondentem. Jsou zde odděleně uváděny sociální situace reflektované jako pozitivní či negativní, a u každé z těchto polarit je uváděn jednak prostý součet sociálních situací (tzn. četnost - bez přihlídnutí k intenzitě prožitku) a jednak intenzita prožitku.

V případě uváděných pozitivních sociálních situací, byla potvrzena statisticky významná souvislost emočního vztahu k dítěti v rodině s typem sociálních situací, které jsou jedincem vnímány jako subjektivně významné (tabulky č.15,16, str.139). Tato souvislost byla prokázána na hladině významnosti 0,01 v obou sledovaných případech, tzn. v případě uvádění četnosti pozitivních sociálních situací (bez zohlednění intenzity prožitku) i v případě zohlednění intenzity prožitku, do které je tato situace respondentem zařazena (grafy č.23,24, str.140).

Sociální situace uváděné jako negativní vykazují statisticky významnou souvislost s emočním vztahem k dítěti v rodině na hladině významnosti 0,01 v případě zohlednění intenzity prožitku, v případě srovnávání četností (bez přihlídnutí k intenzitě prožitku) je vykazovaná statistická souvislost pouze na hladině významnosti 0,05 (tabulky č.17,18, str.141; grafy č.25,26, str.142). Nálezy spíše potvrzují platnost předpokladu - Existuje statisticky významná souvislost mezi emočním vztahem rodičů k dítěti v rodině a druhy životních událostí, které jedinec reflektuje jako subjektivně významné(H11). Statisticky významná souvislost emočního vztahu k dítěti v rodině s typem subjektivně významné sociální situace je v případě pozitivně vnímaných životních událostí potvrzena bez výhrad. V případě negativně vnímaných životních událostí s výhradou srovnávání, ve kterém není zohledněna intenzita prožitku (tzv.sledujeme jen četnost těchto sociálních situací), zde je významnost pouze na hladině 0,05 (zatímco při zohlednění intenzity prožitku je i v případě negativně vnímaných životních událostí významnost na hladině 0,01).

Tabulky č.19-22 (str.143-146) uvádějí přehled četností voleb a intenzity prožívání jednotlivých typů sociálních situací, které respondenti reflektují jako subjektivně významné, členěných dle jednotlivých skupin, jejichž třídícím kritériem je způsob výchovného řízení v rodině uváděný respondentem. Jsou zde odděleně uváděny sociální situace reflektované jako pozitivní či negativní, a u každé z těchto polarit je uváděn jednak prostý součet sociálních situací (tzn.četnost - bez přihlídnutí k intenzitě prožitku) a jednak intenzita prožitku v jednotlivých typech sociálních situací (grafy č.27-30, str.144-147).

V případě způsobu výchovného řízení v rodině byla potvrzena statisticky významná souvislost s typem sociálních situací, které jsou jedincem vnímány jako subjektivně významné,

pouze v případě zohlednění intenzity prožitku. Tato souvislost byla prokázána na hladině významnosti 0,01 v obou sledovaných případech, tzn. v případě uvádění jak pozitivně tak i negativně prožívaných sociálních situací (tabulky č.20,22; str.144,146). V případech, kdy k intenzitě prožitku nebylo při srovnávání přihlíženo, nevykazují nálezy žádnou statisticky významnou souvislost, což platí jak u pozitivně tak i negativně reflektovaných sociálních situací (tabulky č.19,21; str.143,145).

Nálezy částečně podporují předpoklad - Existuje statisticky významná souvislost mezi způsobem výchovného řízení v rodině a druhy životních událostí, které jedinec reflektuje jako subjektivně významné (H12), který bez výhrad platí v případě zohlednění intenzity prožitku. Statisticky významná souvislost způsobu výchovného řízení v rodině a typu sociálních situací, které jsou jedincem vnímány jako subjektivně významné, nebyla prokázána v případech, kdy je brána v úvahu pouze četnost prožitků a nikoliv jejich intenzita.

Uváděné typy sociálních situací byly srovnávány též dle dalších kritérií, která nejsou vymezena v základních rovinách či úkolech výzkumu, nejsou tudíž ani zapracována na úrovni jednotlivých hypotéz, ale představují zajímavý zdroj informací, které mohou doplnit náhled na zpracovávanou problematiku. Jedná se o kritéria pohlaví a vzdělání, jejichž srovnání s typy uváděných sociálních situací uvádíme v tabulkách č.23-26 (str.147-151) a v grafech č.31-38 (str.151 a 154).

Samostatně byly sledovány životní události, které typově náleží do skupiny č. 3 – sociální interakce. Za účelem tohoto srovnání byly definovány dvě skupiny respondentů. První skupinu tvořili respondenti, kteří mezi subjektivně významnými událostmi uvedli pouze události typově spadající do sociálních interakcí, druhou skupinu naopak respondenti, kteří mezi těmito událostmi neuvedli ani jednu, která v námi stanoveném dělení typově náleží mezi sociální interakce. Ve vztahu pouze těchto typů událostí s emočním vztahem k dítěti v rodině či se způsobem výchovného řízení v rodině, nebyla nalezena žádná statisticky významná souvislost (tabulky č.27,28, str.154).

Stejně srovnání bylo provedeno i s proměnnými pohlaví a vzdělání. V případě vzdělání nebyla souvislost s kategorií uváděných sociálních interakcí (v daném vymezení-žádné sociální interakce či naopak pouze sociální interakce) statisticky prokázána (tabulka č.30, str.154). V případě srovnání s proměnnou pohlaví byla souvislost prokázána na 1%ní hladině významnosti (tabulka č.29, str.154).

Ze získaných dat byla též zjišťována souvislost emočního vztahu k dítěti v rodině či způsobu výchovného řízení v rodině s proměnnými polaritou a intenzitou uváděných prožitků bez kontextu konkrétních typů sociálních situací, tzn. součet všech sociálních situací uváděných

jako kladně či záporně prožívaných, bez jejich třídění do jednotlivých typů. Statisticky významná souvislost zde nebyla prokázána v žádné z polarit, a to ani v případě zohlednění či nezohlednění intenzity prožitku.

Výsledky provedeného výzkumu lze využít k dílčímu doplnění psychologických poznatků o formativních činitelích osobnosti dítěte a interpersonálních vztazích, mohou být podnětem a stimulovat další výzkumy reprezentativního výběrového souboru. Potvrzují rozhodující úlohu sociálních vztahů a situací, především pak „vnitřního prostředí rodiny“, při vytváření způsobů chování a prožívání každého jedince. Sumarizací a porovnáváním dílčích poznatků k této problematice je možné adekvátněji identifikovat aspekty rodinné výchovy i dalších mimovýchovných podmínek, ovlivňujících vývoj dítěte, a to nejen v teoretickém kontextu, ale též v rámci výchovné a poradenské praxe.

Při zpracovávání a vyhodnocování získaných dat jsme zaznamenali i některé další zajímavé skutečnosti, které jsou spíše kvalitativního rázu a zabýváme se jimi v následné diskusi.

5. DISKUSE

Obecné roviny výzkumu a jednotlivé úkoly byly vymezeny na počátku výzkumu a v těchto třech rovinách jsou získaná data analyzována, diskutována, zasazována do obecnějších kontextů i zcela konkrétních praktických souvislostí. Nejkonkrétnější z těchto tří rovin, ve které jsou formulovány jednotlivé předpoklady, byla zhodnocena v předchozí kapitole, v diskusi pracujeme s výsledky výzkumu na úrovni dalších dvou vymezených rovin.

Prezentované výsledky na jedné straně ilustrují skutečnost působení širšího sociokulturního a ekonomického prostředí na rodinné vztahy, na straně druhé vyvolávají řadu otázek na rovině prakticko aplikační a možná i metodologické.

Trend vývoje jednotlivých forem způsobu výchovy v rodině

Způsob výchovy v rodině, respektive jeho dvě dimenze, tvořily základní osu celého výzkumu. Dotazníkem o způsobu výchovy v rodině (Čáp, Boschek, 1994) byly zjišťovány dvě základní proměnné – emoční vztah k dítěti v rodině a způsob výchovného řízení v rodině. Data získaná od 711 respondentů mohou přispět k dalším analýzám a porovnávání výsledků v rámci dlouhodobého sledování a zjišťování způsobu výchovy, kdy zvláště v posledních patnácti letech dochází zřejmě v souvislosti se společenskými proměnami též ke změnám výchovných interakcí rodičů a dětí, konkrétně například ke změnám forem a stylů rodinné výchovy. Výzkumy posledních deseti let potvrzují trend, kdy při stabilně zjišťovaném rozložení charakteristik emočního vztahu mezi rodiči a dětmi u nás, se objevují výrazné změny ve výchovném řízení. *Emoční vztahy k dítěti v rodině zůstávají zhruba ve stejném rozložení, silné a střední řízení je oslabováno a naopak se zvyšuje počet rodin uplatňujících především slabou formu řízení.* Tento trend potvrzují i výsledky našeho výzkumu.

Dlouhodobě (od 70.let minulého století až dodnes) je tato oblast sledována katedrou psychologie FF UK v Praze. Výsledky jednoho z nejnovějších výzkumů realizovaných na této katedře v letech 2000-2002 (Gillernová, 2004) jsme použili k vzájemnému porovnání s výsledky našeho výzkumu:

Výraznou shodu nalzáme v nejčastěji zastoupených způsobech výchovy v rodině reprezentovaných jednotlivými poli. V obou výzkumech jsou v první polovině (tzn. na prvních pěti místech) respondenty nejčastěji uváděných způsobů výchovy zastoupena pole 3 (záporný emoč.vztah, rozporné vých.řízení), 6 (kladný emoč.vztah, slabé vých.řízení), 8 (extrémně kladný emoč.vztah, slabé vých.řízení), 2 (záporný emoč.vztah, slabé vých.řízení) a 7 (kladný a extrémně kladný emoč.vztah, rozporné vých.řízení). Pole č.7 je shodně v obou případech uváděno na pátém místě, pole č.2, 3 a 6 se liší v jednotlivých výzkumech vždy o jedno

pořadové místo a pole č.8 vykazuje z této první poloviny nejvýraznější rozdílnost, kdy výzkumem katedry psychologie FF UK Praha je toto pole svou četností výskytu na čtvrtém místě a v našem výzkumu je toto pole zastoupené nejčastěji (tedy na prvním místě). Jistě k tomu přispívá i složení respondentů, kdy v našem souboru je osmdesát procent dívek, které pole č. 8 volí obecně častěji než chlapci (potvrzeno oběma srovnávanými i dalšími výzkumy). Při srovnávání obou výzkumů je nutné vzít v úvahu rozdílnost zkoumaného vzorku, a to jak rozložení chlapců a dívek (v našem výzkumu je nepoměrně menší podíl chlapců oproti vzorku respondentů katedry psychologie FF UK Praha), tak i rozdílnost věkovou a sociální (naš vzorek - studenti SŠ a VŠ, věk 15 až 24 let; vzorek respondentů FF UK Praha – žáci ZŠ a studenti SŠ, věk 11 až 18 let). Významnou se zde jeví skutečnost, že všech těchto pět polí (nejčastěji respondenty uváděných – č.8,3,6,2 a 7) je charakterizováno slabým či rozporným výchovným řízením v rodině. Rozporné výchovné řízení je v modelu devíti polí charakterizované - vedle vysoké míry požadavků – také vysokou mírou volnosti, což je komponenta typická právě pro slabé řízení. Další čtyři pole, která jsou charakterizována středním či silným výchovným řízením v rodině, jsou v obou výzkumech zastoupena nejméně. Shodně je tímto potvrzován trend, kdy se výrazně častěji začíná vyskytovat slabé řízení ve stylech rodinné výchovy.

Shodu nacházíme též s dalším výsledkem výzkumu, který je katedrou psychologie FF UK Praha uváděn v souvislosti se zastoupením respondentů v jednotlivých polích prezentujících způsob výchovy v rodině: „Statisticky vysoce významné rozdíly mezi chlapci a dívkami jsme zjistili ve 3. poli, které častěji uvádějí chlapci a v 8. poli ve prospěch dívek“ (Gillernová, 2004, s.79). V našem výzkumu nebyla tato data statisticky ověřována, z tabulky č. 2 (str.110) je však zřejmé, že i v našem výzkumu vykazují tato dvě pole největší odlišnosti při porovnání chlapců a dívek a to shodně v poli č.3 ve prospěch chlapců a v poli č.8 ve prospěch dívek.

Další závěry shodné v obou výzkumných projektech – dívky reflektují ve způsobu výchovy v rodině častěji než chlapci extrémně kladný emoční vztah; dívky nejčastěji vypovídají o slabém výchovném řízení v rodině (v našem výzkumu lze totéž konstatovat i u chlapců). Je konstatován statisticky významný vztah mezi chlapci a dívkami pro řízení rozporné, které je častější u chlapců (v našem výzkumu je rozporné řízení v rodině u chlapců a dívek téměř totožné).

Lze tedy konstatovat, v souladu se závěry našeho výzkumu, výzkumu katedry psychologie FF UK Praha a dalších (Gillernová, 2004), že výrazně častěji se ve stylu rodičovského řízení vyskytuje slabé řízení. Podíl rozporného řízení zůstává přibližně stejný. V modelu devíti polí tak můžeme sledovat tendenci posunu od 1.pole ke 2. a 3. a od pole 4. a 5. k polím 6., 7. a 8.

Co je příčinou takto výrazných změn, především ve způsobu výchovného řízení v rodině,

zůstává zatím otevřenou otázkou. Nabízíme dva možné spolupůsobící vlivy, související mimo jiné též s procesy společenské transformace a globalizace v našich sociokulturních podmínkách. K vlivům, posilujícím rozvoj slabého výchovného řízení v rodině, můžeme jistě přičíst určité „převzetí“ myšlenky volnosti ve výchově, která je spojena s určitými evropskými tradicemi a především pak s americkou formou výchovy obecně (více např. Prekopová, Schweizerová, 1994). Takto velmi zjednodušené převzetí a realizace tohoto výchovného trendu může vést k omezení či absenci kladení požadavků bez důslednější kontroly, tedy k rodičovskému chování typickému pro slabé výchovné řízení. Ke stoupajícímu výskytu slabého výchovného řízení může napomáhat též neustále se zrychlující životní tempo, kdy jak pracovní aktivity, tak i záležitosti zajišťující běžný život rodiny a jedince, vyžadují permanentně vysoké nasazení (časové i energetické), jehož průvodním jevem je jakási povrchnost, nesoustředěnost a roztěkanost. To vše se zákonitě projevuje i v chování rodičů, kteří v tomto klimatu sice mohou klást množství požadavků, ale nenachází prostor na kontrolu jejich plnění, nebo kladou minimum požadavků bez jakékoli jejich následné kontroly.

Nezbytné je přihlížet k interakcím způsobu výchovy s jinými podmínkami. *Týž způsob rodinné výchovy může mít odlišné účinky např. v různých makrosociálních a historických podmínkách.* V uspořádané společnosti působilo slabší výchovné řízení v rodině spíše příznivě; když se naproti tomu širší prostředí stává chaotickým, slabé výchovné řízení v rodině zvyšuje labilitu životních podmínek i dětského vývoje (Bronfenbrenner, 1972).

K hledání odpovědí jsou potřebná další výzkumná šetření, kde je nutné výzkumné údaje získávat nejen dotazníkovými metodami, ale též využitím kvalitativních výzkumných strategií (longitudinální sledování vzájemných interakcí v rodině např. metodou pozorování a jeho videozáznamem pro následný podrobný rozbor).

Způsob výchovy v rodině je součástí životního stylu rodiny, je jeho relativně stabilní charakteristikou a souvisí s řadou dalších spolupůsobících momentů. Kromě již zmíněných sociokulturních podmínek a výchovných tradic jsou to dále zkušenosti, které si pro výchovu dětí každý z rodičů přináší ze své původní rodiny, vlastnosti rodičů, jejich vzájemný vztah a osobní problémy (u nás podrobněji např. Sobotková, 2001, 2003; Šulová in Výrost, Slaměník, 1998) a v neposlední řadě jsou to vlastnosti, zkušenosti a projevy vychovávaných dětí samotných (Dunovský, 1986; Matějček, 2003; Mertin, Gillernová, 2003 aj.).

Interakční tendence dospívajících v souvislosti s emočním vztahem v rodině

Mezi úkoly, které byly v rámci výzkumného záměru stanoveny, patří zjišťování souvislosti emočních vztahů rodičů k dítěti v rodině a způsobu výchovného řízení v rodině s interakčními tendencemi osobnosti (tak jak jsou manifestovány dotazníkem PASKO). Částečně jsme již tyto

vztahy naznačily v rámci vyhodnocování platnosti stanovených hypotéz.

V souvislosti s emočním vztahem k dítěti v rodině vystupuje statisticky nejvýznamněji základní osobnostní faktor sebeprosazování (PAF), včetně jeho dvou základních škál – průbojnosti (P) a adaptivnosti (A), kterými je tento faktor významně sycen. Dívky i chlapci vykazují v těchto proměnných shodný trend vývoje s tím rozdílem, že u dívek byla prokázána statisticky významná souvislost, kdežto u chlapců usuzujeme na souvislost jednak ze zřetelného trendu vývoje těchto proměnných a jednak z uvedené shody.

Dle výsledků výzkumu se jedinci, vykazující extrémně kladný a kladný emoční vztah k dítěti v rodině, projevují malou průbojností a vysokou přizpůsobivostí. Tito respondenti tedy v nejvyšší míře (v rámci porovnání skupin definovaných dle emočního vztahu k dítěti v rodině) manifestují např. nenáročnost, mírnost, vstřícnost, spíše nerozhodnost, poslušnost, smířlivost, ukázněnost, přístupnost a shovívavost, ohleduplnost, toleranci, spolehlivost, obětavost, srdečnost a takt, dále též trpělivost a tendenci spokojit se se svým postavením. Přidáme-li k tomu manifestovanou ochotu ztotožňovat se s autoritami, projevovat konformitu a sníženou potřebu prosazovat se, docházíme k závěru, že extrémně kladný a kladný emoční vztah k dítěti v rodině, může přispívat k rozvoji jedince, projevujícího se malou samostatností, nízkou smělostí a sebejistotou. Tento závěr je zcela v souladu s výsledky výzkumů publikovaných např. J.Čápem (1999, 2001), I.Gillernovou (2004) a dalšími, stejně jako se zkušenostmi běžné výchovné praxe, které poukazují na to, že každá forma způsobu výchovy má své větší či menší výhody nebo úskalí. Např. mladiství s extrémně kladným emočním vztahem rodičů k dítěti jsou v mnoha případech příliš závislí na laskavé autoritě rodičů, nejsou dost samostatní. Naopak mladiství uvádějící záporný emoční vztah jsou samostatnější a za určitých podmínek se můžeme setkat s relativně příznivým vývojem jejich osobnosti, protože na jejich vývoj i rozvoj spolupůsobí další vlivy, jiní dospělí, kteří mohou mít kompenzující účinky (např. kompenzující vlivy působení učitelů, trenérů, vedoucích zájmových kroužků, členů širší rodiny, dokonce i starších sourozenců). Významná je též vlastní aktivnost dítěte.

Faktor sebeprosazování (PAF) je dále do určité míry sycen i dalšími nezávisle koncipovanými škálami, z nichž vykazují statistickou významnost u dívek (a shodný trend u chlapců) škály troufalost (TRF) a disinhibitovanost (DIS).

Troufalost (TRF) je méně manifestována respondenty uvádějícími kladný a extrémně kladný emoční vztah k dítěti v rodině. Dospívající reflektující kladné emoční vazby v rodině, nemají výraznější potřebu prosazovat se, získávat uznání a obdiv, či potřebu prokazovat sobě a předvádět druhým své schopnosti. Mají zřejmě v rodině dostatečně uspokojenu potřebu určitého sebepotvrzení; pozitivní emoční vazby, spojené například se společnými činnostmi, jim dávají dostatečnou zpětnou vazbu o vlastní hodnotě, schopnostech apod., a o to menší je

jejich potřeba vyhledávat tyto potvrzující signály ve svém širším okolí. Průvodním jevem je vysoká odpovědnost a vysoká anticipace možného selhání a jeho důsledků.

Disinhibitovanost (DIS) je v nejmenší míře manifestována respondenty ve skupinách prezentujících kladný a extrémně kladný emoční vztah k dítěti v rodině. Znamená to, že pro respondenty reflektující záporný a záporně kladný emoční vztah v rodině je ve vyšší míře příznačné impulsivní tíhnutí k vysoké prožitkové a situační dynamice, nízké sebeovládání, sklony spoléhat na náhodu a riskovat, sociální nevázanost či tendence upoutávat pozornost. Z tohoto můžeme usuzovat, že emoční klima v rodině, emoční jistota (či nejistota) rodinného zázemí, se promítá do vnitřní regulace a prožitkové a situační dynamiky jedince, kdy extrémně kladný a kladný emoční vztah k dítěti v rodině může přispívat k rozvoji jedince, projevujícího se vyšší úrovní vnitřní kázně a sebekontroly a odpovědným postojem k možným důsledkům svých aktivit a naopak.

Dalším základním osobnostním faktorem, který vykazuje statisticky významnou souvislost s emočním vztahem k dítěti v rodině, je faktor interakční hybnosti (SLF) a jedna z jeho nezávisle koncipovaných škál - uvážlivost (UVZ). Obě tyto proměnné vykazují statisticky významnou souvislost s emočním vztahem k dítěti v rodině pouze u dívek, u chlapců nenacházíme u těchto proměnných žádný trend vývoje korespondující s nálezy dívek ani jiné ukazatele, které by potvrzovaly hledané souvislosti též u chlapců. Tento stav je dán s největší pravděpodobností nízkým počtem respondentů mužského pohlaví ve výzkumném vzorku a nemusí znamenat významnou souvislost ve smyslu rozdílnosti pohlaví.

Základní osobnostní faktor interakční hybnosti (SLF) vykazuje nejnižší skóre ve skupinách prezentujících záporný a záporně kladný emoční vztah k dítěti v rodině. Respondenti v této skupině vykazují příznačný profil jedince tíhnoucího ke změně, podnětovému dynamismu, neotřelosti, manifestují nedostatek pečlivosti, to vše bývá ukazatelem vnitřního neklidu, potřeby činnosti a změny. Všechny tyto charakteristiky manifestují respondenti ze skupiny reflektující kladný a extrémně kladný emoční vztah k dítěti v rodině v menší míře, tzn. je u nich více patrná určitá míra stabilnosti a setrvalosti aktivit, činností i vztahů. Výsledky výzkumu ukazují na to, že při záporném a záporně kladném emočním vztahu k dítěti v rodině může být posilována labilita jedince, jeho nesvědomitost a nedostatek vytrvalosti. Naopak při kladném emočním vztahu se příznivě vyvíjí zejména svědomitost a je podporována stabilita jedince. Tyto výsledky jsou shodné s výsledky řady studií a výzkumů (souhrnně Čáp, 1999, 2001), kdy právě stabilita a svědomitost jedince byly dány do souvislosti s emočním vztahem k dítěti v rodině. Tato shoda se nám jeví cenná i z toho důvodu, že k měření uvedených charakteristik byly v těchto výzkumech použity jiné metody, než námi zvolený dotazník PASKO.

I zde se ukazuje úskalí jednoznačného vymezení příznivosti či nepříznivosti jednotlivých forem a způsobů výchovy. Např. určitá labilita jedince, kterou záporný emoční vztah v rodině může u dítěte posilovat, bývá spojena s vysokou zvědavostí a družností, vysokou bystrostí a temperamentností, což jsou vlastnosti, které v určitých sociálních situacích, v určitých vývojových momentech, mohou být pro rozvoj jedince prospěšné a užitečné.

Vysokou míru uvážlivosti (UVZ) manifestují respondenti reflektující extrémně kladný a kladný emoční vztah k dítěti v rodině. Je spjata s tendencí neriskovat, nespolehat na náhodu, nepředvádět se, projevovat vysokou odolnost vůči stresogenním situačním vlivům. Všechny tyto charakteristiky jsou výrazně oslabeny, případně manifestovány vpravdě opačně, u respondentů reflektujících záporný, případně záporně kladný emoční vztah k dítěti v rodině. Výsledky výzkumu potvrzují skutečnost, že extrémně kladný a kladný emoční vztah k dítěti v rodině může přispívat k rozvoji cílevědomosti dětí a jejich smyslu pro povinnost a zodpovědnost. Dítěti, kterému se dostává pozitivního emočního přijetí v rodině, se otevírá prostor pro vytyčování a uskutečňování jeho cílů a přání, protože se nemusí dožadovat pozornosti a přijetí ze strany blízkých osob. Svou pozornost a energii může nasměrovat k zajímavým činnostem a aktivitám, k překonávání překážek a tímto rozvíjet vytrvalost a cílesměrnost svého konání. V emočně příznivé atmosféře také není ohrožena sebedůvěra dítěte v případě neúspěchu, což vytváří příznivé „tréninkové“ prostředí pro vlastní aktivity a vývoj jedince.

V otázce vlivu emočního vztahu v rodině na rozvoj cílevědomosti se též shodujeme s již výše zmiňovanými výsledky dalších výzkumů.

Interakční tendence dospívajících v souvislosti se způsobem výchovného řízení v rodině

V souvislosti se způsobem výchovného řízení v rodině vystupuje statisticky nejvýznamnější základní osobnostní faktor sebeprosazování (PAF). Můžeme zde dokonce konstatovat vyšší statistickou významnost než je tomu v případě srovnávání tohoto faktoru s emočním vztahem k dítěti v rodině. Jednak se zde statisticky významně projevují všechny škály, kterými je tento faktor sycen (obezřetnost, adaptivnost, průbojnost, disinhitovanost a troufalost) což v případě srovnání s emočním vztahem k dítěti v rodině neplatí, a jednak všechny tyto škály (včetně samého osobnostního faktoru) vykazují hladinu významnosti více jak jednoprocenní. Toto vše platí v případě dívek, v případě chlapců usuzujeme na souvislost zkoumaných proměnných jednak ze zřetelného trendu jejich vývoje a jednak ze shody těchto trendů u chlapců i dívek. Stejný směr vývoje proměnných u chlapců a dívek nacházíme u osobnostního faktoru sebeprosazování (PAF) a u škál obezřetnost (OBZ), disinhitovanost (DIS), adaptivnost (AC) a průbojnost (PC). V případě škály troufalost (TRF) nenacházíme u chlapců žádné trendy či

shody, které by zjišťovanou souvislost naznačovaly.

Sebeprosazování (PAF) v kontextu škál průbojnost (PC) versus adaptivnost (AC) manifestují v nejnižší míře respondenti ve skupině prezentující silnou a střední formu výchovného řízení v rodině. Tito respondenti vykazují malou průbojnost, nenáročnost, nerozhodnost, vyšší ochotu ztotožňovat se s autoritami, projevovat konformitu. Příznačná je pro ně shovívavost, ohleduplnost, stejně jako spolehlivost, obětavost a takt. Vysoká přizpůsobivost a malá průbojnost respondentů vykazujících silnou a střední formu výchovného řízení v rodině se může ve vyhocenějších situacích projevovat zvýšeným sebecitem, podezíravostí i výraznější sociální uzavřeností. Respondenti reflektující rozporné výchovné řízení v rodině manifestují určitou míru nepoddajnosti, nepřizpůsobivosti, úsilí jednat podle vlastních představ, tendence rozvíjet a projevovat frustrující nekorigované a neadaptivní struktury aktivit. Silná a střední forma výchovného řízení v rodině může přispívat k rozvoji jedince, projevujiícího se malou samostatností, nízkou smělostí a sebejistotou; rozporné výchovné řízení v rodině může přispívat k rozvoji nepřizpůsobivého jedince, projevujiícího se neústupností, tvrdohlavostí, rigiditou a tendencí k nezávislosti.

Nepříznivý vliv silného výchovného řízení na rozvoj samostatnosti byl již mnoha výzkumy prokázán a potvrzen (souhrnně Čáp, 1999, 2001). Při silném řízení dospělý přikazuje a zakazuje. Dítě má omezený prostor pro samostatnost, iniciativu a vlastní rozhodování. Dospělý za dítě prakticky rozhoduje, do podrobností kontroluje plnění a dodržování příkazů a zákazů. Často požaduje od dítěte jen ty nejlepší výkony a to bez ohledu na jeho možnosti. Nedostavují-li se očekávaný úspěch, mohou být reakce dospělých příčinou nedostatečné sebejistoty a sebedůvěry dítěte. V tomto kontextu hraje významnou roli emoční vztah k dítěti v rodině, který může v případě silného výchovného řízení uvedené projevy částečně kompenzovat (kladný či extrémně kladný emoční vztah) nebo naopak zesilovat (záporný emoční vztah). Otázkou zůstává, proč střední forma výchovného řízení v rodině vyazuje souvislost s malou samostatností, nízkou smělostí a sebejistotou ve vývoji jedince. Tato souvislost byla našim výzkumem u dívek vysoce statisticky prokázána (na hladině významnosti vyšší než 0,01) a uvedené charakteristiky jsou u dívek reflektujících střední formu výchovného řízení dokonce výraznější (vykazují vyšší průměry) než u dívek reflektujících silné výchovné řízení (tabulka č. 9, str.125). Významnou roli zde může hrát skutečnost, že skupina vykazující střední formu výchovného řízení v rodině je zastoupena nepoměrně menším počtem respondentů, než skupiny ostatní.

Nezávisle koncipovaná škála obezřetnosti (OBZ) vyjadřuje nakolik daný jedinec tíhne k emocionálně citlivějšímu až úzkostnému profilu osobnosti. Na této škále vykazují nejvyšší výsledné skóre respondenti reflektující silnou a střední formu výchovného řízení v rodině. Tito

respondenti manifestují sklon k pesimističtějšímu přístupu k životní realitě a perspektivám, k feminnějším (emotivněji orientovaným) projevům za vyhocených kontextů. V případě respondentů reflektujících slabé výchovné řízení v rodině se tyto charakteristiky oslabují a u respondentů vykazujících rozporné výchovnému řízení v rodině jsou nejméně výrazné. Silná a střední forma výchovného řízení v rodině může přispívat k rozvoji jedince, projevujícího se nízkou úrovní sebedůvěry, ambicí a aspirací, sklonem k poddajnosti a závislosti.

Úroveň sebedůvěry, ambicí a aspirací je v rámci vývoje jedince utvářena (kromě působení dalších činitelů) srovnáváním výsledků svých aktivit s výsledky aktivit ostatních jedinců. Jsou-li tyto aktivity i jejich hodnocení přijímány v již „hotové“ formě od dospělých, což je příznačné pro silnou formu výchovného řízení, je potlačována či nedostatečně rozvíjena určitá schopnost odhadovat své síly a možnosti, nacházet a prověřovat si své silné stránky a uvědomovat si svá slabší místa. Schopnost sebehodnocení může být tímto do jisté míry narušena. Jedinec pak spíše očekává, jaké cíle a úkoly mu budou nastaveny zvenčí, čímž se dostává do jisté závislosti na svém sociálním okolí.

Disinhibitovanost (DIS) je výrazněji manifestována respondenty ve skupinách prezentujících rozpornou formu výchovného řízení v rodině. Vysoká disinhibitovanost je charakteristická sociální nevázaností, sklonem spoléhat na náhodu a riskovat, nestálými, situačně poddajnými a málo vnitřně regulovanými projevy. Pro respondenty reflektující silné a střední výchovné řízení v rodině je naopak charakteristická vyšší úroveň vnitřní kázně a sebekontroly, stálost vnitřně regulovaných projevů. Rozporné výchovné řízení v rodině může přispívat k rozvoji jedince, projevujícího se nízkou úrovní vnitřní kázně a sebekontroly, nízkým sebeovládáním, sklonem k ležérnímu vztahu k úkolům i k lidem. Ležérní vztah k úkolům i k lidem může být jednou z forem chování, která se vyvíjí jako reakce na prostředí, ve kterém nejsou vymezena žádná pevná pravidla, kde není zřejmé co je dobré a co je špatné (dítě je trestáno za zachování, kterému se jindy rodiče smějí či je nechávají úplně bez povšimnutí). Požadavky jsou sice kladeny, ale příslušná kontrola není prováděna buď vůbec, nebo velmi nesystematicky a nárazově. Rozporné řízení se často vyznačuje zmateností, nepřehledností, nejasností prožívaných situací, což nedává dítěti prostor a zřejmě ani potřebné vzory pro vývoj vnitřní kázně, vnitřně regulovaných a integrovaných projevů.

Troufalost (TRF) je nejméně manifestována dívkami (u chlapců nebyla tato souvislost potvrzena ani naznačena např. shodným trendem vývoje proměnné s dívkami) uvádějícími silnou a střední formu výchovného řízení v rodině. Tyto respondentky vykazují nízkou úroveň sebedůvěry a vysokou anticipaci možného selhání a jeho důsledků. Dospívající dívky, reflektující silnou a střední formu výchovného řízení v rodině, nevykazují výraznější potřeby prosadit se, moci jednat na základě vlastního uvážení, naopak vykazují tendence respektovat

limity a překážky, je pro ně příznačná vysoká odpovědnost. Nízká úroveň sebedůvěry i aspirací u jedinců vykazujících silné a střední výchovné řízení, byla již potvrzena nálezy na škále obezřetnosti (OBZ), tytéž nálezy na škále troufalosti (TRF) tyto závěry potvrzují a dodávají jim na významu. Silné výchovné řízení neposkytuje dítěti možnost jednat na základě vlastního uvážení, vše je dáno dospělými, kteří v případě tohoto stylu výchovného řízení nenechávají žádný, nebo jen minimální, prostor vlastní aktivitě dítěte. A jelikož k prosazování se, získávání uznání apod. je potřeba značná aktivita jedince, nejsou tyto aspekty osobnosti v případě silného výchovného řízení rozvíjeny. Kontrola plnění požadavků je velmi důsledná. Tím je dítě vedeno k tomu, že každý požadavek a úkol přicházející od dospělých, bude kontrolován, je tedy potřeba úkoly a požadavky vždy pečlivě plnit. Tento přístup jistě přispívá k rozvoji odpovědnosti jedince, zároveň jej však svazuje předem nastavenými limity.

Interakční tendence dospívajících v souvislosti s celkovým způsobem výchovy v rodině

Jedna ze základních rovin našeho výzkumu se zabývá sledováním vzájemných souvislostí emočního vztahu rodičů k dítěti a jejich výchovného řízení, jak je subjektivně reflektováno dospívajícími a kvalitou a směrem vlastních interakčních aktivit dospívajících, jak jsou manifestovány prostřednictvím dotazníku PASKO. Z dosud prezentovaných výsledků a nálezů odvozujeme následující závěry (opět předesíláme, že výsledky jsou statisticky významné pouze v případě dívek, chlapci vykazují ve většině proměnných stejný trend jejich vývoje jako u dívek, avšak bez potvrzení statistické významnosti):

Mladiství s vysokou mírou stability a setrvalosti aktivit, činností i vztahů, s vysokou úrovní vnitřní kázně a sebekontroly, projevující se spolehlivostí, cílevědomostí, odpovědností, shovívavostí a konformitou uvádějí kladný a extrémně kladný emoční vztah k dítěti v rodině. To vše koresponduje s jejich malou průbojností, nenáročností a spíše nerozhodností, stejně jako s malou samostatností, nízkou smělostí a sebejistotou. Všechny tyto charakteristiky jsou vykazovány v nejvyšší míře též respondenty reflektujícími silný a střední způsob výchovného řízení v rodině. Vysoká přizpůsobivost a malá průbojnost respondentů vykazujících silnou a střední formu výchovného řízení v rodině a zároveň kladný či extrémně kladný emoční vztah v rodině se může ve vyhrocenějších situacích projevovat zvýšeným sebecitem, podezíravostí i výraznější sociální uzavřeností. Cítí se dobře v bezpečném prostředí, jejich motivací je žít podle norem, pravidel a konvencí, manifestují nízkou úroveň sebedůvěry. K uvedeným nálezům nabízíme na základě našich praktických i teoretických zkušeností následující komentář.

Mladiství, kteří mají v rodině uspokojovány emoční potřeby, mohou svůj potenciál soustředit na vztah k sobě samému i svému okolí, emoční jistota jim dává vlastní vnitřní

stabilitu a zároveň jim umožňuje zaměřovat se na výsledky svého konání, což se může projevat zmiňovanou spolehlivostí a odpovědností vůči okolí, stejně jako vstřícností a shovívavostí. Tato emoční jistota je však zřejmě nepodněcuje k určitému hledání, jisté formě přiměřeného rizika v rámci interakčních aktivit, raději upřednostňují dodržování daných norem a pravidel, což jim přináší stabilitu a emoční jistotu, na kterou jsou zvyklí z rodiny, i v interakcích s okolím. To zároveň velmi úzce souvisí se silným výchovným řízením v rodině, které jim stanovuje určité mantinely, v jejichž rozmezí se dospívající pohybuje a které jsou nastaveny „zvenku“, tzn. rodiči či vychovateli. Dodržování stanovených pravidel a požadavků dospívajícímu do jisté míry zaručuje kladné emoční přijetí ze strany svých blízkých, zároveň tato „nutnost“ dodržovat dané požadavky (jelikož kontrola jejich plnění je pravidelně prováděna) upevňuje v dospívajících určitou vnitřní kázeň, sebekontrolu a odpovědnost. Silná forma výchovného řízení však může být příčinou jisté umírněnosti či nenáročivosti dospívajících, mantinely jsou dány, což nepodněcuje touhu zkoušet, hledat, dospívající si nevytváří jakousi „psychickou imunitu“ vůči požadavkům vnějšího světa, to vše se může projevat zmíněnou nerozhodností, nízkou smělostí i nedostatečnou sebedůvěrou.

Mladiství manifestující nízké sebeovládání, labilitu, zvýšenou průbojnost, ležérní vztah k úkolům i k lidem, vysokou bystrost a temperamentnost, tendenci riskovat a spoléhat na náhodu, upoutávat pozornost a předvádět se uvádějí záporný a záporně kladný emoční vztah k dítěti v rodině a současně rozporné výchovné řízení v rodině. Tito jedinci se projevují vysokou zvědavostí a družností, ale současně i povrchností, menší uvážlivostí, nízkou odpovědností, nedostatkem vytrvalosti, pečlivosti a svědomitosti, nedůsledností a jistou ukvapeností v postojích a aktivitách, nepřizpůsobivostí a tendencemi jednat podle vlastních představ.

V tomto případě nedostatek kladných emočních projevů v rodině, neuspokojení vnitřní potřeby pozitivního emočního přijetí, vyvolává v osobnosti dospívajícího jedince vnitřní chaos a zmatek. Pokud se s tímto pojí ještě rozporné výchovné řízení v rodině, které je samo svou podstatou pro jedince chaotické a nesrozumitelné, dostáváme možné vysvětlení skutečnosti, kdy tito jedinci vykazují z celého vzorku respondentů nejtěsnější příklon k tzv. disinhibitovanosti na škále dotazníku PASKO. Disinhibitovanost je charakteristická nízkou úrovní vnitřní kázně a sebekontroly, impulzivním tihnutím k vysoké prožitkové a situační dynamice, sklonem spoléhat na náhodu a riskovat, sociální nevázaností a tendencí předvádět se, impulzivním chováním, sklonem k ležérnímu vztahu k úkolům i k lidem, nestálými, situačně poddajnými a málo vnitřně regulovatelnými projevy a trendy prosadit se. Bystrost a družnost jedinců, vykazujících tento typ rodinné výchovy, může být dána tendencemi upoutávat pozornost a vyhledávat potenciální zdroje kladného emočního přijetí jak v rodině

tak i v širším sociálním okolí, což s sebou může přinášet i jistou povrchnost. Nemají-li jistotu kladného emočního přijetí ani jistotu pevně vymezených hranic a pravidel, nemají zjednodušeně řečeno v této oblasti co ztratit. To může do jisté míry vysvětlovat tendence riskovat a spoléhat na náhodu např. při činnostech uspokojujících emoční a sociální potřeby. Další zmíněné vlastnosti dospívajících této skupiny, jako jsou malá odpovědnost, nízká pečlivost a svědomitost, nedůslednost aj. přičítáme rozpornému výchovnému řízení, v jehož projevech přesně tyto charakteristiky postrádáme, což se zřejmě promítá i do osobnosti takto vychovávaného jedince.

Uvedené výsledky, týkající se vztahu mezi způsobem výchovy v rodině a dimenzemi osobnosti, jsou v souladu s výsledky výzkumů publikovaných v posledních deseti letech, a to především na katedře psychologie FF UK Praha. V této oblasti se jako zajímavé nabízí především srovnání s výzkumnými studiiemi J.Čápa (1999) a kolektivu autorů J.Čáp, P.Boschek (1996, 1998) a J.Čáp, P.Boschek, K.Balcar (1999), kteří se zabývali mimo jiného působením rodinné výchovy na ty aspekty osobnosti adolescentů, které jsou vyjádřeny Cattellovými faktory, jak je zjišťuje dotazník HSPQ. V oblastech, které mají s naším výzkumným pojetím společné styčné body, zde nacházíme potvrzení našich závěrů:

- kladný a extrémně kladný emoční vztah k dítěti je u obou pohlaví spjat se stabilitou, svědomitostí a s dobrým sebeovládáním (Čáp, Boschek, 1998);
- mladiství labilní, nesvědomití a se slabým sebeovládáním uvádějí záporný emoční vztah rodičů k dítěti v rodině (Čáp, Boschek, 1998);
- mladiství s extrémně kladným emočním vztahem rodičů k dítěti jsou v mnoha případech příliš závislí na laskavé autoritě rodičů, nejsou dost samostatní;
- naopak mladiství uvádějící záporný emoční vztah jsou samostatnější a také podnikavě družnější (Čáp, 1999);

Ze zjištěných vztahů neodvozujeme obecně příznivost či nepříznivost určitého způsobu výchovy v rodině z hlediska vývoje osobnosti. Jedna a táž forma způsobu výchovy je spjata s některými vlastnostmi příznivými, přitom však s jinými vlastnostmi problematickými. A naopak vedle nepříznivých znaků určité formy způsobu výchovy vykazují mladiství též některé příznivé.

Zjištění statisticky vysoce významného vztahu mezi určitým faktorem osobnosti a určitým ukazatelem způsobu výchovy v rodině ještě neznamená, že jde o jednosměrné působení příslušného výchovného momentu (např. kladného emočního vztahu rodičů k dítěti) na faktor osobnosti s tím spjatý. V souladu s interakčními teoriemi osobnosti (Mikšík, 1999) a se současnými interakčními, popřípadě komunikačními koncepcemi výchovy (Tausch, Tausch,

1977; Schneewind, Hermann, 1980; Palouš, 1991; Satirová, 1994; Mareš, Křivohlavý, 1995 aj.) předpokládáme působení rodičů na děti a zároveň působení v opačném směru, tzn. vzájemné působení dospělých a dětí, jejich vzájemnou interakci.

Výsledky našeho výzkumu prokázaly některé statisticky významné vztahy způsobu výchovy v rodině s kvalitou a směrem interakčních aktivit dospívajících, jak jsou vyjádřeny prostřednictvím dotazníku PASKO.

Sebereflexe vzniku a působení prožitků

Další úkoly, stanovené v rámci výzkumného záměru, se zaměřují na oblast sebereflexe, konkrétně na rozlišování vzniku a působení prožitků. Zjišťovali jsme zde souvislost emočního vztahu k dítěti v rodině a způsobu výchovného řízení v rodině se sebereflexí vzniku a působení prožitků. Vzhledem k tomu, že zpracování dat proběhlo pouze na kvantitativní úrovni a v této práci předkládáme jen orientačně informativní prezentaci tohoto zpracování, omezili jsme se při vyhodnocování na konstatování, že byla zjištěna méně významná statistická souvislost sebereflexe vzniku a působení prožitků s emočním vztahem k dítěti v rodině. Kvalitativní analýza, od které očekáváme komplexnější pohled na sebereflexi v této prožitkové oblasti, bude provedena následně a získané výstupy budou publikovány v některém z odborných periodik.

Již při kvantitativním zpracovávání získaných dat bylo možné vysledovat některé skutečnosti, které mohou v rámci kvalitativního zpracování přinést zajímavé výsledky. Například mezi prvními šesti základními emocemi (hněv, strach, štěstí, smutek, překvapení a znechucení) respondenti nejčastěji neuměli či nechtěli uvést vznik či působení prožitku znechucení, a to dva až třikrát častěji než u dalších pěti prožitků. Jedno z pravděpodobných vysvětlení je, že tento prožitek ve vztahu ke svým přátelům dosud nerefletovali. Druhým nejčastěji neuváděným prožitkem (jeho vznik a působení), z prvních šesti základních, je překvapení. Zde je na první pohled zajímavá reflektovaná polarita tohoto prožitku. Větší část respondentů jeho vznik spojuje s pozitivní sociální situací a s vlastní pozitivní reakcí na tuto situaci, ale část respondentů reflektuje překvapení jako vlastní negativní reakci na nepříjemnou, negativní sociální interakci.

Další čtyři sociální emoce (lítost, soucit, vina a stud) respondenti nedokázali či nechtěli uvádět (jejich vznik a působení) ještě výrazně častěji než emoce základní. Relativně často (nikoli však většinově) se zde objevuje totožné vnímání emocí lítost a soucit, stejně jako vina a stud. I tato sociální diference emocí se nám jeví jako zajímavá oblast pro kvalitativní zpracování.

Reflexe sociálních situací v souvislosti s emočním vztahem v rodině

Mezi úkoly, které byly v rámci výzkumného záměru stanoveny, patří také zjišťování souvislostí emočních vztahů rodičů k dítěti v rodině a způsobu výchovného řízení v rodině s reflexí životních událostí.

Souvislost reflexí životních událostí s emočním vztahem k dítěti v rodině byla naším výzkumem vysoce statisticky prokázána. V případě pozitivně vnímaných sociálních situací nacházíme mezi skupinami respondentů, členěných dle emočního vztahu k dítěti v rodině, některé rozdíly v preferenci subjektivně nejvýznamnějších typů těchto situací. Dospívající prezentující záporný a záporně kladný emoční vztah v rodině nejčastěji pozitivně reflektují sociální interakce se svým sociálním okolím a jako druhé v pořadí pozitivně reflektují sociální situace naplňující výkon, úspěch, společenské uznání. Dospívající prezentující kladný a extrémně kladný emoční vztah v rodině udávají na prvních dvou místech stejné dvě sociální situace, ovšem v opačném pořadí (tabulky č.15,16, str.139; grafy č.23,24, str.140). Není překvapujícím výsledkem, že sociální situace vztahující se k širšímu sociálnímu okolí (zde zřejmě především k vrstevníkům), jsou jedny z nejčastěji pozitivně reflektovaných sociálních událostí. Koresponduje to s uváděnými teoretickými východisky, kdy dospívajícím právě vrstevnická skupina pomáhá v procesu osamostatňování se, hledání vlastní hodnoty a identity, svého místa ve společnosti. Zdá se, že jsou-li emoční potřeby dospívajících uspokojovány v rodinném prostředí, pociťují-li zde dospívající jistotu a oporu, mohou snadněji své aktivity a svůj potenciál směřovat do dalších oblastí svého rozvoje. Stávají se pro ně významnější takové sociální situace, ve kterých lze dosáhnout společenského uznání, získat prestiž, uspokojit seberealizační tendence (ty jsou uváděny jako třetí nejčastěji pozitivně reflektované sociální situace; v případě sledování intenzity prožitku, je tomu tak pouze u skupin respondentů vykazujících kladný a extrémně kladný emoční vztah v rodině). Dospívající, kteří reflektují kladný a extrémně kladný emoční vztah v rodině, mají emoční potřeby syceny minimálně ze dvou sociálních zdrojů – rodiny a vrstevníků (širší sociální okolí). Tím lze vysvětlit skutečnost, že pozitivně reflektují na prvním místě sociální situace naplňující výkon, úspěch, sociální uznání a sociální situace vztažené k širšímu sociálnímu okolí pozitivně reflektují jako druhé v pořadí, jsou pro ně významné, avšak „nikoli nezbytně prioritní“. Pro dospívající, kteří reflektují záporný a záporně kladný emoční vztah v rodině, je zřejmě širší sociální okolí natolik důležitým zdrojem sycení emočních potřeb, že sociální situace, které se k němu vztahují, reflektují jako subjektivně nejvýznamnější.

V případě negativně prožívaných sociálních situací se v jejich preferenci subjektivního významu vzájemně shodují respondenti reflektující extrémně kladný, kladný a záporný emoční vztah v rodině; rozdílnost nacházíme u preferencí respondentů reflektujících záporně kladný

emoční vztah v rodině (tabulky č.17,18, str.141; grafy č.25,26, str.142). Byla shledána statisticky významnější souvislost sledovaných proměnných v případě zohlednění intenzity prožitku (tabulka č.18, str.141), vycházíme tedy především z výsledků tohoto zpracování. Všichni respondenti (kromě dospívajících reflektujících záporně kladný emoční vztah v rodině) subjektivně nejvýznamněji negativně prožívají sociální situace vztahující se k základním podmínkám fungování jedince (biologickým, materiálním, makrosociálním). Stejně tak všichni respondenti (kromě dospívajících reflektujících záporně kladný emoční vztah v rodině) uvádějí jako druhé nejčastěji a nejintenzivněji negativně prožívané sociální situace takové, které se vztahují k interakcím v rodině a jako třetí jsou nejčastěji negativně prožívány sociální situace vztahující se k interakcím v rámci širšího sociálního okolí. Základní podmínky existence, rodina a širší sociální okolí jsou důležité oblasti v průběhu téměř každého životního období jedince, nejinak je tomu i v dospívání. Sociální situace, které jsou dospívajícími uváděny jako nejčastěji a nejintenzivněji negativně prožívané, nejsou tedy ničím překvapujícím. Otázkou zůstávají výsledky skupiny respondentů, reflektujících záporně kladný emoční vztah v rodině. Tito dospívající nejčastěji a nejintenzivněji negativně prožívají sociální situace vztahující se k interakcím v rodině, následně pak sociální situace vztahující se k interakcím v rámci širšího sociálního okolí, a teprve jako třetí v pořadí jsou nejintenzivněji negativně prožívané sociální situace vztahující se k základním podmínkám fungování jedince. Je v tomto případě nejasnost emočních vazeb v rodině, jejich ambivalence (protože i záporný emoční vztah je z tohoto pohledu jednoznačný) pro dospívající natolik psychicky zatěžující, obtížně zpracovatelná, že je rodina zdrojem nejintenzivnějších negativních prožitků? Paradoxně by z tohoto hypotetického vysvětlení vyplývalo, že v jistém smyslu příznivější, je pro dítě záporný emoční vztah v rodině, kdy uspokojování emočních potřeb hledá mimo rodinu, jelikož v rodině „má jistotu jejich neuspokojení“. Nic nám to neříká o tom, jak tato skutečnost na dítě působí, jak ji zpracovává, jaký vliv má na jeho emoční a sociální vývoj apod.; jen konstatujeme „jistotu neuspokojování“. Naproti tomu záporně kladný emoční vztah v rodině udržuje dítě v neustálé „emoční nejistotě“, hledá uspokojení emočních potřeb jak v rodině (kde se mu ho čas od času opravdu dostává), tak v širším sociálním okolí, a případné negativní interakce související s tímto sociálním prostředím prožívá a zpracovává obtížněji, než jedinci reflektující ostatní formy emočních vazeb v rodině.

Reflexe sociálních situací v souvislosti se způsobem řízení v rodině

Statisticky vysoce významná souvislost reflexí životních událostí se způsobem výchovného řízení v rodině byla našim výzkumem prokázána v případě intenzity prožívání těchto situací.

V preferenci subjektivního významu pozitivně prožívaných sociálních situací se vzájemně shodují respondenti reflektující silnou, střední a slabou formu výchovného řízení. Rozdílnost nacházíme u preferencí respondentů reflektujících rozporné výchovné řízení v rodině (tabulka č.20, str.144; graf č.28, str.145). Všichni respondenti (kromě dospívajících reflektujících rozporné výchovné řízení v rodině) subjektivně nejvýznamněji pozitivně prožívají sociální situace naplňující výkon, úspěch, společenské uznání. Stejně tak všichni respondenti (kromě dospívajících reflektujících rozporné výchovné řízení v rodině) uvádějí jako druhé nejintenzivněji pozitivně prožívané sociální situace takové, které se vztahují k interakcím v širším sociálním okolí a jako třetí jsou nejintenzivněji pozitivně prožívány sociální situace uspokojující seberealizační tendence jedince.

Úspěch, výkon, společenské uznání pomáhají dospívajícím nacházet své místo ve společnosti, dochází ke srovnávání, konfrontaci vlastních výkonů s výkony vrstevníků, prostřednictvím zpětné vazby od okolí si mohou dospívající vytvářet představu své vlastní pozice ve společnosti, která obvykle s úspěchem stoupá a naopak. Proto jsou zřejmě v tomto období nejintenzivněji pozitivně prožívány sociální situace naplňující výkon a úspěch. Dospívání je obdobím vytváření životních cílů a záměrů, obdobím plánování vlastní budoucnosti, budování představ o vlastní seberealizaci, což se odráží též v prožívání mladistvých. V našem výzkumu je tato skutečnost potvrzena tím, že dospívající jako třetí nejintenzivněji pozitivně prožívané sociální situace označili takové, které uspokojují seberealizační tendence jedince. Druhé nejintenzivněji pozitivně prožívané sociální situace, vztahující se k interakcím se širším sociálním okolím (zde zřejmě především k vrstevníkům), jsou již diskutovány v souvislosti s emočním vztahem k dítěti v rodině.

Za pozornost v souvislosti se způsobem výchovného řízení v rodině stojí skupina, prezentující rozporné výchovné řízení. Dospívající v této skupině nejintenzivněji pozitivně reflektují sociální situace spojené s interakcí s vrstevníky a teprve na druhém místě uvádějí sociální situace naplňující výkon a úspěch. Rozporná výchova jim zřejmě nedává potřebnou jistotu a řád, který tudíž hledají v širším sociálním okolí, což je svým způsobem „brzdí“ v aktivitách vedoucích k dosažení úspěchu, prestiže a společenského uznání. Otázkou zůstává, z jakých příčin dospívající, reflektující rozporné výchovné řízení v rodině, jako třetí v pořadí nejintenzivnějších pozitivních prožitků, uvádí sociální situace vyjadřující základní podmínky fungování jedince (ostatní skupiny shodně uvádějí sociální situace uspokojující seberealizační tendence jedince).

V případě negativně prožívaných sociálních situací se v jejich preferenci subjektivního významu dospívající téměř shodují (tabulka č.22, str.146; graf č.30, str.147). Nejintenzivněji jsou negativně prožívány sociální situace vztahující se k základním podmínkám fungování

jedince (biologickým, materiálním, makrosociálním), a to ve všech sledovaných skupinách. Jako druhé nejintenzivněji negativně prožívané sociální situace uvádějí takové, které se vztahují k interakcím v rodině a jako třetí jsou nejčastěji negativně prožívány sociální situace vztahující se k interakcím v rámci širšího sociálního okolí. Zde nacházíme rozdíl pouze ve skupině prezentující silné výchovné řízení v rodině, jejíž respondenti uvádí tyto situace v opačném pořadí, na druhém místě nejintenzivněji negativně prožívaných sociálních situací uvádí interakce se širším okolím a na třetím interakce s rodinou. V dospívání si jedinec potřebuje vymezit své místo ve společnosti a skupina vrstevníků mu poskytuje větší možnosti, podstatně širší prostor v oblasti vlastních aktivit, především v oblasti rozhodování a sebeprosazování než rodina, kde silná forma výchovného řízení tyto možnosti ani potenciale nevytváří. Může to být jeden z důvodů, proč negativní prožitky dospívajících jsou intenzivnější v případě interakcí se sociálním okolím než v případě interakcí s rodinou.

Dospívající v našem výzkumu velmi vysoce subjektivně hodnotí význam sociálních situací vztahujících se k interakcím v rodině a v širším sociálním okolí. Uvádějí v těchto situacích silnou intenzitu jak pozitivních, tak i negativních prožitků. Svědčí to o významu, který dospívající rodině i dalším lidem v sociálním okolí přikládají. Toto zjištění je v souladu s našimi teoretickými východiskem a je dalším potvrzením výsledků mezinárodních srovnávacích výzkumů („Euronet Pilot Study“ a „Adolescents‘ Interpretation of the Social Contract“) včetně dalších, realizovaných v Centru výzkumu dětí, mládeže a rodiny na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně: „V celkovém pohledu mezinárodního srovnávání vyplývá, že čeští adolescenti² se nijak výrazně neodlišují od adolescentů z dalších evropských zemí. Co je pro české adolescenty typické a čím se liší od ostatních, je vysoká důležitost osobních cílů, ve kterých se nějakým způsobem manifestuje potřeba pozitivních vztahů s druhými lidmi. Týká se jak potřeby reciprocity (partnerský a rodinný život), tak potřeby sociálního schválení a potvrzení vlastní hodnoty druhými lidmi“ (Macek, 1999, s.179-180).

Metodologické připomínky a podněty

Opakované výzkumy a jejich výsledky dokazují, že využití dimenzionálního přístupu k analýze způsobu výchovy v rodině se ukazuje jako vhodné a relevantní.

Při zpracovávání dat, získaných Dotazníkem o způsobu výchovy v rodině, a zejména při jejich analýze, jsme naráželi na problém, jakým způsobem interpretovat výsledky skupiny, zobrazující záporně kladný emoční vztah k dítěti v rodině. I v případech, kdy ostatní proměnné

² adolescenci je zde označováno celé období dospívání

vykazovaly jasný trend vývoje, skupina prezentující záporně kladný emoční vztah k dítěti v rodině se tomuto trendu vymykala, a to bez zjevných souvislostí.

Uvedené postřehy jsou dobře patrné například v grafech č.3-7, str.118-119. Při zjišťování souvislostí způsobu výchovy v rodině s interakčními tendencemi osobnosti dospívajících, bylo nutné v mnoha případech nezahrnovat tuto skupinu do celkového výsledného rámce, ale interpretovat ji zvlášť, jako jisté specifikum. Obdobná nezařaditelnost této skupiny byla registrována i v případě zjišťování souvislostí způsobu výchovy v rodině a reflexe sociálních situací.

Zůstává otázkou, do jaké míry a v jakých rovinách tato skutečnost ovlivňuje výsledky získané touto metodou. Vyhodnocujeme-li data v jiné rovině, než jaká byla zvolena v rámci našeho výzkumu, např. hodnotíme-li samostatně způsob výchovy v rodině otce a matky, nebo emoční vztah k dítěti v rodině či způsob výchovného řízení v rodině otce a matky, či přímo jednotlivé komponenty výchovy otce a matky apod., pomine námi uváděný problém, kdy jedna ze sledovaných proměnných - emoční vztah k dítěti v rodině - nabývá hodnoty záporně kladné.

Ve sledování proměnných, vymezených v našem výzkumu, se osvědčila dotazníková metoda zjišťování interakčních tendencí a sebepojetí osobnosti – PASKO. Výzkumem byly prokázány nejen určité statistické souvislosti vymezených proměnných, ale z výsledků jsou dobře patrné např. určité trendy, směry vývoje některých proměnných a velmi příhodná je i možnost vzájemného srovnávání libovolně nadefinovaných skupin respondentů. Velmi přínosná je i možnost srovnání výsledků získaných dotazníkem PASKO a výsledků získaných dotazníkem R.B.Cattella (16 PF); toto srovnání je výše v diskusi již uvedeno.

Pro hlubší vstup do problematiky byly použity další dvě metody, z nichž jedna byla převzata a upravena, druhá byla situačně navržena k účelům našeho výzkumného šetření. Obě tyto metody se jeví vhodné a relevantní k danému účelu.

Při zpracovávání dat jsme se prioritně zaměřili na výsledky, směřující k zodpovězení stanovených úkolů a hypotéz. Během celého náročného procesu třídění a operacionalizace dat, jsme zaznamenali některé zajímavé skutečnosti, které sice nejsou předmětem našeho zkoumání, ale jsou jistě podnětné v rámci celého kontextu vymezených výzkumných rovin, či jako možnost dalšího výzkumného zaměření. Všechny tyto skutečnosti se týkají prožívání sociálních situací (kvalitativní postřehy z dotazníku zjišťování subjektivní reflexe vzniku a působení prožitků jsou již uvedeny výše).

Na škále polarity a intenzity prožitků byla úmrtí členů rodiny (blízkých i vzdálených), přátel či kamarádů, téměř vždy zobrazována jako událost prožívaná negativně na nejvyšší

úrovni intenzity, stejně jako většina vážnějších nemocí, případně úrazů, týkajících se vlastní osoby nebo osoby blízké. Naopak nejčastěji na nejvyšším stupni intenzity pozitivně prožívaných situací uváděli dospívající přijetí na střední školu, úspěšné vykonání maturitní zkoušky a přijetí na vysokou školu. Pouze v několika málo případech byla některá z těchto událostí uvedena ve střední intenzitě pozitivních prožitků a stejně nepatrný počet respondentů některou z těchto událostí neuvedl vůbec. Také často uváděné lásky (ve smyslu seznámení se s partnerem) dospívající uváděli téměř výhradně na nejvyšší škále pozitivních prožitků.

Narození sourozence byla též jedna z nejčastěji uváděných životních událostí, v tomto případě však nelze jednoznačně uvést polaritu a intenzitu prožitku, který těmto událostem dospívající přiřadili. Větší část dospívajících reflektovala tuto událost spíše pozitivně, ovšem málokdy na nejvyšší hladině intenzity (častěji byla uváděna intenzita spíše střední a malá). Menší část dospívajících reflektovala tuto událost negativně, a to na mírné, někdy i střední hladině intenzity.

Za nejzajímavější považujeme skutečnost, že téměř všichni dospívající, kteří uváděli mezi subjektivně významnými událostmi svého života rozvod rodičů, přiřadili tuto událost mezi negativní prožitky nejvyšší intenzity. Žádnou roli zde nehrála skutečnost, v jakém věku dítěte rozvod proběhl, jak dlouhá doba již uplynula od této události, pohlaví ani vzdělání dítěte. Toto je jistě zajímavý námět výzkumného šetření. Zdá se, že bez ohledu na věk dítěte, ve kterém rozvod rodičů probíhá, bez ohledu na okolnosti, které tuto událost doprovází a další spolupůsobící aspekty, je dítětem rozvod rodičů, při porovnání s dalšími negativně vnímanými událostmi jeho života, hodnocen jako jedna z nejintenzivněji negativně prožívaných událostí.

Zjištěné vztahy mezi způsobem výchovy v rodině a interakčními tendencemi osobnosti dospívajících chápeme jako projev vzájemného působení rodinné výchovy, osobnosti vyvíjejícího se jedince a sociálních situací, kterých je jedinec účasten. Kromě výše uváděných podmínek, vztahů a vlivů, které se spolupodílí na vývoji jedince, je zde celá řada dalších, které mohou námi sledované účinky způsobu výchovy v rodině podporovat, zesilovat, nebo naopak zeslabovat či v jistém smyslu kompenzovat.

Závěr

Rodinná výchova není jediný činitel ovlivňující rozvoj osobnosti, je to však činitel důležitý a stojí za to orientovat se v něm. Různé výchovné situace, přístupy či styly vybízejí k zamyšlení či kladení otázek vztahujících se k emocionálnímu (citovému) i sociálnímu vývoji dětí jak na obecné rovině (např. ve vztahu k dětem určitého věku), tak na konkrétní úrovni (ve vztahu k chování, prožívání či sebehodnocení každého jednotlivého dítěte).

Obecné roviny výzkumu sledují souvislost způsobu výchovy v rodině a základních interakčních tendencí osobnosti dospívajících a na té nejobecnější rovině pak souvislost způsobu výchovy v rodině a sociálního a emočního vývoje jedince.

Teoretická východiska jsou vymezena kapitolami o sociálním a emočním vývoji jedince, formování sebepojetí v ontogenezi, způsobech výchovy v rodině a prožívání v sociálních situacích. Vycházíme z interakčních teorií osobnosti, interakčních teorií výchovy, z dosavadních poznatků o vývoji a determinaci osobnosti, včetně poznatků o působení výchovy na různé aspekty osobnosti jedince.

Realizovaným výzkumem byl získán přehled o tom, jaké interakční tendence mladistvých souvisí s emočním vztahem k dítěti v rodině a s formou výchovného řízení. Byla potvrzena vysoce významná souvislost emočního vztahu k dítěti v rodině a výchovného řízení v rodině se sebepojetím osobnosti dospívajících. Byly potvrzeny a rozšířeny osobnostní faktory, jejichž vývoj souvisí se způsobem výchovy v rodině a jejichž případné dostatečně konkrétní vymezení může být dále využito v běžné poradenské praxi.

Byla potvrzena souvislost emočního vztahu k dítěti v rodině a způsobu výchovného řízení v rodině s reflexí životních událostí. To znamená, že způsob, jakým jedinec prožívá konkrétní typy sociálních situací, jak je subjektivně vyhodnocuje a zpracovává, nám ukazuje jednak důležitost signálů „vnějšího světa“ pro „vnitřní svět“ dospívajících a jednak některé determinanty této důležitosti, mezi které můžeme na základě výsledků výzkumu zařadit způsob výchovy v rodině, ale i např. pohlaví či vzdělání.

Výsledky výzkumu potvrzují, že nelze vymežit obecně příznivý či nepříznivý způsob výchovy v rodině z hlediska vývoje osobnosti. Lze však s jistotou konstatovat, že na vývoj jedince působí celý komplex vztahů, okolností, sociálních interakcí; významný vliv mají nejen osoby blízké, ale i další, pro dítě „důležití“ dospělí. Výzkum jejich vlivu, jejich možností a podmínek kompenzace méně příznivých interakcí matky či otce s dítětem, by mohly vnést do teorií vývoje jedince další zajímavé poznatky.

Prezentované výsledky lze využít k dílčímu doplnění psychologických poznatků o vlivu a

působení některých činitelů vývoje osobnosti dítěte, reflexi sociálních situací, sebereflexi způsobu chování a prožívání v těchto situacích, což jsou stále aktuální a otevřená témata psychologické teorie i aplikací. Sumarizací a porovnáváním dílčích poznatků k této problematice, jejich operacionalizací, je možné adekvátněji identifikovat aspekty rodinné výchovy i dalších mimovýchovných podmínek, ovlivňujících vývoj dítěte, a to nejen v teoretickém kontextu, ale též v rámci výchovné a poradenské praxe.

Je jistě přínosné a žádoucí dále se výzkumně zabývat otázkami, které byly nastoleny a řešeny v rámci našeho výzkumného projektu. Zajímavé se jeví otázky reflexe sociálních interakcí včetně prožívání životních událostí jako jsou například narození sourozence či rozvod rodičů. Za podnětné pro další výzkum v této oblasti považujeme dále otázky, jako jsou: organizační a materiální podmínky rodiny, sociokulturní úroveň rodiny, vliv skupiny vrstevníků a především pak vliv významných druhých, pro dítě „důležitých“ dospělých mimo rodinu. V obecné rovině tak hledáme odpověď na otázky: Jakou měrou ovlivňuje způsob výchovy v rodině rozvoj emočních a sociálních charakteristik chování jedince, jeho subjektivní prožívání a sebepojetí? Nakolik je tato determinace dominantní? Může být tato determinace dalšími vlivy, zkušenostmi, poznatky posilována, nebo naopak zeslabována či kompenzována?

Literatura

- Allen, K.E., Marotz, L.R. (2002). *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha, Portál.
- Andrejevová, G.M. (1984) *Sociální psychologie*. Praha, Svoboda.
- Archerová, C. (2001) *Dítě v náhradní rodině*. Praha, Portál.
- Arrivé, J.Y. (2004) *Umění prožívat emoce*. Praha, Portál.
- Atkinsonová, R.L. et al. (2003). *Psychologie*. Praha, Portál.
- Bakalář, E. (2002) *Průvodce otcovstvím aneb bez otce se nedá (dobře) žít*. Praha, Vyšehrad.
- Balcar, K. (1991, 2.vyd.) *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim, Mach.
- Bandura, A. (1977) *Social learning Theory*. Englewood Cliffs N.J., Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Bandura, A., Walters, R.H. (1973) *Social Learning and Personality Development*. New-York, Holt Rinehart & Mrinston.
- Bartko, D. (1976) *Moderní psychohygienu*. Praha, Orbis.
- Baštecká, B. a kol. (2003) *Klinická psychologie v praxi*. Praha, Portál.
- Baštecká, B., Goldmann, P. (2001) *Základy klinické psychologie*. Praha, Portál.
- Baumrind, D. (1971) Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Bedrnová, E. (1989) *Člověk hledá člověka*. Praha, Horizont.
- Blatný, M., Plhánková, A. (2003) *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Brno, PÚAV ČR.
- Bodalev, A.A. (1982). *Vosprijatie i ponimanie človeka človekom*. Moskva: IMU.
- Bouchal, M. a kol. (1981) *Lékařská psychologie*. Praha, Avicenum.
- Bowlby, J. (1951) *Maternal care and mental health*. Genéve.
- Brierley, J. (1997) *Sedm prvních let života rozhoduje*. Praha, Portál.
- Bronfenbrenner, U. (ed.) (1972) *Influences on Human Development*. Hinsdale, Illinois, The Dryden Press Inc.
- Cangelosi, J.S. (1994) *Strategie řízení třídy*. Praha, Portál.
- Cassidy, J. (1994) Emotion regulation: Influences of attachment relationships. In N.Fox (Ed.), *Emotion regulation: Behavioral and biological considerations. Monographs of the society for research in child development*, 59, Seriál No. 240, 228-249.
- Collinsová, B.C. (2003) *Emocionální nezpůsobnost*. Praha, TRITON.
- Čáp, J. (1990) *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha, SPN.
- Čáp, J. (1993) *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha, Karolinum.
- Čáp, J. (1995) Způsob výchovy v rodině a jeho interakce s dalšími podmínkami ve vývoji dítěte. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 30, č.2, s. 147-163.
- Čáp, J. (1995) Mnohostranný-jednostranný vývoj osobnosti. *Československá psychologie*, 39, č.2, s.97-110
- Čáp, J. (1996) *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha, ISV.
- Čáp, J. (1999) Devět typů temperamentu. *Psychologie dnes*, 5, č.7, s.22-23.
- Čáp, J. (1999) Styly rodinné výchovy. *Psychologie dnes*, 5, č.8, s.23-25.
- Čáp, J., Boschek, P. (1994) *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (příručka)*. Brno Psychodiagnostika.
- Čáp, J., Boschek, P. (1996) Faktory osobnosti adolescentů ve vztahu ke způsobu výchovy v rodině. *Československá psychologie*, 6, s.465 – 479.

- Čáp,J.,Boschek,P. (1998) Způsob výchovy v rodině a osobnost dítěte. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 33, č.1, s. 35-44.
- Čáp,J.,Boschek,P. (1998) Některé vlastnosti osobnosti ve vztahu k výchově a jejím cílům. *Pedagogika*, 48, č.2, s.292-303.
- Čáp,J.,Boschek,P. (2000) Trojdimenzionální struktura osobnosti s její vztah k stylům rodinné výchovy. *Československá psychologie*. 44, č.2, s.97-109.
- Čáp,J.,Boschek,O., Balcar,K. (1999) Způsob výchovy v rodině a osobnostní faktory HSPQ II.řádu. *Československá psychologie*. 43, č.4, s.-289-299.
- Čáp,J., Boschek,O., Balcar,K. (1999) K problematice diferencí v rysech osobnosti. *Československá psychologie*, 43, č.5, s. 385-395.
- Čáp,J.,Boschek,O., Balcar,K. (2000) Model devíti typů temperamentu a jeho vztah k stylům rodinné výchovy. *Československá psychologie*. 44, č.1, s.1-10.
- Čáp,J.,Mareš,J.(2001) *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čermák,I.,Mioviský,M. (2002) *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*. Psychologický ústav AV ČR Brno.
- Dainowová,S. (1995) *Jak přežít dospívání svých dětí*. Praha, Portál.
- Darwin,Ch. (1964) *Výraz emoci u člověka a u zvířat*. Praha. ČAV.
- Denham,S.A. (1997) 'When I have a bad dream, mommy holds me'. Presschoolers' conceptions of emotions, parental socialization, and emotional competence. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 301-319.
- Denham,S.A. (1998) *Emotional development in young children*. New York, Guilford Press.
- Drapela,V.J.(1998, 2.vyd.)*Přehled teorií osobnosti*.Praha,Portál.
- Dunovský,J. (1986) *Dítě a poruchy rodiny*. Praha, Avicenum.
- Dunovský,J., Eggers,H. a kol. (1989) *Sociální pediatrie*. Praha, Avicenum.
- Dunovský,J.,Dytrych,Z.,Matějček,Z. (1995) *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha, Grada.
- Eisenberg,N.&Fabes,R.A.(1992) Prosocial development.In W.Damon(Series Ed.)&N.Eisenberg (Vol. Ed.) *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional and personality development* (5th edn,pp. 701-778). New York: Wiley.
- Eisenberg,N. Fabes,R.A. & Murény,B.C. (1996) Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227-2247.
- Ellis,A. (2002) *Trénink emocí*. Praha, Portál.
- Erikson,E.H. (1963) *Childhood and society*. Norton, New York.
- Erikson,E.H. (1964) *Insight and responsibility*. Bortin, New York.
- Erikson,E.H. (2002) *Dětství a společnost*. Praha, Argo.
- Ernst,H. (2005) Emotionale Intelligenz im Alltag. *Psychologie heute*, 32, 2, s.20-27.
- Ferjenčík,J. (2000) *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha, Portál.
- Fraus,J.(2004)*Ilustrovaný studijní slovník A-Č/Č-A*. Plzeň,Fraus.
- Freud,S.(1996)*Psychopatologie všedního života*. Praha, Psychoanalytické nakladatelství.
- Freud,S. (1991) *Vybrané spisy*. Praha, Naše vojsko.
- Friedenberg,Z.E. (1967) *Dospělost bez dospívání*. Praha, ČSM.
- Gillernová,I. (1990) *Společné činnosti rodičů a dětí*. Disertační práce. Praha UK FF.
- Gillernová,I. a kol. (2000) *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha, Fortuna.
- Gillernová,I. (2002) Jak podporovat emocionální vývoj dětí (1.-3.díl).*Informatorium* 3-8, roč.XI., č.7-9.
- Gillernová,I.(2002) Co se děje v rodině.*Vedení mateřské školy El.5*.Praha,Dr.Josef Raabe,s.r.o.

- Gillernová,I. (2004) Dospělí a děti jako aktéři edukačních procesů. Sborník konference „*Jedinec a společnost v procesu transformace a globalizace*“, Praha, s.74-88.
- Gillernová,I. (2005) Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. Sborník z konference *Psychologické dny Olomouc 2004*, FF UP Olomouc.
- Goffman,E. (1959) *The presentation of self in everyday life*. Harmondsworth, Penguin.
- Goleman,D. (1997) *Emoční inteligence*. Praha, Columbus.
- Goleman,D. (2000) *Práce s emoční inteligencí*. Praha,Columbus.
- Gottman,J.M.,Katz,L.F. & Hooven,C. (1996) *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grác,J. (1991) *Rozumieme deťom a mládeži ?* Bratislava, SPN.
- Graumann,C.F.(ed.)(1972) *Handbuch der Psychologie*,sv.VII/1,2: *Sozialpsychologie*,Göttingen
- Hall,C.S.,Lindzey,G. (1999) *Psychológia osobnosti. Úvod do teórií osobnosti*. Bratislava, SPN.
- Hartl,P.,Hartlová,H. (2000) *Psychologický slovník*. Praha,Portál.
- Hayesová,N. (1998) *Základy sociální psychologie*. Praha,Portál.
- Hayesová,N. (2003) *Aplikovaná psychologie*. Praha, Portál.
- Helus,Z. (1973) *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha, SPN.
- Helus,Z. (1984) *Vyznat se v dětech*. Praha, SPN.
- Hendl,J. (2004) *Přehled statistických metod*. Praha. Portál.
- Hrabal,V. (1991) *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha, UK.
- Janoušek,J. (1984) *Společná činnost a komunikace*. Praha, Svoboda.
- Janoušek,J.a kol. (1984) *Sociální psychologie 1. a 2. svazek*. Praha, SPN.
- Janoušek,J. (1986) *Metody sociální psychologie*. Praha, SPN.
- Janoušek,J. a kol. (1988) *Sociální psychologie*. Praha: SPN.
- Janoušek,J. (1992) Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36, 5, s.385-398.
- Jedlička,R.,Klíma,P.,Kot'á,J.,Němec,J.,Pilař,J. (2004) *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha, Themis.
- Jelínková,J.,Tyrlik,M.,Macek,P. (2003) Souvislost mezi zdůvodněním a řešením morálního dilematu a percepce odpovědnosti u adolescentů.*Československá psychologie* 6, Praha, Academia.
- Josselson,R. (1980) Ego development in adolescence. In: Adelson,J. *Handbook of adolescent psychology*. J.Wiley, New York.
- Kelly,G.A. (1955) *The psychology of personal constructs*. New York, , Norton.
- Kerlinger,F.N. (1972) *Základy výzkumu chování*. Praha, Academia.
- Komárková,R.,Slaměnik,I.,Výrost,J. (Eds.) (2001) *Aplikovaná sociální psychologie III*. Grada, Praha
- Kon,I.S. (1986) *Kapitoly z psychologie dospívání*. Praha: SPN.
- Kon.I.S. (1988) *Hledání vlastního já*. Praha, Svoboda.
- Kosek,J. (2003) *Věda to je určitě, ale o čem?* Praha, Baset.
- Kosek,J. (2004) *Člověk je (ne)tvor společenský*. Praha, Argo.
- Kotásková,J. (1987) *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha, Academia.
- Koukolík,F. (2003) *JÁ-o vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. Praha, Karolinum.
- Kovařík,J.,Šmolka,P. (1996) *Současná rodina*. Praha, Hestia.
- Křivohlavý,J. (1988) *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha, Svoboda.
- Laible,D.J,Thompson,R.A. (1998) Attachment and Emotional Understanding in Preschool Children. *Developmental Psychology*, vol. 34, No. 5, 1038-1045.

- Langmeier,J. (1991) *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha, Avicenum.
- Langmeier,J.,Krejčířová,D.(1998) *Vývojová psychologie*. Praha, Grada.
- Langmeier,J., Matějček,Z. (1974) *Psychická deprivace v dětství*. Praha, Avicenum.
- Lewin,K.,Lippit,R.,White,R.K. (1939) Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Climates. *Journal of Social Psychology*, 10, s.271-299.
- Lorenz,K. (1993) *Základy etologie*. Praha, Academia.
- Maccoby,E.E.,Martin,J.A. (1983) Socialization in the Context of the Family: Parent-Child I Interaction. In: Mussen,P.H.(ed)*Handbook of Child Psychology IV*. New York,Wiley.
- Macek,P. (1999) *Adolescence-Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha, Portál.
- Macek,P. (2000) Adolescenti, vzdělávání, škola. *Psychologie dnes*, 2, Praha, Portál, s.16-17.
- Macek,P. (2000) I dospívající potřebují rodiče. *Děti a my*, 4, Praha, Portál, s.19-20.
- Macek,P. (2000) Posouzení dobrého a zlého člověka:Souvislost se sebepojetím, Rozdíly mezi chlapci a děvčaty. *Československá psychologie*, 1, Praha, AV ČR, s.45-55.
- Macek,P. (2001) Adolescence, utváření identity a současní čeští dospívající. In *O.Řehulková, E.Řehulka (Editoři).Psychologické otázky adolescence*.Brno, PÚ AV ČR, nakl.Albert, s.18-29.
- Macek,P. (2002) Adolescence a čeští dospívající na přelomu století. In *VI.Směkal,P.Macek (Eds.), Utváření a vývoj osobnosti. Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno, Barrister&Principal, s.113-127.
- Macek,P. (2003) Dospívání v kontextu celoživotního vývoje a změn: co je specifické pro současnost. Sborník z konference *Psychologické dny 2002 „Kořeny a vykořenění“*, FF UP Olomouc.
- Macek,P. (2003) *Adolescence*. Praha, Portál.
- Macek,P. (2004) Adolescenti a jejich rodiče:důležitost vzájemné percepce pro sebehodnocení dospívajících. *Pedagogika* 4,s.342-354, Praha.
- Mangelsdorf,S.C., Shapiro,J.R. & Marzolf,D. (1995) Developmental and temperamental differences in Emotion regulation in infancy. *Child development*, 66, 1817-1828.
- Mareš,J.,Křivohlavý,J. (1995) *Komunikace ve škole*. Brno, Masarykova univerzita.
- Marhounová,J. (1996) *Dospívání*. Praha, EMPATIE.
- Markus, H. (1977) Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social psychology*1. 35, s.63-78
- Maršálová,L. (1978) *Metodologické základy psychologického výzkumu*. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Maršálová,L.,Mikšik,O. (Eds.) (1990) *Psychologická metodológia*. Bratislava, SPN.
- Matějček,Z. (1986) *Rodiče a děti*. Praha, Avicenum.
- Matějček,Z.(1989)*Jak předcházet psychické subdeprivaci.Čs.psychologie.*,23,s.207–215.
- Matějček,Z. (1991) *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha, SPN.
- Matějček,Z. (1992) *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha, SPN.
- Matějček,Z. (1994) *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha, Portál.
- Matějček,Z. (1996) *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha, Portál.
- Matějček,Z. (1999) Jak nezraňovat dětskou duši. *Zdravá rodina*, č.2, s.8-10.
- Matějček,Z. (2003,3.vyd.) *Co děti nejvíc potřebují*. Praha,Portál.
- Matějček,Z. (2005) *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha, Grada.
- Matějček,Z.,Dytrych,Z. (1994) *Děti, rodina a stres*. Praha, Galén.
- Matějček,Z.,Dytrych,Z. (2002) *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha, Grada.
- Matějček,Z.,Kadubcová,B. (1984) Sebeпоjetí českých dětí z hlediska Rohnerovy teorie rodičovského přijímání a odmítání. (PART). *Československá psychologie*, 2, s.87-95.

- Matějček,Z., Langmeier,J. (1981) *Výpravy za člověkem*. Praha, Odeon.
- Matějček,Z., Langmeier,J. (1986) *Počátky našeho duševního života*. Praha, Panorama.
- Mertin,V.,Gillernová,I. (eds.) (2003) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, Portál
- Mikšík,O. (1986) *Úvod do psychologické metodologie II*. Praha. SPN.
- Mikšík,O.(1999)*Psychologické teorie osobnosti*.Praha,Karolinum.
- Možný,I. (1990) *Moderní rodina. Mýty a skutečnost*. Brno, Blok.
- Možný,I. (2002) *Česká společnost..* Praha, Portál.
- Myers,D.G. (1993) *Social psychology*. 4.v., New York-St.Louis.
- Nakonečný,M. (1973) *Emoce a motivace*. Praha, SPN.
- Nakonečný,M.(1993) *Základy psychologie osobnosti*. Praha, MANAGEMENT PRESS.
- Nakonečný,M. (1994) *Lexikon psychologie*. Praha, Vodnář.
- Nakonečný,M.(1997,2.vyd.) *Psychologie osobnosti*. Praha,Academia.
- Nakonečný,M. (1997) *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha, Academia.
- Nakonečný,M. (1998) *Základy psychologie*. Praha, Academia.
- Nakonečný,M. (2000) *Sociální psychologie*. Praha, Academia.
- Nakonečný,M (2000) *Lidské emoce*. Praha, Academia.
- Nykl,L. (2004) *Pozvání do rogersovské psychologie*. Brno, BARRISTER&PRINCIPAL.
- Odehnal,J. (1984) Socializace. In.: Janoušek,J. a kol. *Úvod do sociální psychologie*. Praha, UK.
- Palouš,R. (1991) *Čas výchovy*. Praha, SPN.
- Pedersen,F.A.(Ed.) (1980) *The father-infant relationship: observational studies in the family setting*. New York, Praeger.
- Piaget,J. (1970) *Psychologie inteligence*. Praha, SPN.
- Piaget,J.,Inhelderová,B.(2000,3.vyd.)*Psychologie dítěte*.Praha,Portál.
- Plaňava,I.(1994) Komponenty a procesy fungující rodiny a manželství. *Čs.psychologie*, 38, 1, s.1-14.
- Plhánková,A.(2003) *Učebnice obecné psychologie*. Praha, Academia.
- Plutchik,R. (1980) *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York Harper and Row.
- Prekopová,J.,Schweizerová,Ch. (1994) *Neklidné dítě*. Portál, Praha.
- Reisenauer,R. (1965) *Metody matematické statistiky*. Praha, SNTL.
- Reykowski,J. (1968) *Experimentalna psychologia emocji*. Warszawa.
- Rogers,C.R. (1995) *Ako byť sám sebou*. Iris, Bratislava.
- Rogers,C.R. (1998) *Způsob bytí*. Praha, Portál.
- Rohner,R.P. (1986) *The warmth Dimension: Foundations of Parental Acceptance-rejection Theory*. Sage, Beverly Hills.
- Roseman,I.J. ((1984) Cognitive determinants of emotions: A structural theory. In: Shaver,P. (Ed.) *Review of Personality and Social Psychology*, 5, Beverly Hills.
- Roseman,I.J. ((1991) Appraisal determinants of discrete emotions. *Cognition and Emotion*, 5, s.161-200.
- Říčan,P. (1990) *Cesta životem*. Praha: Panorama.
- Říčan,P.,Krejčířová,D.a kol. (1997, 3.vyd.) *Dětská klinická psychologie*. Praha, Grada.
- Říčan,P.,Vágnerová,M. a spol. (1991) *Dětská klinická psychologie*. Praha, Avicenum,
- Satirová,V (1994) *Kniha o rodině*. Praha, Práh.
- Seifert,K.L.,Hoffnung,R.J. (1994) *Child and adolescent development*. Houghton Mifflin Comp., New York, Boston.
- Shapiro,L.E.(1998) *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha, Portál.
- Shavelson,R.J.,Hubner,J.J.,& Stanton,G.C. (1976) Self-concept:Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, s.407-411.

- Schaeffer, E.S. (1959) A Circumplex Model of Maternal Behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, s.226-235.
- Schaffer, R.H. (1994) *Rozhodujeme o dětech. Psychologické otázky a odpovědi*. Praha, MPSV
- Schachter, S., Singer, J.E. (1962) Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, s. 372-399.
- Schmidt-Atzert, L. (1996) *Lehrbuch der Emotionspsychologie*. Berlin-Köln.
- Schneewind, K.A., Hermann, T. a spol. (1980) *Erziehungstilforschung*. Bern, Huber.
- Smékal, V. (2002) *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno, Barristel&Principal.
- Smékal, V., Lacinová, L., Kukla, L. (eds.) (2004) *Dítě na prahu dospívání*. Brno, Barristel&Principal.
- Smith, C.A., Ellsworth, P.C. (1985) Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, s. 813-848.
- Smith, C.A., Ellsworth, P.C. (1987) Patterns of appraisal and emotion related to taking an exam. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, s. 457-488.
- Sobotková, I. (2001) *Psychologie rodiny*. Praha, Portál.
- Sobotková, I. (2003) *Pěstounské rodiny: jejich fungování a odolnost*. Praha, MPSV
- Sollárová, E. (2004) Socializácia. In T.Kollárik a kol., *Sociálna psychológia*. Bratislava, FSEV UK, s.168-180
- Spinrad, T.L., Stifter, C.A., Donelan-McCall, N., Turner, L. (2004) Mothers' Regulation Strategies in Response to Toddlers' Affect: Links to Later Emotion Self-Regulation. *Social Development*, 13, 40-54.
- Standardy pro pedagogické a psychologické testování*. (2001) Praha, Testcentrum.
- Stansbury, K & Sigman, M. (2000) Responses of preschoolers in two frustrating episodes: Emergence of complex strategies for emotion regulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 16, 182-202.
- Steinberg, L., Belsky, J. (1991) *Infancy, Childhood and Adolescence*. McGraw Hill, New York.
- Strauss, A., Corbinová, J. (1999) *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice, ALBERT.
- Stuchlíková, I. (2002) *Základy psychologie emocí*. Praha, Portál.
- Sullivan, H.S. (1953) *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton, New York.
- Škaloudová, A. (1998) *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. Praha, PFUK.
- Šulová, L. (2003) *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha, Karolinum.
- Šulová, L. (2004) Proměny výchovných přístupů k dětem. *Informativum* 3-8, roč. XI., č. 9
- Šulová, L. (2004) *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha, Karolinum.
- Tausch, R., Tausch, A.M. (1977) *Erziehungspsychologie*. Cöttingen, Hogrefe, (8.vyd.)
- Taxová, J. (1972) *Vrstevnické vztahy v adolescenci*. Praha, UK.
- Taxová, J. (1987) *Pedagogicko psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha, SPN.
- Vágnerová, M. (1996) *Vývojová psychologie*. Praha, Karolinum.
- Vágnerová, M. (1997) *Úvod do psychologie*. Praha, Karolinum.
- Vágnerová, M. (2000) *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha, Portál.
- Vágnerová, M. (2004) *Základy psychologie*. Praha, Karolinum.
- Van der Werff, J. (1990) The problem of self-conceiving. In H.Bosma & S.Jackson (Eds.), *Coping and self-concept in adolescence* (s.14-34). Berlin, Springer-Verlag.
- Verny, T., Kelly, J. (1993) *Tajomný život dieťaťa pred narodením*. Bratislava, SPN.
- Vymětal, J. (2003) *Lékařská psychologie*. Praha, Portál.
- Vymětal, J., Rezková, V. (2001) *Rogersovský přístup k dospělým a dětem*. Praha, Portál.
- Výrost, J., Slaměnik, I. eds. (1997) *Sociální psychologie*. Praha, ISV.
- Výrost, J., Slaměnik, I. ed. (1998) *Aplikovaná sociální psychologie I . Člověk a sociální instituce*. Praha, Portál.

-
- Výrost, J., Slaměnik, I. (Eds.) (2001) *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha, Grada.
- Warshak, R.A. (1996) *Revoluce v porozvodové péči o děti*. Praha, Portál.
- Wedlichová, I. (1997) *Způsob výchovy v rodině a oblíbenost žáka ve třídě*. Diplomová práce. Praha, FF UK.
- West, G.K. (2002) *Dobrodružství psychického vývoje*. Praha, Portál.

SEZNAM TABULEK

Teoretická část

Tabulka č. 1	<i>Primární emoce a jejich příčiny</i> (Plutchik, 1980; Nakonečný, 1998)	s. 28
Tabulka č. 2	<i>Primární emoce a jejich příčiny</i> (Roseman, 1984, 1991)	s. 29
Tabulka č. 3	<i>Vývojová stádia propria G.W.Allporta</i> (Mikšík, 1999)	s. 60

Praktická část

Tabulka č. 1	<i>Rozložení vzorku respondentů podle pohlaví a typu školy</i>	s. 96
Tabulka č. 2	<i>Způsob výchovy v rodině</i>	s. 110
Tabulka č. 3	<i>Emoční vztah ve způsobu výchovy v rodině</i>	s. 111
Tabulka č. 4	<i>Výchovné řízení ve způsobu výchovy v rodině</i>	s. 112
Tabulka č. 5	<i>Porovnání skupin - dívky</i> (manifestované sebepojetí a emoční vztah v rodině)	s. 114
Tabulka č. 6	<i>Porovnání skupin - chlapci</i> (manifestované sebepojetí a emoční vztah v rodině)	s. 116
Tabulka č. 7	<i>Porovnání skupin - dívky</i> (manifestované sebepojetí a emoční vztah v rodině)	s. 120
Tabulka č. 8	<i>Porovnání skupin - chlapci</i> (manifestované sebepojetí a emoční vztah v rodině)	s. 123
Tabulka č. 9	<i>Porovnání skupin - dívky</i> (manifestované sebepojetí a způsob výchovného řízení v rodině)	s. 125
Tabulka č. 10	<i>Porovnání skupin - chlapci</i> (manifestované sebepojetí a způsob výchovného řízení v rodině)	s. 128
Tabulka č. 11	<i>Porovnání skupin - dívky</i> (manifestované sebepojetí a způsob výchovného řízení v rodině)	s. 131
Tabulka č. 12	<i>Porovnání skupin - chlapci</i> (manifestované sebepojetí a způsob výchovného řízení v rodině)	s. 133
Tabulka č. 13	<i>Počet neuvedených situací navozujících prožitků či reakcí na prožitek</i> (souvislost s emočním vztahem k dítěti v rodině)	s. 136
Tabulka č. 14	<i>Počet neuvedených situací navozujících prožitků či reakcí na prožitek</i> (souvislost se způsobem výchovného řízení v rodině)	s. 137
Tabulka č. 15	<i>Uváděné typy sociálních situací – pozitivní (četnost)</i> (souvislost s emočním vztahem k dítěti v rodině)	s. 139
Tabulka č. 16	<i>Uváděné typy sociálních situací – pozitivní (intenzita)</i> (souvislost s emočním vztahem k dítěti v rodině)	s. 139
Tabulka č. 17	<i>Uváděné typy sociálních situací – negativní (četnost)</i> (souvislost s emočním vztahem k dítěti v rodině)	s. 141
Tabulka č. 18	<i>Uváděné typy sociálních situací – negativní (intenzita)</i> (souvislost s emočním vztahem k dítěti v rodině)	s. 141
Tabulka č. 19	<i>Uváděné typy sociálních situací – pozitivní (četnost)</i> (souvislost se způsobem výchovného řízení v rodině)	s. 143
Tabulka č. 20	<i>Uváděné typy sociálních situací – pozitivní (intenzita)</i> (souvislost se způsobem výchovného řízení v rodině)	s. 144

Tabulka č. 21	<i>Uváděné typy sociálních situací – negativní (četnost)</i> (souvislost se způsobem výchovného řízení v rodině)	s. 145
Tabulka č. 22	<i>Uváděné typy sociálních situací – negativní (intenzita)</i> (souvislost se způsobem výchovného řízení v rodině)	s. 146
Tabulka č. 23	<i>Uváděné typy sociálních situací (četnost)</i> (dle pohlaví a polarity)	s. 147
Tabulka č. 24	<i>Uváděné typy sociálních situací (intenzita)</i> (dle pohlaví a polarity)	s. 148
Tabulka č. 25	<i>Uváděné typy sociálních situací (četnost)</i> (dle vzdělání a polarity)	s. 150
Tabulka č. 26	<i>Uváděné typy sociálních situací (intenzita)</i> (dle vzdělání a polarity)	s. 151
Tabulka č. 27	<i>Rozložení uváděných sociálních interakcí ve skupinách dle emočního vztahu k dítěti v rodině</i>	s. 154
Tabulka č. 28	<i>Rozložení uváděných sociálních interakcí ve skupinách dle forem výchovného řízení v rodině</i>	s. 154
Tabulka č. 29	<i>Rozložení uváděných sociálních interakcí v kategoriích dle pohlaví</i>	s. 154
Tabulka č. 30	<i>Rozložení uváděných sociálních interakcí v kategoriích dle vzdělání</i>	s. 154

SEZNAM SCHÉMAT

Teoretická část

Schéma č. 1	<i>Hlavní teorie emocí</i> (Atkinsonová, 2003)	s. 27
Schéma č. 2	<i>Vybrané modely způsobu výchovy v rodině</i>	s. 81
Schéma č. 3	<i>Model devíti polí způsobu výchovy v rodině</i> (Čáp, 1996)	s. 82

Praktická část

Schéma č. 1	<i>Model devíti polí způsobu výchovy v rodině</i> (Čáp, 1996)	s. 89
-------------	--	-------

SEZNAM GRAFŮ

Praktická část

Graf č. 1	<i>Složení vzorku respondentů</i>	s. 95
Graf č. 2	<i>Složení vzorku respondentů</i>	s. 96
Graf č. 3	<i>Emoční vztah k dítěti v rodině / sebeprosazování (PAF)</i> (dívky, chlapci)	s. 118
Graf č. 4	<i>Emoční vztah k dítěti v rodině / přizpůsobivost (AC)</i> (dívky, chlapci)	s. 118
Graf č. 5	<i>Emoční vztah k dítěti v rodině / disinhbitovanost (DIS)</i> (dívky, chlapci)	s. 118
Graf č. 6	<i>Emoční vztah k dítěti v rodině / troufalost (TRF)</i> (dívky, chlapci)	s. 118
Graf č. 7	<i>Emoční vztah k dítěti v rodině / průbojnost (PC)</i> (dívky, chlapci)	s. 119
Graf č. 8	<i>Emoční vztah k dítěti v rodině / uvážlivost (UVZ)</i> (dívky, chlapci)	s. 119
Graf č. 9	<i>Emoční vztah k dítěti v rodině / interakční hybnost (SLF)</i> (dívky, chlapci)	s. 119
Graf č. 10	<i>Emoční vztah k dítěti v rodině / spontánnost (SPO)</i> (dívky, chlapci)	s. 119
Graf č. 11	<i>Manifestované sebepojetí v souvislosti s emočním vztahem v rodině – dívky</i>	s. 122
Graf č. 12	<i>Manifestované sebepojetí v souvislosti s emočním vztahem v rodině – chlapci</i>	s. 124
Graf č. 13	<i>Způsob výchovného řízení v rodině / sebprosazování (PAF)</i> (dívky, chlapci)	s. 129
Graf č. 14	<i>Způsob výchovného řízení v rodině / průbojnost (PC)</i> (dívky, chlapci)	s. 129
Graf č. 15	<i>Způsob výchovného řízení v rodině / přizpůsobivost (AC)</i> (dívky, chlapci)	s. 129
Graf č. 16	<i>Způsob výchovného řízení v rodině / disinhbitovanost (DIS)</i> (dívky, chlapci)	s. 129
Graf č. 17	<i>Způsob výchovného řízení v rodině / obezřetnost (OBZ)</i> (dívky, chlapci)	s. 130
Graf č. 18	<i>Způsob výchovného řízení v rodině / troufalost (TRF)</i> (dívky, chlapci)	s. 130
Graf č. 19	<i>Způsob výchovného řízení v rodině / interakční hybnost (SLF)</i> (dívky, chlapci)	s. 130
Graf č. 20	<i>Způsob výchovného řízení v rodině / stabilita (SC)</i> (dívky, chlapci)	s. 130
Graf č. 21	<i>Manifestované sebepojetí v souvislosti se způsobem výchovného řízení v rodině – dívky</i>	s. 132
Graf č. 22	<i>Manifestované sebepojetí v souvislosti se způsobem výchovného řízení v rodině – chlapci</i>	s. 135
Graf č. 23	<i>Emoční vztah k dítěti v rodině / typy sociálních situací – pozitivní</i> (četnost; celý soubor respondentů)	s. 140

Graf č. 24	<i>Emoční vztah k dítěti v rodině / typy sociálních situací – pozitivní</i> (intenzita prožitku; celý soubor respondentů)	s. 140
Graf č. 25	<i>Emoční vztah k dítěti v rodině / typy sociálních situací – negativní</i> (četnost; celý soubor respondentů)	s. 142
Graf č. 26	<i>Emoční vztah k dítěti v rodině / typy sociálních situací – negativní</i> (intenzita prožitku; celý soubor respondentů)	s. 142
Graf č. 27	<i>Způsob výchovného řízení v rodině / typy sociálních situací – pozitivní</i> (četnost; celý soubor respondentů)	s. 144
Graf č. 28	<i>Způsob výchovného řízení v rodině / typy sociálních situací – pozitivní</i> (intenzita prožitku; celý soubor respondentů)	s. 145
Graf č. 29	<i>Způsob výchovného řízení v rodině / typy sociálních situací – negativní</i> (četnost; celý soubor respondentů)	s. 146
Graf č. 30	<i>Způsob výchovného řízení v rodině / typy sociálních situací – negativní</i> (intenzita prožitku; celý soubor respondentů)	s. 147
Graf č. 31	<i>Typy sociálních situací – pozitivní</i> (četnost; dívky, chlapci)	s. 149
Graf č. 32	<i>Typy sociálních situací – pozitivní</i> (intenzita prožitku; dívky, chlapci)	s. 149
Graf č. 33	<i>Typy sociálních situací – negativní</i> (četnost; dívky, chlapci)	s. 149
Graf č. 34	<i>Typy sociálních situací – negativní</i> (intenzita prožitku; dívky, chlapci)	s. 149
Graf č. 35	<i>Typy sociálních situací – pozitivní</i> (četnost; studenti SŠ, studenti VŠ)	s. 152
Graf č. 36	<i>Typy sociálních situací – pozitivní</i> (intenzita prožitku; studenti SŠ, studenti VŠ)	s. 152
Graf č. 37	<i>Typy sociálních situací – negativní</i> (četnost; studenti SŠ, studenti VŠ)	s. 152
Graf č. 38	<i>Typy sociálních situací – negativní</i> (intenzita prožitku; studenti SŠ, studenti VŠ)	s. 152

PŘÍLOHY

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1	Dotazník způsobu výchovy v rodině	1 list
Příloha č. 2	Skórovací arch k Dotazníku způsobu výchovy v rodině	1 strana
Příloha č. 3	Pracovní list - rozlišení vzniku a působení prožitků v sociálních vztazích	1 strana
Příloha č. 4	Pracovní list – prožívání sociálních situací	1 strana
Příloha č. 5	Dotazník PASKO	1 list
Příloha č. 6	Výsledky t-testu včetně jejich významnosti	3 strany

SKÓROVACÍ ARCH K DOTAZNÍKU ZPŮSOBU VÝCHOVY V RODINĚ

Jméno: _____

Datum narození: _____

Vyplněno dne: _____

	OTEC				MATKA			
	Komponenty výchovy				Komponenty výchovy			
	Kladný	Záporný	Požadavků	Volnosti	Kladný	Záporný	Požadavků	Volnosti
	1	2	3	4	1	2	3	4
	5	6	7	8	5	6	7	8
	9	10	11	12	9	10	11	12
	13	14	15	16	13	14	15	16
	17	18	19	20	17	18	19	20
	21	22	23	24	21	22	23	24
	25	26	27	28	25	26	27	28
	29	30	31	32	29	30	31	32
	33	34	35	36	33	34	35	36
	37	38	39	40	37	38	39	40
SOUČET	K	Z	P	V	K	Z	P	V

Emoční vztah (K, Z) matky:

Emoční vztah (K, Z) otce:

Emoční vztah v rodině:

Výchovné řízení (P, V) matky:

Výchovné řízení (P, V) otce:

Výchovné řízení v rodině:

Způsob výchovy v rodině: 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Individuální posouzení způsobu výchovy v rodině:

P r a c o v n í l i s t

Do pracovního listu doplňte chování přátel, kamarádů (první sloupec), které u vás obvykle navozuje uvedený prožitek (druhý sloupec) a zároveň uveďte své reagování či chování, které je častou reakcí na něj (třetí sloupec).

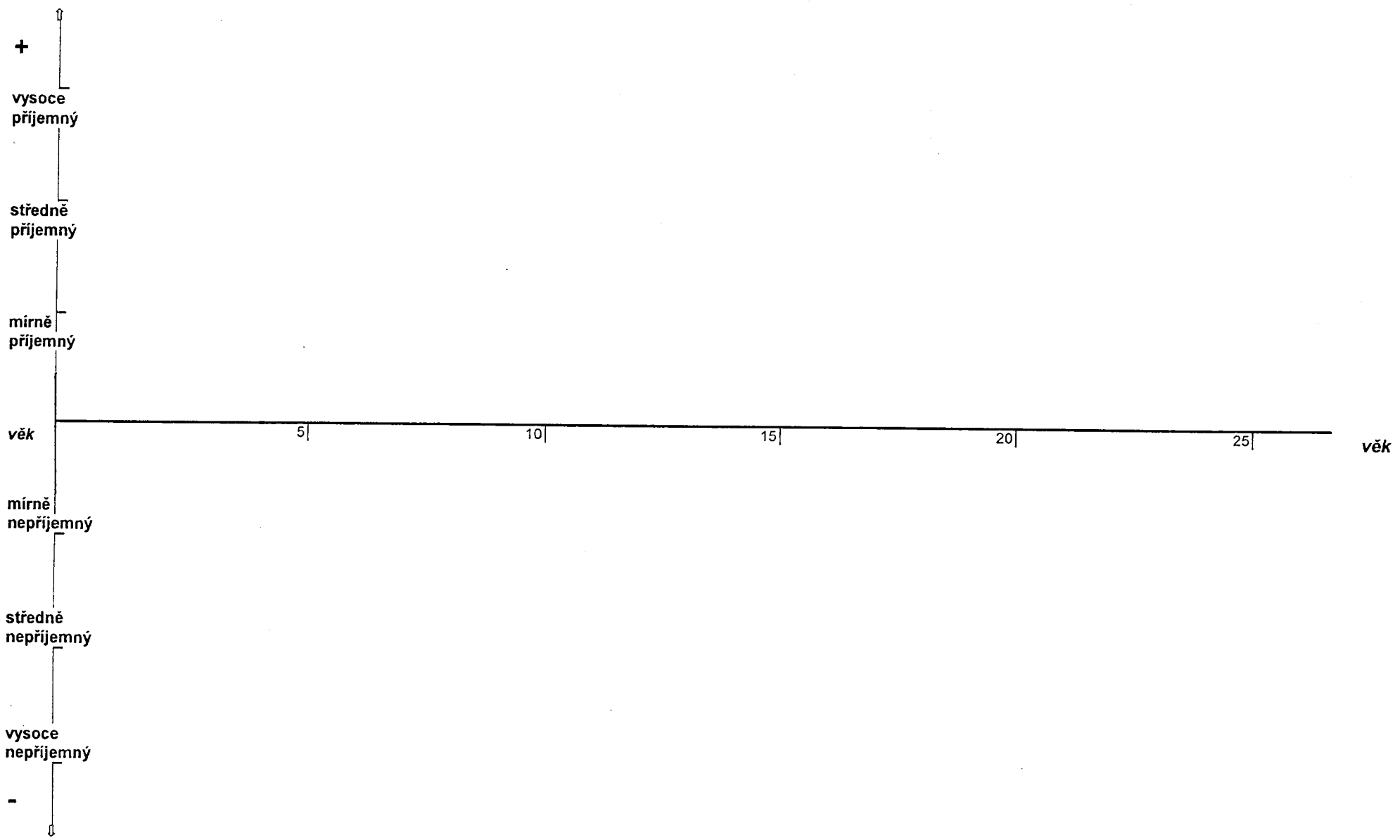
Chování přítele(kyně), kamaráda(ky) a jeho projevy	Moje prožitky	Moje chování a reagování
<i>Většinou, když přítel, kamarád ...</i>	<i>prožívám</i>	<i>a reaguji následovně:</i>
	hněv	
	strach	
	šťěstí	
	smutek	
	překvapení	
	znechucení	
	lítost	
	soucit	
	vinu	
	stud	

Jméno, příjmení : Datum narození :

Škola (název SOU,SŠ,VŠ) : Třída :

Datum :

příjemné prožitky



nepříjemné prožitky

PASKO 2

Datum: _____

Jméno: _____

--	--	--	--	--	--

Datum narození: _____

Vzdělání: _____

Povolání:

INSTRUKCE:

Na následující stránce jsou v každé řádce uvedeny čtyři vlastnosti.
V každé řádce vždy označte, která z uvedených vlastností Vás:

- + = nejlépe charakterizuje (je pro Vás nejpříznačnější)
— = nejméně postihuje (je pro Vás nejméně příznačná)

Příklad:

rozhodný	+	příjemný		trpělivý	—	samostatný
----------	---	----------	--	----------	---	------------

Záznam znamená, že je pro Vás nejpříznačnější rozhodnost
a nejméně je pro Vás příznačná trpělivost.

Žádnou řádku nevynechejte a v každé musí být uvedeny oba typy odpovědí.

Někdy se budete obtížně rozhodovat. Vždy se však nakonec rozhodnout
musíte a obtížnost rozhodování vyjádřete tečkou u dané volby.

Pracujte rychle a samostatně.

OBRAŤTE A ZAČNĚTE PRACOVAT !

+ = je pro Vás nejpříznačnější

- = nejméně Vás vystihuje

1	družný	průbojný	uvážlivý	houževnatý
2	odhodlaný	opatrný	klidný	přesvědčivý
3	kontaktní	taktní	energický	ustálený
4	tvůrčí	sebejistý	jízlivý	tolerantní
5	velkorysý	ukázněný	prosazující se	vstřícný
6	cílevědomý	uznávaný	rázový	smířlivý
7	novátorský	uctivý	shovívavý	nápomocný
8	přizpůsobivý	iniciativní	přístupný	nepoddajný
9	aktivní	odolný	mirumilovný	přátelský
10	slušný	solidární	zásadový	čínorodý
11	otevřený	poddajný	nápaditý	hloubavý
12	svědomitý	kooperativní	předvídavý	agresivní
13	odvážný	spokojený	ovlivňující	usedlý
14	ochotný	pečlivý	povzbuzující	sebevědomý
15	spolehlivý	rozšafný	podřizující se	smělý
16	ohleduplný	nebojácný	snášenlivý	důvěryhodný
17	poslušný	puntičkářský	pohotový	neústupný
18	podněcující	soupeřivý	bezkonfliktní	vyrovnaný
19	vytrvalý	společenský	obezřetný	samostatný
20	konvenční	podnikavý	trpělivý	srdečný
21	ovládající se	vyřečný	rozhodný	vnímavý
22	troufalý	improvizující	rozážný	vřidný
23	neoblomný	kamarádský	zdrženlivý	náročný
24	odpovědný	zvědavý	uhlazený	obětavý
25	sdílný	umírněný	nezávislý	důkladný

Výsledky t-testu včetně jejich významnosti

Výsledky jsou zobrazeny jako trojúhelníkové matice:

	2	3	...
1	t(2,1) s(2,1)	t(3,1) s(3,1)	...
2		t(3,2) s(3,2)	...
..			...

kde : t (i, j) je výsledek t-testu mezi i-tou a j-tou skupinou
 s (i, j) je významnost výsledku příslušného testu (Scheffé-test)

Výsledky t-testu včetně jejich významnosti k datům v tabulce č.9 (s.125) :

Vyhodnocení PC:

	2	3	4
1	1,75 (--)	-1,73 (--)	3,06 (0,03)
2		3,51 (0,01)	4,58 (0,00)
3			2,06 (--)

Vyhodnocení OBZ:

	2	3	4
1	-1,11 (--)	1,29 (--)	-2,65 (0,07)
2		-2,38 (--)	-3,50 (0,01)
3			-2,07 (--)

Vyhodnocení AC:

	2	3	4
1	-0,72 (--)	1,92 (--)	-3,48 (0,01)
2		-2,45 (--)	-3,76 (0,00)
3			-2,40 (--)

Vyhodnocení TRF:

	2	3	4
1	1,27 (--)	-1,22 (--)	2,17 (--)
2		2,51 (--)	3,28 (0,01)
3			1,47 (--)

Vyhodnocení DIS:

	2	3	4
1	1,14 (--)	-2,57 (0,09)	3,55 (0,01)
2		3,48 (0,01)	4,20 (0,00)
3			1,62 (--)

Vyhodnocení PAF:

	2	3	4
1	1,04 (--)	-1,98 (--)	3,30 (0,01)
2		2,87 (0,04)	3,97 (0,00)
3			2,06 (--)

Výsledky t-testu včetně jejich významnosti k datům v tabulce č.10 (s.128) :

Vyhodnocení AA:

	2	3	4
1	-2,31 (--)	-0,96 (--)	0,93 (--)
2		1,96 (--)	3,08 (0,03)
3			2,69 (0,07)

Výsledky t-testu včetně jejich významnosti k datům v tabulce č.11 (s.131) :

Vyhodnocení PC:

	2	3
1	-3,07 (0,01)	-4,74 (0,00)
2		-2,34 (0,06)

Vyhodnocení UVZ:

	2	3
1	1,20 (--)	2,57 (0,04)
2		1,79 (--)

Vyhodnocení AC:

	2	3
1	2,70 (0,03)	4,61 (0,00)
2		2,60 (0,03)

Vyhodnocení OBZ:

	2	3
1	2,21 (0,08)	3,89 (0,00)
2		2,27 (0,07)

Vyhodnocení SC:

	2	3
1	1,55 (--)	2,85 (0,02)
2		1,75 (--)

Vyhodnocení TRF:

	2	3
1	-2,14 (--)	-3,45 (0,00)
2		-1,80 (--)

Vyhodnocení DIS:

	2	3
1	-3,68 (0,00)	-4,94 (0,00)
2		-1,89 (--)

Vyhodnocení PAF:

	2	3
1	-2,93 (0,01)	-4,59 (0,00)
2		-2,31 (0,07)

Výsledky t-testu včetně jejich významnosti k datům v tabulce č.12 (s.133) :

Vyhodnocení AA:

	2	3
1	0,05 (--)	2,05 (--)
2		2,65 (0,03)

Vyhodnocení KA:

	2	3
1	1,05 (--)	-1,00 (--)
2		-2,64 (0,03)

Vyhodnocení TRF:

	2	3
1	2,19 (0,09)	0,36 (--)
2		-2,26 (0,08)

Vyhodnocení KC:

	2	3
1	0,67 (--)	-1,22 (--)
2		-2,46 (0,05)

Vyhodnocení KOF:

	2	3
1	0,13 (--)	-1,73 (--)
2		-2,44 (0,05)