

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Bakalářská práce

Tereza Pokorná

**Souvislosti způsobu výchovy v rodině a agresivity u dětí mladšího
školního věku**

**Context of family upbringing style and aggression in children of
younger school age**

Praha, 2015

Vedoucí práce: PhDr. Eva Šírová, Ph. D.

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Evě Šírové, Ph.D. za ochotu a trpělivost při vedení mé bakalářské práce.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 26. 7. 2015

.....

Tereza Pokorná

Abstrakt:

Bakalářská práce se zabývá souvislostmi výchovného stylu v rodině s agresivitou dítěte mladšího školního věku. Ke zjišťování agresivity práce využívá Testu pohádek, k popsání způsobu výchovy pak Dotazníku stylů výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let. V teoretické části nejprve vymezuje období mladšího školního věku s důrazem na změny spojené s výchovou, přístupem rodičů a chováním dítěte. Dále blíže rozpracovává téma výchovy a přístupů k jejímu popisování, zaměřuje se i na jejich dopady na chování dítěte. Poslední část popisuje agresi a agresivitu a snaží se zachytit její specifika u dítěte. Empirická část představuje možnosti zkoumání zpracované problematiky výše zmíněnými metodami a navrhuje další možnosti využití získaných dat.

Klíčová slova:

mladší školní věk, výchova, výchovný styl, agresivita, Test pohádek

Abstract:

The bachelor thesis focuses on a context of family upbringing style and aggression in children of younger school age. The Fairy Tale Test and The Parental Styles Questionnaire for the children from 8 to 12 years old are used as the methods to assess the context of this issue. The theoretical part aims to define the developmental stage of younger school age underlying notions related to upbringing of a child and its behavior typical for the stage. The last part describes the concept of aggression or aggressivity. Furthermore, its specifics in childhood are presented. The empirical part specifies the possible ways of examining the issue, mainly through the methods mentioned earlier and proposes alternatives of using the data we have gained.

Keywords:

younger school age, upbringing, parental style, aggression, The Fairy Tale Test

Obsah

Úvod.....	8
I. Literárně přehledová část.....	9
1. Dítě mladšího školního věku	9
2. Výchova v rodině.....	10
2.1. Rodičovství a výchova	10
2.2. Způsoby výchovy, výchovné styly	12
2.3. Emoční vztah a výchovné řízení.....	13
2.4. Výchovné prostředky: odměna a trest	15
3. Agrese a agresivita u dítěte	17
3.1. Vymezení pojmů	17
3.2. Vývoj pojetí agrese.....	18
3.3. Biologická podstata agrese	19
3.4. Dětská agresivita	20
3.5. Typy agrese	22
4. Dětská agresivita a výchova	23
II. Praktická část	25
1. Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	25
2. Charakteristika výběrového souboru	25
3. Metody	26
3.1. Test pohádek.....	26
3.2. Způsob administrace Testu pohádek	30
3.3. Hodnocení Testu pohádek	31
3.4. Dotazník stylů výchovy v rodině pro děti od 8 – 12 let	32
3.5. Hodnocení Dotazníku výchovného stylu v rodině pro děti od 8 do 12 let.....	33
4. Statistické zpracování	33
5. Diskuze	34

Závěr	37
Seznam literatury	38

Úvod

Bakalářská práce se bude zabývat způsoby výchovy v rodině (jindy také výchovné styly) a jejich dopady na agresivitu dítěte mladšího školního věku. Toto téma jsem vybrala především pro to, že vnímám výchovu a instituci rodiny jako nesmírně důležitý článek ve vývoji jedince. V bezpečném prostředí rodiny objevujeme sami sebe, učíme se rozumět vztahům, společnosti. Rodiče a jejich blízkost je mostem k našemu dalšímu osamostatnění, k samostatnému řešení nejrůznějších životních situací. Někteří pak využívají k takovému řešení strategie spojené s agresí, nasnadě je otázka souvislosti výchovy a užívání těchto strategií. Také mě zaujala možnost využít Test pohádek. Tento mi přijde pozoruhodný především proto, že je pro dítě zajímavá, dává mu prostor dostatečný k vyjádření, a zároveň se dá jednoduše přizpůsobit jeho vývojové úrovni. Téma pohádek je dětem blízké.

Práce se skládá ze dvou částí: literárně teoretické a praktické. V té první se pokusím předestřít přehledovou studii na základě prostudované literatury. Nejprve se budu věnovat vymezení a popsání období mladšího školního věku a důležitým změnám ve vývoji, které v něm probíhají. Mladší školní věk bude v mé práci vymezen podle Langmeiera, Krejčířové (1998) od 6let, tedy nástupem dítěte do školy, do zhruba 10 - 12 let, kdy už pomalu můžeme mluvit o počátcích období pubescence. Protože má práce se týká způsobů výchovy, následuje krátký přehled výchovy v rodině, jednotlivých přístupů a způsobů jejich hodnocení, se zaměřením na Čápův Model devíti polí výchovy.

Dále se věnuji agresivitě a jejímu pojmání, stejně jako dětské agresivitě, která může být v některých aspektech, například jejích zdrojích a typech, odlišná. V klasifikaci agresivity vycházím z Coulacoglou (2008), neboť tato její klasifikace je zahrnuta v Testu pohádek a budu z ní tak vycházet i v empirické části práce. Posledním oddílem literárně přehledové studie bych ráda volně přešla k problematice, kterou se zabývá empirická část, tedy souvislostmi mezi způsobem výchovy a agresivitou, popř. dalšími proměnnými, které mohou vstupovat a ovlivňovat způsob výchovy, či chování dítěte.

V druhé – empirické části pak předložím návrh výzkumu. Výzkumný výběrový soubor by měly tvořit děti ve věku od 6 – 12 let. Ve výzkumu budou porovnány jednotlivé věkové skupiny na základě dat získaných Testem pohádek a Dotazníkem pro zjišťování způsobu výchovy v rodině.

I. Literárně přehledová část

1. Dítě mladšího školního věku

Za mladší školní věk dítěte považujeme období zhruba prvního stupně základní školy, tedy od 6 do 12 let. Nástup do školy je důležitým mezníkem, který přináší mnoho změn nejen do osobnosti dítěte, ale i do jeho vztahů či výchovného působení rodičů (Langmeier & Krejčířová, 1998; Říčan, 1989). Horní hranice bývá zvolena k 11 roku například proto, že tento věk tvoří určitý předěl mezi relativně poklidným a vyrovnaným obdobím mladšího školního věku a bouřlivým časem plným změn v období puberty. Tuto zmíněnou poklidnost ml. školního věku můžeme spatřovat už ve Freudově periodizaci vývoje, a to v tzv. latentním období. V období, ve kterém se síla libida projevuje jen slabě, má tak dítě prostor pro školní nasazení, touhy poznávat nové. Navíc se vybití této pudové energie směřuje právě do učení se, navazování vrstevnických vztahů apod. (Langmeier & Krejčířová, 1998; Říčan, 1989; Šulová, 2010).

Matějček (1986) rozlišuje mladší školní věk (6-8 let) charakteristický adaptací na školu, střední školní věk (9-12 let) plný soutěživosti, zdokonalování se a růstu, a starší školní věk (12-13 let) – pubescenci.

Někdy bývá ml. školní věk nazýván obdobím *střízlivého realismu* (Langmeier & Krejčířová, 1998, s. 115; Říčan, 1989, s. 157). Realismus proto, že školákova pozornost je nejvíce zaměřená na to, jaké věci kolem něj „doopravdy, reálně“ jsou, jak fungují. Odlišuje se tak od dítěte předškolního věku, které největší prostor dává vlastní fantazii a snění, i staršího školního věku (popř. adolescenci), typického touhou dítěte poznávat, co je správné, funkční a jakou roli daný poznatek zastává v kontextu dalších poznatků.

Tato touha po realitě, po poznání opravdového světa a okolí, zároveň ale i úniky do fantazie, se projevují např. i v četbě dítěte, cituji (Matějček, 1986, s. 227): „*Těžiště se přesunulo na stranu životní reality, ovšem stále ještě poznamenané fantazií – tentokrát nikoliv bájevitou, ale hrdinskou (...), u dívek se však navíc uplatňují už více zájmy o vztahy mezi lidmi a intimnější stránky lidského soužití.*“

To nám značí další důležité změny přicházející na scénu s počátkem školní docházky, není to jen rozvoj rozumový, ale i sociální. Dítě opouští na většinu dne zázemí své rodiny a vstupuje mezi skupinu vrstevníků, kde je mimo jiné nuceno čelit srovnávání, pocitům méněcennosti, neúspěchům či nižší míře pozornosti, která je mu věnována. Jak se bude

vyrovnávat s častou situací srovnávání a s neúspěchy zaleží i na jeho ohodnocení tzv. významnými druhými – rodiči, učiteli. To by pak mělo být především hodnocením kladným a povzbuzujícím (Čáp & Mareš, 2001). Období mladšího školního věku je období přechodu i v rámci tělesné konstituce: dítě vyrostle do délky a z baculatého předškoláčka se stává protáhlý školák, který nyní musí samostatně uplatňovat, tříbit a rozšiřovat v širším kolektivu „neznámých“ vrstevníků kulturní normy, vzorce chování, emoční škálu získanou v rodině. Dychtivě a důvěřivě přijímá od autority informace, aby se pak v období pubescence mohl pokoušet je popírat atd. Pocity méněcennosti mohou být ve školním prostředí časté a jejich přemíra může negativně ovlivnit utváření identity jedince (Matějček 1986, 2000).

Důležité místo ve vývoji dítě-školáka zaujímá hra, spojená, vzhledem k rozšiřujícímu se poli jeho dovedností, s učením, výlety, stavebnicemi. Pozitivním prvkem výchovy v tomto období je i určitý úkol v rámci domácích prací, resp. podílení se na „běhu domácnosti“ (Čáp & Mareš, 2001).

Neměli bychom zapomínat, že i přes patrné osamostatňování dítěte, přeci je mu rodiče „po boku“ stále třeba, aby jej tímto osamostatňováním provázeli a skýtal prostředí bezpečí a lásky.

2. Výchova v rodině

2.1. Rodičovství a výchova

Výchovou obecně míníme působení jedince na druhého, které je „*záměrné, cílevědomé, směřující k určitému výchovnému cíli – rozvinout v dítěti určité vlastnosti, názory, postoje, hodnotové orientace*“ (Čáp & Mareš, 2001, s. 247). Toto působení je, zdá se, vzájemné: jeden ovlivňuje druhého a naopak.

Mertin (2011) se domnívá, že základem výchovy je čas strávený s dítětem, který je prostorem nejen pro vzájemné poznávání, ale i pro společné zážitky. Přirozená přítomnost dítěte v každodenním chodu rodiny může být ideální přípravou pro mnohé situace v životě a místem přirozeného předávání hodnotového systému, postojů, zkušeností. Výchova „na dálku“, podle něj, ani není možná. Zároveň zdůrazňuje, že rodinné prostředí je pro dítě prostředím nejvlivnějším, píše: „*Vliv rodičů se v určitých obdobích vývoje dítěte může stát přechodně velmi nenápadným, jindy dítě ostentativně odmítá vše, co mu rodiče nabízejí a co*

podporují, přesto bývá z dlouhodobějšího pohledu jejich vliv nejsilnější a nejvšestrannější“ (s. 10).

Jako rodiče pak výchovně působíme, vychováváme od narození po celý zbytek života, s různou mírou v jednotlivých obdobích (Mertin, 2011). Jedním ze způsobů učení je učení nápodobou. Dítě se toho mnoho naučí právě nápodobou, často zcela nevědomě. Rodič by si měl být vědom, že i touto cestou tedy na dítě působí a předává mu vzorce chování. Podle poznatků současné psychologie je právě rané období klíčové pro další vývoj dítěte. Rodiče, jako nejbližší a stále pečující osoby, zajišťují dítěti bezpečí a vzhledem k synchronicitě mezi nimi a dítětem jsou nejpovolanějšími pro uspokojování jeho potřeb, napomáhají jeho celkovému psycho-motorickému vývoji, postupnému vrůstání do společnosti atd. (Mertin, 2011; Matějček, 1986; Langmeier & Krejčířová, 1998; Vágnerová, 2012).

Jedním z hlavních úkolů výchovy a péče o dítě v prvních letech života je také, aby dítě získalo důvěru ve svět, víru, že svět je primárně dobrý, že má cenu se o něco snažit. Erikson ve své periodizaci vývoje poukazuje na konflikt *základní důvěry X základní nedůvěry* ve věku cca 0 - 1 roku. Tato základní důvěra vychází z pocitu bezpečí a jistoty a je ovlivněna kvalitou prvotní vazby mezi matkou (a dnes stále častěji poukazujeme i mezi otcem) a dítětem. V důsledku zmírňuje úzkost a napomáhá jedinci k otevřenosti nejen vůči společnosti, ale i zkušenosti (Erikson, 1966; Mertin, 2011; Vágnerová, 2012).

Vzhledem k povaze své práce bych se nyní ráda zaměřila na výchovu dítěte mladšího školního věku. Zdůrazňuji při tom, že výchovu vnímám jako interakci s jedním určitým člověkem, individuem a jako určité kontinuum. Přestože mnohé se dá ve výchově napravit, v podstatě nic nejde vzít zpět nebo zcela vymazat.

2.2. Způsoby výchovy, výchovné styly

Principy výchovy v jednotlivých rodinách nejsou shodné. Hlavní osou výchovy bývá kladení požadavku, kontrola plnění tohoto požadavku a reakce na výsledek této kontroly (Čáp & Mareš, 2001, Mertin, 2011, 2013). Dílem individuality osobnosti rodičů, dílem prostředí, z něhož tito pocházejí, aktuálními podmínkami a mnohými jinými faktory, se přístupy k těmto třem bodům výchovy liší. Různě se staví k rodičovství, k problémům a úspěchům dítěte, jinak uplatňují nároky na dítě kladené. I proto popisujeme tzv. způsoby výchovy.

Čáp (1996) za způsob výchovy považuje interakci mezi rodičem a dítětem, jejich vzájemné ovlivňování v situacích, kdy volí způsoby a různé typy výchovných prostředků s ohledem na individualitu dítěte a jeho reakci.

Jedno ze základních a často jmenovaných dělení výchovných stylů, na autoritářský, demokratický (resp. sociálně-integrační) a liberální (tzv. *laissez-faire*), přinesl ve svém experimentálním výzkumu krátce před druhou světovou válkou již Lewin (Langmeier & Krejčířová, 1998), nicméně tyto v zásadě korespondují s dělením výchovných stylů podle Čápa (Čáp, 1996; Čáp & Mareš, 2001). Také Baumrindová výrazně přispěla ke studiu způsobů výchovy svou typologií (Baumrind, 1971, 1966). Čápuv model se snaží překonat limity typologického přístupu tím, že se zakládá na dimenzích a vytváří tak větší škálu možností způsobu výchovy. Alespoň částečně tak čelí nebezpečí zjednodušení problematiky (Čáp & Mareš, 2001).

Baumrindová (1966, 1971) dělí rodičovské styly na tři základní kategorie: dovolující/permisivní (*permissive*), autoritářský (*authoritarian*) a autoritativní, resp. demokratický (*authoritative*), a následně po kritice Maccobyové a Martina (1983) se přidává zanedbávající (*neglectful*). Takto rozšířený Model čtyř stylů výchovy pak můžeme považovat za zakládající se na dvou dimenzích: míra kontroly (náročný, kontrolující – nenáročný, nekontrolující) a přijímání/přijetí (odmítající – akceptující) (Baumrind, Maccoby & Martin, 1983 podle Čáp & Mareš, 2001). Čáp považuje za základní dvě dimenze výchovy, podle nichž posuzujeme výchovný styl daného rodiče, jsou jimi emoční vztah a výchovné řízení. Způsob výchovy je pak výslednicí výchovných stylů obou rodičů, resp. vychovatelů (Čáp & Mareš, 2001). Ukazuje se, že přístupy matky a otce se mohou lišit, a to i ve vztahu k danému pohlaví dítěte (Stephens, 2009; Conrad & Ho, 2001; Čáp & Mareš, 2001).

Čáp svůj model rozvádí až do devíti „polí“, tedy typů výchovy. Rozlišuje u každé ze základních dimenzí (tj. emoční vztah a řízení) několik podtypů. Řízení dělí na silné, střední,

slabé a rozporné. Emoční vztah rodiče k dítěti: záporný, záporně-kladný, kladný, extrémně kladný. Kombinací těchto dvou dimenzí získáváme jeden z 9 způsobu výchovy popsaných v Modelu devíti polí způsobu výchovy v rodině: 1) *autoritářský se záporných emočním vztahem*, 2) *liberální výchova s nezájmem o dítě*, 3) *s rozporným řízením a negativním emočním vztahem*, 4) *přísná a přitom laskavá výchova*, 5) *se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením*, 6) *výchova laskavá bez požadavků a hranic*, 7) *rozporné řízení relativně vyváženo kladným emočním vztahem*, 8) *kamarádský vztah a dobrovolné dodržování norem*, 9) *výchova emočně rozporná* (Čáp & Mareš, 2001, s. 306). Principy způsobu výchovy a jeho zjišťování se dají dobře aplikovat i do školního prostředí, resp. procesu edukace. U Čápovala Modelu devíti polí se o to v českém prostředí zasazuje např. Gillernová (2009).

2.3. Emoční vztah a výchovné řízení

Emoční vztah rodiče k dítěti se projevuje v každé interakci rodiče a dítěte. Mluvíme o kladném, záporném, záporně kladném a extrémně kladném vztahu. Emoční vztah je nezbytným prvkem výchovy. Jeho základy se ustavují již v prenatálním období, kdy již samotným vnímáním plodu matkou a otcem, přípravami spojenými s jeho narozením vzniká mezi ním a rodiči pouto/vztah. Problémem pak může být případ tzv. nechtěných dětí (Matějček, Dytrych & Schüller, 1988). Dalším důležitým obdobím pro upevnění vztahu je doba raného věku dítěte a vytvoření pevné vazby – attachmentu na pečující osobu, tato pak tvoří základ pro optimální socio-emocionální vývoj jedince. Autorem teorie attachmentu je Bowlby, problematiku dále rozvedla Ainsworthová (Šulová, 2010). Ladění emočního vztahu se může v průběhu života měnit, např. z nechtěného dítěte se po narození stane chtěné a opečovávané apod. (Čáp & Mareš, 2001). Emoční vztah vytváří prostředí pro vývoj osobnosti dítěte, a to nejlépe plně důvěry, přijetí, porozumění a úcty, kde je prostor pro chybování i odpuštění. V láskyplném prostředí se dítě nemusí schovávat za lež či utíkat do vnitřního světa (zpravidla).

Tento kladný vztah může být vyjádřen v bezpodmínečném přijímání dítěte. Dítě by mělo cítit, že ho rodič nemá rád jen „za odměnu“. Kladný vztah je spojen i s podporou rozvoje a tvořivosti dítěte a s adekvátním kladením požadavků, jak o něm bude popsáno níže.

Davidson, Besnard, Verlaan a Capuano (2015) se ve své studii zabývají souvislostmi mezi emočním vztahem k dítěti a jeho problematickým chováním. Ze studie vyplývá, že afektivní nepřístupnost, odmítavost matky zvyšuje problematické chování dítěte. Dále se

opakovaně ukazuje, že tento vztah je obousměrný – tedy stejně i temperament a chování dítěte ovlivňuje vztah a projevy lásky k němu. Záporný vztah k dítěti se projevuje např. nezájmem o dítě a jeho prožívání, nedostatečným očním kontaktem a dotyky, přehlížením věku dítěte, nepobízení ho k vlastní expresi, a různé formy odpírání lásky. Mertin (2013) uvádí, že způsobem, jak rodiče odpírají lásku dítěti, je i tělesný trest. Vzhledem k tomu, že jednou ze základních metod výchovy je princip odměny a trestu, který je dnes velmi skloňovaným tématem, pojednám o něm v následujících řádcích v rámci výchovného řízení.

Druhým prvkem výchovy je výchovné řízení. Čáp (Čáp & Mareš, 2001) zdůrazňuje, že kladný emocionální vztah k dítěti zdaleka nevyklučuje řád a řízení ve výchově. Proto je pro optimální rozvíjení dítěte třeba, aby dítě mělo určité cíle, aby na něj byly kladeny požadavky, které by mohlo naplňovat a tím se rozvíjet. Nezbytná je pak i jejich následná kontrola. Cituji (s. 311): *„Láska a úcta k osobnosti je spjata s důvěrou v ni, v její schopnosti a charakter, v možnosti jejího rozvíjení, je tedy spjata s požadavky a kontrolou jejich plnění.“*

V terminologii Baumrindové, Maccobyové a Martina (1983) mluvíme někdy přímo o dimenzi *demandingness*, tedy požadavků nebo náročnosti. Tito autoři za optimální považují rodiče, v rámci typu výchovy demokratické (authoritative), který podporuje jak svobodu a nezávislost, tak poslušnost dítěte určitým pravidlům, jež jsou vysvětlena dítěti srozumitelnou formou. Dále oceňují současné kvality dítěte, aniž by jej přestali motivovat k možným lepším výsledkům. Podporují jeho kreativitu a vyjádření (Baumrind, 1966; Maccoby & Martin, 1983).

Čáp (Čáp & Mareš, 2001) považuje za optimální střední míru řízení. Nezbytné je spojení řízení s kladným emočním vztahem. Spjaté se záporným by směřovalo k výchově podobné spíše vojenskému výcviku (tím spíše, pokud by se jednalo o typ silného řízení): příkazy zcela dle představ rodiče požadované způsobem neúměrným věku dítěte a postupy spojené s trestem při jejich nesplnění. V dítěti tímto nepodporují kreativní řešení situací, snahu o autoregulaci aj., naopak tyto postupy v něm mohou probudit nedostatek sebevědomí, nesamostatnost.

2.4. Výchovné prostředky: odměna a trest

Tímto se dostávám k otázce dvou nejnámějších metod výchovy: odměně a trestu. V posledních letech se pohled odborníků i veřejnosti na tuto problematiku vyvíjí. Pohled na trest jako nezbytný prostředek reakce na nesplnění požadavku bývá silně zpochybňován, zejména pro možná rizika, která s sebou přináší. Jmenujme např. snížení vnitřní motivace pro další jednání, riziko syndromu naučené bezmocnosti, zatvrzení vůči rodiči a vzdor, deprese atd. (Mertin, 2013; Čáp & Mareš, 2001). Mertin (2013) se domnívá, že trest je především zbytečný, neboť ve většině situací se dá trestu předejít, anebo užít jiný způsob reakce, jako např. odčinění následků. Jestliže si dítě mělo uklidit rozházené hračky, neučinilo tak a maminka vzápětí zakopla a vylila kakao na podlahu, bude se dítě podílet, popř. samo uklidí podlahu. Rodič dítěti může pomáhat (ne dělat práci za něj!), nejde mu totiž o to, ponížit dítě a dokázat mu, že měl pravdu. Dítě nesmí mít pocit, že ho za to rodič nemá rád (Čáp & Mareš, 2001; Mertin, 2013). Znovu se tedy dostávám k tomu, jak důležitý je emoční vztah k dítěti. Dále je nezbytné hodnotit jeden konkrétní čin, ne osobu dítěte. Mertin (2011, s. 113) k tomu píše: „*Nejde o žádné psychologické figle či manipulace, podstata tkví v tom, že i dobrý a milovaný člověk může udělat něco špatně, a i když to udělá, zůstane obvykle dobrým a milovaným člověkem.*“

Trestání dělíme na fyzické (od mírnějších jako pohlavek, plácnutí přes zadek, až třeba bití opaskem apod.) a psychické (připomínání pochybení, vyhýbání se kontaktu, výsměch a ponižování, odsuzování osobnosti dítěte: „To jsi celý ty, zlobivý kluk! To mě asi nemáš vůbec rád, když mi tohle děláš!“). Ukazuje se, že, je-li fyzický trest pouze výjimečný a při celkově kladném emočním vztahu k dítěti, je méně závažným z hlediska dopadů na psychiku dítěte, než trestání psychické. Za „výjimečný fyzický trest“ považujeme například plácnutí přes zadek v situaci, která vyžaduje opravdu důsledné napomenutí (např. dítěti hrozí nějaké nebezpečí, nebo by jej svým chování mohlo vyprovokovat apod.). Dalším typem trestu můžou být zákazy (Mertin 2011; 2013; Čáp & Mareš, 2001).

Antier (2011) se domnívá, že tresty (tělesné nebo psychické) ani věčné zákazy do výchovy nepatří. Nejenže nerozvíjí osobnost, ale naopak podporují opakování těchto praktik i v dospělém životě. Výchovné prostředky, ve kterých dítě vyrůstá, se pro ně stávají normou a podle této normy posuzuje okolní realitu i realitu vlastní rodiny, výchovu. Toto tvrzení vychází i z Bandurovy teorie sociálního učení, resp. učení nápodobou (Bandura, 1977).

Dalším důležitým prostředkem výchovy je odměna. Ani ta ale nemusí být ideálním řešením, pokud ji rodič neužívá uváženě a s přihlédnutím k daným okolnostem. Odměnou pro dítě není jen nová hračka, nejaktuálnější technologická vymoženost, ale i (především) milé slovo, úsměv, pochvala, společná legrace, vědomí, že je na ně rodič hrdý atd. Tyto přístupy jsou také považovány za protektivní faktory Syndromu rizikového chování v adolescenci (Kabiček, Csémy, Hamanová & kolektiv, 2014). Pokud se zaměříme na kladné ohodnocení i drobnějších úspěchů vedoucích k hlavnímu cíli, jakýchsi dílčích cílů, snáze a efektivněji se tak dobereme toho hlavního. Tato myšlenka navazuje na Skinnerovy myšlenky o instrumentálním učení. Tvarování, tzv. *shaping*, může být efektivnějším než klasické odměňování, neboť odměnou drobných úspěchů, které se blíží konečnému cíli, stimulují jedince k dalšímu jednání vedoucímu k cíli. Je to trochu jako hra „přihořívá- hoří“ (Čáp & Mareš, 2001).

V typologii Baumrindové se sklony k využívání tělesných trestů pro odstranění nežádoucího chování vyskytují u výchovy autoritářské. U Čápa (Čáp & Mareš, 2001) pak především ve způsobech výchovy spojených se silným řízením a malým či zcela chybějícím emočním vztahem. Součástí mohou být i u způsobu rozporného/ambivalentního.

Problematickým může být i rozporné řízení, tedy takové, kdy jednou je rodič milý, vzápětí, zničehonic dítě za něco výrazně kárá apod. Důležitá je nepředvídatelnost jeho reakcí a chování, popř. nesoulad emočního projevu s konkrétním jednáním. Dítěti tak do prožívání vnáší neuvěřitelný zmatek, rozpor. Stejně tak za rozpornou považujeme výchovu, kde jeden rodič je „ten přísný“ a druhý „ten, co všechno dovolí“, či výchovu rozmazlující. Tedy takovou, ve které chybí dostatečné kladení požadavků na dítě a jejich kontrola. Dítě se teprve učí dovednostem spojeným s výběrem úkolů a cílů, s jejich plněním, teprve sestavuje své žebříčky priorit, i proto se přístup „*laissez-faire*“ nejeví jako příliš vhodný (Čáp & Mareš, 2001; Mertin, 2011).

Optimální řízení se tedy nevyznačuje trestáním, ale spíš důsledností v adekvátním a přiměřeném kladení požadavků a jejich kontrole, s cílem rozvíjení dovedností dítěte, jeho sebeuvědomění, ve spojení s kladným emočním vztahem zajišťujícím pocit bezpečí, prostor a důvěru v možnosti dítěte.

Matějček (1986) mluví přímo o *citové výchově* (s. 177), přičemž upozorňuje na jedinečnost každého dítěte a vliv vřelosti rodičů vůči dítěti v raném věku na jeho další růst a prožívání. Nejvíce pak vychováváme, když o tom ani nevíme, resp. pokud se chováme při běžné

interakci v rozporu s tím, co chceme dítěti předat, nikdy naše snaha nenabude takového úspěchu.

Způsob výchovy může mít příznivý dopad na prožívanou kvalitu života dítěte a jeho mentální zdraví. Bolghan-Abadi a Amir (2011) se domnívají, že existuje vztah mezi permissivním způsobem výchovy a kvalitou života, a autoritativním způsobem výchovy a mentálním zdravím. Zároveň tvrdí, že pokud v jejich studii jedinci (studenti středních škol) vykazovali větší míru autoritářské výchovy, pak klesala jejich životní spokojenost, resp. prožívaná kvalita života.

Již v dřívějších studiích si kladou autoři otázku, jaký vliv mají rodičovské praktiky na chování dítěte, resp. který ze způsobů výchovy je ideálnější a jaké prvky chování, prožívání může jaký způsob ovlivňovat (Baumrind, 1966; 1975; Čáp & Mareš, 2001; Perreira & Canavarro, 2009; Davison, Besnard, Verlaan & Capuano, 2015 aj.) Často bývá také skloňována problematika trestů (Mertin, 2014; Clément, Dubeau & Chamberland, 2011).

3. Agrese a agresivita u dítěte

Agrese vychází z latinského ad-gredior, tedy přiblížit se, jít, zmocnit se něčeho, zničit něco. Svoboda (2014) poukazuje na důležitost této stupňovitosti. Agrese je totiž člověku, jako živému (živočišnému) tvorů do jisté míry zcela přirozená. Svoboda píše (2014, s. 39): *„Agrese je především projev. Projev vitální síly. A vitální je každý organismus, jinak by ztratil možnost své existence.“*

3.1. Vymezení pojmů

Názory na toto vymezení se liší. Obecná veřejnost vnímá agresi především jako negativní na druhého útočící akt, z evolučního hlediska může ale jistá míra agrese mít i pozitivní efekt, resp. bývá žádaná. Janata (1999) mluví o „zlé“ a „dobré“ agresi, tato se může projevovat v soutěživosti, cílevědomosti, snaze prosadit sebe a své zájmy nebo například i v sexuálním chování a plození potomků. Slučuje se tak spíš s pojetím agrese jako určité vitální síly (Svoboda, 2014). Zajímavé je pokud si uvědomíme, že leckdy je to sama společnost, která nás k agresivnímu chování vychovává – ať už se jedná o vysoce komparativní systém hodnocení

žáků na školách, či dravost mladých manažerů, lidí na vedoucích pozicích aj. anticipující úspěch v oboru.

Druhým pohledem na agresi je agrese „zlá, úmyslně škodící“. Podle některých autorů je agrese jednoznačně negativním projevem, destruktivní pudovou silou, která reaguje destrukcí na překážky, které se objeví v dosahování cíle (Freud, 1999; Janata, 1999; Bandura, 1973). Primárním cílem agrese může být snaha získat převahu nad druhým, moci měnit jeho chování, popř. potvrdit si hodnotu vlastní osobnosti. Někdy pak může být agrese, agresivní chování projevem záliby v ubližování druhým (Čermák, 2003).

Vzhledem k různosti pohledů na pojem agrese, je těžké uvést jednu definici. Pro svojí práci bych ráda vycházela z předpokladu Svobody (2014), že agrese je určitou dimenzí, kontinuem jakési vnitřní síly, která se může projevit v chování vůči vnějšímu světu, druhým lidem či jedinci samotnému, s důsledkem nebo alespoň směřováním k fyzickému či psychickému ublížení, bolesti. Agresivní chování je takové chování, které určitým způsobem napadá druhého, okolí.

Agrese je brána jako záležitost instinktů, pudů, tedy temperamentu jedince, i jako osobnostní rys vytvořený mimo jiné životní zkušeností.

Různé je vnímání rozdílu mezi agresí a agresivitou. Někteří autoři mezi těmito nerozlišují, jiní považují agresivitu za vrozenou dispozici k agresivnímu chování, další pak za určitý přetrvávající sklon k agresivnímu chování. Ve své práci budu za agresivitu považovat právě tento přetrvávající sklon jednat a chovat se agresivně.

3.2. Vývoj pojetí agrese

Agrese jako jakási vnitřní síla projevující se negativně, je zmiňována již u McDougalla v jeho instinktivistické teorii. Freud (1999) ve své teorii pudů rozlišuje v protikladu k pudu slasti a života (Erós), pud smrti (Thanatos). Ten se může projevovat zlobou, agresí, bolestí, jak směrem k vnějšímu světu, tak k sobě samému. Agresivita se objevuje, pokud uspokojování potřeb libida pozastavuje jakási překážka. Agresivita je tedy brána jako vnitřní síla (Drapela, 2003; Plháková, 2006; Freud, 1999). Freudova dcera Anna (2006) poukazuje na agresivní projevy v rámci různých typů obranných mechanismů. Agrese může mít i efekt katarze.

Lorenz (1992) své pojetí agrese ukazuje na metafoře parního hrnce (tzv. hydraulický model). Páry, způsobené převážně biologickými požadavky/faktory jako boj o teritorialitu, přežití, potřeba potravy aj., se hromadí, a pokud nejsou určitými způsoby „upouštěny“, může dojít k „explozi hrnce“. Lorenz věří, že člověk jako inteligentní jedinec je schopen těmto „haváriím“ předcházet využíváním přebytečné energie jiným směrem (společností přijímané prospěšné aktivity). Potlačovaná agrese se může projevit i psychosomaticky (Lorenz, 1992, Bandura 1973, Čermák, 2003, Plichtová, 2003).

Mezi další vlivné teorie patří i teorie frustrace - agrese Dollarda a Millera (1941). Pokud se na cestě za uspokojením potřeb naskytne nějaká překážka – frustrace, vyvolá agresi, stejně tak agrese s sebou vždy přináší určitou frustraci. Teorie byla zpochybněna jak kritiky, tak samotnými autory, kteří následně doplnili, že tento vztah neplatí ve všech případech a v každé situaci, resp. frustrace vyvolává i reakce, které nejsou agresivní (Bandura, 1973; Čermák, 2003; Plichtová, 2003).

Mnohé ohlasy vyvolala sociokognitivistická teorie agrese Bandury, vycházející z jeho koncepce sociálního učení, podpořená experimentem známým jako „*Bobo doll experiment*“. Bandura se na jeho základě domnívá, že agresivní chování jsou pouze naučené vzorce chování. Důležitou roli v osvojování takových vzorců hraje observační učení, nápodoba. Významní druzí, se kterými dítě v nejbližším kontaktu, tak hrají úlohu vzorů (Bandura, 1973; Lovaš, 2003).

V souvislosti s rozvojem oblastí epistemologie, sociálně kognitivní, kognitivní a sociální psychologie, důraz se klade ani ne tak samotné chování jedince, jako na jeho mentální reprezentace těchto dějů a prožitků, proces tvorby těchto reprezentací. Abychom lépe porozuměli danému agresivnímu jednání, je třeba znát způsob, jakým si jedinec vysvětluje sociální realitu, ale i pozadí jeho vývoje (Fontain, 2003).

3.3. Biologická podstata agrese

Centrem mozku spojeným s agresi je jeho nejstarší část, tedy limbický systém, především amygdala. V případě agresivního chování jako prostředku k dosažení cíle, a ne pouze reakce na frustraci či jiný podnět, nesmíme opomenout ani korová centra frontálního laloku.

Dráždění amygdaly vyvolává pocity strachu a ohrožení, které bývají spojeny s útočnými reakcemi a nabuzením organismu. U lidí s nádorem, který dráždil amygdalu, i při jiné stimulaci amygdaly byly zaznamenány případy zvýšené impulzivity: agresivního, hypersexuálního chování a zvýšené religiozity.

Vzruchy přicházejí ze smyslových orgánů přes thalamus do amygdaly a dál do korových center. Protože jim amygdala předchází, ve vypjatých situacích může reagovat jedinec primárně agresivně, resp. pod vlivem amygdaly, neboť vzruch se ještě nestačil dostat až do kortexu, aby mohl být utlumen kognitivním zpracováním. V českém jazyce tomu hezky odpovídá tzv. „zkratkovité jednání“. Propojení amygdaly s neokortexem odkazuje také na kontrolní mechanismy v podobě vůle, svědomí – superego, podporovaného zvnitřněným hodnotovým systémem atd. Posílení a upevnění těchto mechanismů je stěžejním právě v dětském věku (Antier, 2011; Dodge & Sherill, 2007; Janata, 1999; Svoboda, 2014).

Stále přetrvávající otázkou zůstává, zda je agresivní chování výsledkem sociálního učení, jak tvrdí Bandura, či biologicky podmíněný vzorec chování, stejně jako pláč, smích, přijímání potravy. Vzhledem k přítomnosti agresivních a útočných projevů chování již v prvních měsících života (kousání, kopání), předpokládáme, že určitá míra agresivity je člověku přirozená již od narození a časem se vyvíjí.

Prosazuje se tzv. integrativní model agrese, poukazující jak na biologickou podmíněnost, tak na tvárnost agresivity zkušeností a sociálním učením (Antier, 2011; Fontain, 2003; Janata, 1999; Tremblay, 2005; Dodge & Sherill, 2007).

3.4. Dětská agresivita

Jak bylo řečeno, agresivní projevy dítěte záleží z velké části nejen na sociálním učením, ale i na jeho temperamentu. Projevy této „vitální síly“ zaznamenáváme v prenatalním stádiu vývoje (v závislosti na temperamentu ve větší míře kope, je neklidné apod.). Někteří autoři se přiklánějí k tomu, že již v tomto období rodič může na dítě působit, svým způsobem jej vychovávat, tak aby tento neklid zmírňoval a do budoucna tím předcházel sklonům dítěte k agresivitě. Nabízí se např. láska a péče o budoucí maminku, bezpečné prostředí, radostné očekávání dítěte nebo haptonomie (Antier, 2011). Mezi faktory, které mohou přispívat k zvýšené agresivitě u dítěte, patří i komplikace při porodu, při nichž by docházelo k poruchám prefrontálního systému a exekutivních funkcí, podvýživa plodu resp. matky, užívání návykových látek aj. (Scarpa & Rein, 2007).

Křivka míry agresivity narůstá okolo třetího věku dítěte, v tzv. období vzdoru, následně šestého věku a pak již začíná klesat s možným vzestupem v období adolescence. I v dalším vývoji jedince zaznamenáváme, že útočné, resp. prosazující se chování může být výhodou, či je přímo vyžadováno: ať už v rámci nejrůznějších profesí, tak například asertivního řešení problémů (Janata, 1999).

S přibývajícím věkem bývá patrný úbytek fyzické agrese. Tento fakt je vysvětlován začleňováním dítěte do společnosti a touto cestou objevováním jiných způsobů vyjádření agrese. Takových, které jsou společností lépe přijímány (Tremblay, Hurtup & Archer, 2005; Vágnerová, 2012).

Podle psychoanalytické teorie se většina „živočišné energie“ v mladším školním věku, které je nazýváno latentním, přesouvá do touhy po studiu, objevování nových souvislostí, dosahování výsledků. Přestože období prvního stupně základní školy je převážně klidným, i v něm se setkáváme s šikanou a nepřátelským chováním mezi spolužáky (např. výsměch, agrese jako odplatu). Za nejčastější projevy dětské agresivity považujeme: fyzické nebo verbální napadání spolužáků, odmlouvání, ignorace učitele, výsměch (Martínek, 2009). S příchodem do školy se dítě učí samo navazovat a pohybovat se v sociálních vztazích. Někdy mluvíme o tzv. vztahové agresi (*relational aggression*), ta se projevuje snahou nabourávat vztahy, zneužívat jich s cílem ublížit druhému. Časté jsou pomluvy, intriky, lhaní. Tyto strategie jsou zaznamenávány častěji u dívek než u chlapců (Crick, Ostrov & Kawabata, 2007).

Dítě ale netráví celý svůj čas ve škole, důležitou součástí jeho života je i hra. Hra se jeví jako jeden ze způsobů, kterým se dítě vypořádává s agresivitou. Zmínit můžeme oblíbené hry na kovboje a indiány, zloděje, vybíjenou, nejrůznější soutěže. Jiným způsobem mohou být právě i pohádky a literární příběhy vůbec, ve kterých má dítě příležitost snadno se identifikovat s hrdinnou a „odžít“ si tak vnitřní tlaky a fantazie (Černoušek, 1990; Svoboda, 2014; Tremblay, Hurtup & Archer, 2005; Vágnerová, 2012).

3.5. Typy agrese

Agresi můžeme dělit hned z několika hledisek (Janata, 1999, Coulacoglou, 2008), podle:

- **příčin:** reaktivní (agresivní reakce na vnější podnět, *př. kamarád mi vezme koláček, tak ho praštím*) a proaktivní (agresivní reakce s cílem dosáhnout něčeho, *př. kousnu druhého, aby mi přenechal hračku*)
- **formy:** aktivní a pasivní
- **typů projevů, dopadů:** instrumentální (agrese jako nástroj k dosažení cíle) a hostilní (cílené nepřátelské chování k druhému)
- **motivů:** agrese jako obrana (*př. mám strach, že když se „neprobiju“ nikdo mě nebude mít rád?*), ze zášti (*př. druhý má lepší známky než já, tak ho tajně všude pomlouvám*) apod.

Mnohé studie se zaměřují především na typ fyzické agresivity (tlučení druhého hračkou, či bez předmětu: kousání, kopání), neméně zraňující bývá ale i agresivita psychická: pasivní (naprosté zastavení komunikace, tzv. odpírání lásky), verbální (zesměšňování, ironie, slovní napadání, v případě směrem k dítěti i časté zvyšování hlasu aj.). Každý takový typ můžeme rozlišovat ve formě přímé (druhému nadávám) a nepřímé (rozšiřuji o druhém pomluvy, dělám mu naschvály) (Čermák, 2003; Martínek, 2009).

Autoagrese neboli agrese orientovaná ke své osobě, bývá často považována za důsledek frustrace či přímo deprivace. Může být spojena s automutilací – sebepoškozováním.

Coulacoglou (2008, s. 56-57) rozeznává pět, resp. osm, druhů agrese, jež jsou hodnoceny v rámci Testu pohádek. Jedná se o:

- **Orální agrese:** nejprimitivnější pudový typ A, projevuje se kousáním, pliváním, žvýkáním, cupováním na kousky, zatínat zuby vzteky apod.
- **Agrese typu A:** mezilidská, nepřátelská, důvody: nenávisť zášť, potěšení.
- **Agrese jako potřeba dominance:** manipulativní chování, snaha podmanit si druhé, řídit je.
- **Instrumentální agrese:** snaha nabývat např. majetku, a to především pro vlastní přežití či benefity.
- **Agrese typu B:** agrese jako obrana, jako odplata a ze závisti, je reakcí na vnější zdroj frustrace (jedná se tedy o reaktivní agrese), je směřována ke kořenům frustrace, k tomu, kdo ji zapříčiňuje.

- **Obranná agrese:** cílem je obrana a ochrana sebe a svých cílů, či druhého, před/při útoku nebo špatném zacházení.
- **Agrese jako odplata:** první typ agresivity, který se děti učí, zažívají ho ve formě (po)trestání ve výchově. Tato agresivita je zapříčiněna negativními nebo traumatickými událostmi, které se odehrály v minulosti.
- **Agrese jako reakce na závist:** pokud si někdo připadá vedle ostatních méněcenný a bývají u něj časté pocity vzteku, odporu, nepřátelství, méněcennosti, podřízenosti. V Testu pohádek je tento typ agrese vnímán jako potřeba poškodit, ublížit ty, kdo jsou nadřazeni agresorovi.

4. Dětská agresivita a výchova

Sklony k jednání agresivním způsobem jsou do jisté míry dány i sociálním učením. Důležitou roli tak hrají vzory – pro dítě tedy rodiče a jiní významní druzí (*significant others*). Ukazuje se, že známky proaktivní agresivity u dětí předškolního a mladšího školního věku anticipují zvýšenou míru agresivity v adolescenci. Za faktory zvyšující pravděpodobnost agresivity dítěte patří například i pro dítě traumatizující situace spojené s rozvodem rodičů, nepřátelskými sociálními vztahy ve školním prostředí či výchovnými styly (Fontain, 2003; Čáp & Mareše, 2001; Vitaro, Gendreau & Tremblay, 1998).

Přístupy rodičů k dítěti vyznačující se nedostatečným emočním vztahem, příliš silným řízením a trestáním a verbální agresivitou ovlivňují sebehodnocení, pocity identity a prospěch dítěte, jeho chování v rámci kolektivu vrstevníků (Baumrind, 1966; Čáp & Mareš, 2001; Solomon & Serres, 1999; Simons & Wuterle, 2010). Malá angažovanost rodiče ve výchově či nestálost výchovy může být prediktorem vzdoru u dítěte (Stormshak, Bierman, McMahon, Lengua & Conduct Problems Prevention Research Group, 2000). Podle studie portugalských dětí ve věku 8 – 11 let (Perreira & Canavarro, 2009), která se zabývala souvislostmi mezi rodičovskými styly a problematickým chováním, výchova odmítající, neskýtající podporující bezpečné prostředí a s vysokou mírou kontroly, zvyšuje pravděpodobnost problematického chování u dítěte. Častěji se pak jedná o problematické chování externalizované (agresivní chování, roztržitost) než internalizované (úzkost, pocity méněcennosti, sebeobviňování atp.) (Rankin, Degnan, Perez-Edgar, Henderson, Rubin, Pine, Steinberg & Fox, 2009).

Ve studii Stormshak, Bierman, McMahon, Lengua & Conduct Problems Prevention Research Group (2000) se autoři zabývají vlivem výchovných postupů na projevy agrese,

hyperaktivity a opozičního chování (vzdoru) u dětí věku 6 - 7 let. Způsob výchovy rozdělili na rozporný, udržující disciplínu trestem (křik, výhrůžky), užívající fyzickou agresi (tlučení, mlácení např. páskem v záchvatu vzteku, hraničící s násilím) a výprask (jako nástroj výchovy, nemusí být spojen se vztekem). Poslední sledovanou rovinou byla míra emočního vztahu a angažovanost rodiče do výchovy. Fyzická agrese ze strany rodiče k dítěti byla spojená pouze s agresivitou dítěte, uštědření výprasku pak i se vzdorem. V obou případech převládaly tyto projevy nad projevy úzkosti či pocitů méněcennosti, ty se objevovaly spíše ve spojitosti se zvyšováním hlasu, křikem či vyhrožováním.

Zároveň se tyto strategie chování v rámci výchovy jeví jako transgenerační (Clément, Dubeau & Chamberland, 2009). Časté užívání tělesných trestů vede u dítěte k častějšímu užívání fyzického násilí jako strategie řešení konfliktních situací a jako prostředek nápravy, resp. potrestání. Rodiče, kteří sami jako děti byli tělesně trestáni, považují tento způsob za vhodný a užívají jej i ve výchově vlastních dětí. Pro dítě jsou přístupy, se kterými se setkává v rodině normální, stávají se tedy normou jeho chování a užívá je v interakci s druhými (Simons & Wuterle, 2010).

Význam vlivů jako jsou socioekonomický status rodiny a rodiče s antisociálními rysy s věkem dítěte polevují, vztah k rodičům a jejich výchova naopak nabývá na významu a dospívající, nebo dokonce již dospělý jedinec se k nim často vrací. I přesto je nízký socioekonomický status, v některých případech až chudoba, rizikovým faktorem pro výchovu, která podporuje agresivitu a antisociální chování dítěte. Bývá spojen s nižším intelektem rodičů, častějšímu vystavování dítěte fyzickému násilí a agresivnímu řešení konfliktních situací apod., ať už v rámci rodiny, či dané komunity (Foster, Brooks-Gunn & Martin, 2007; Dodge & Sherrill, 2007).

II. Praktická část

1. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Tato bakalářská práce se primárně zaměřuje na rodinu, resp. vztah rodičů a dítěte, a jeho fungování. Zaměřuje se především na možné souvislosti, důsledky tohoto vztahu a interakcí na agresivitu dítěte v mladším školním věku, které kvůli možnosti využít Dotazníku stylů výchovy pro děti, bude vymezeno od 8 do 12 let.

Dalším cílem práce je zhodnocení typu a míry agresivity podle věku dítěte. Vzhledem ke změnám spojeným s daným vývojovým obdobím (nástup do školy, osamostatňování) a odlišným přístupům rodičů k dítěti v závislosti na jeho věku, domnívám se, že se může i míra, popř. typ agresivity u dítěte měnit. Práce se tedy bude snažit pozorovat i tyto výše zmíněné změny v přístupu rodičů k dítěti spojené s měnicími se požadavky kladenými na dítě, prostředím, ve kterém se dítě pohybuje, vztahy, které navazuje v průběhu osmého až dvanáctého roku.

Sekundárním cílem práce by pak mohlo být využití získaných dat jako podkladu k zahájení, či navržení poradenské intervence.

Na základě cílů této práce jsem si položila následující výzkumné otázky:

- 1) Existuje souvislost mezi stylem výchovy a mírou agresivity?
- 2) Ovlivňuje věk dítěte jeho agresivitu?
- 3) Mění se styl výchovy v rodině s věkem dítěte?

2. Charakteristika výběrového souboru

Výběrový soubor se bude skládat ze čtyř odlišných skupin podle věku (8 – 12 let). Každá skupina bude čítat 30 dětí. Dohromady tedy výzkumný vzorek bude činit 120 dětí. Poměr pohlaví by měl být nejlépe 1:1 v každé věkové skupině.

Podmínkou výběru je především daná věková kategorie, dále nepřítomnost diagnostikovaných odchylek v chování či prožívání, které by mohly významově posunout poznatky získané testem. Další důležitou podmínkou je čeština jako mateřský jazyk, a to z důvodu porozumění obsahu testu a nezkrácenému dorozumění se s experimentátorem. V případě této práce budu své zkoumání směřovat na fungování úplné rodiny, proto by i děti, které tvoří výběrový soubor, měly pocházet z úplného rodinného prostředí.

3. Metody

K hledání odpovědí na výše uvedené výzkumné otázky bude užito několika metod: Test pohádek (Coulacoglou, 2002), Dotazník způsobu výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let (Čáp & Boshek, 1998) a jako nedílná součást těchto dvou metod i rozhovor a pozorování.

3.1. Test pohádek

K realizaci výzkumné části práce jsem zvolila Test pohádek (Fairy Tale Test, FTT, 2002), který se, mimo jiné, svým vymezením pro děti od 6 do 12 let hodí pro účely mé práce. Pro toto věkové období je škála měrných nástrojů dosti omezená. Existují sice různé dotazníkové metody, nicméně jejich zadávání může být problematické, protože respondent by nejen měl být schopen sám si instrukce přečíst, ale především je pochopit, což hlavně v nižším pásmu tohoto věkového rozmezí může být problém.

Test pohádek je verbální projektivní metoda pro děti od 6 do 12 let. Její autorka Coulacoglou ji vyvíjela jako svou doktorskou práci, s cílem rozšířit možnosti mapování osobnosti dětí mladšího školního věku o využití potenciálu projektivních technik (FTT, 2014-2015). Předností Testu pohádek je, že se snaží zjišťovat nejen jednotlivé osobnostní proměnné, ale i vztahy mezi nimi, vnitřní dynamiku jedince, jeho touhy a přání. Snaží se zachytit komplexitu osobnosti, a to pro dítě relativně hravým způsobem testování (Coulacoglou, 2008; Průchová, 2012).

V současné době probíhá v České republice na katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy standardizace tohoto nástroje.

Test pohádek je inspirovaný nástrojem Tematický apercepční test (TAT, 1991), ulehčení přináší především v tom, že dítě příběh k daným kartám nevymýšlí, ale naopak pracuje s již známým příběhem – pohádkou, vedeno přitom otázkami administrátora. Tento způsob může být přínosem například u dětí s menší imaginací, dětí stydlivých apod. (Průchová, 2012; Coulacoglou, 2008).

Význam pohádek pro dítě se zdá být, podle některých autorů, klíčový. Pohádky v sobě nesou hned několik důležitých rovin. Vypráví se v čase, kdy je dítě v klidu, soustředí se, naslouchá, navíc je v úzkém kontaktu s blízkou osobou, která pohádku vypráví a spoluprožívá ji s dítětem. Zároveň jsou pohádky studnicí pradávnejší lidské moudrosti, zobrazují kulturní a etické hodnoty, klíčové okamžiky života i lidské vztahy v přijatelné a jasné formě pro dítě. Mnohé vnitřní prožitky, které dítě má z každodenního života, dokáže

pohádka převést do srozumitelné formy a nabídnout tak dítěti možnost „odžít si“ to, čemu nerozumělo jakoby přes pohádku, často pomocí identifikace s hrdinou. Pohádky mají tedy svou hodnotu výchovnou, vzdělavatelnou, protektivní i zábavnou. Důležité je i jasné rozdělení/zobrazení dobra a zla. Pohádky povzbuzují dětskou představivost, tvořivost a zvědavost, do jisté míry tak ovlivňují i vývoj kognitivních funkcí (Černoušek, 1990; Průchová, 2012; Coulacoglou, 2008).

Černoušek (1990) se zabývá hlavně tzv. klasickými pohádkami, protože tvrdí, že právě ony mají jakousi archetypální rovinu, neboť se předávají již po generace, a to téměř beze změny (až na drobné kulturní odchylky). Interpretace těchto pohádek se mohou mírně lišit. Pro mou práci jsem vycházela z pojetí Coulacoglou (2008), které bude rozebráno níže na základě konfliktů, které se podle ní v dané pohádce objevují.

Test pracuje s propojením nevědomých obsahů s pohádkami. Teoretické základy Testu pohádek najdeme tedy především v psychoanalytických teoriích poukazujících na fenomén projekce, symboliky některých jevů (jak ve snu, tak v pohádkách), identifikace s hrdinou apod. Pohádky v testu zahrnuté obsahují témata: vztah matka – dítě, oidipovské pocity, agresivita, láska a žárlivost, sexualita, odmítnutí, smrt, narcismus, znovuzrození, a konflikty: např. mezi uvolněním a kontrolou vlastních impulzů (vlk), autonomií a podřízeností (Karkulka). Reflektuje i obranné mechanismy (FTT, 2014-2015; Průchová, 2012). Hlavními dvěma pohádkami je pohádka O Červené Karkulce a O Sněhurce.

Test pohádek se skládá ze sedmi sad, vždy po třech kartách, tedy celkem 21 karet. Je důležité udržovat pořadí karet v sadě, jak mají být předkládány dítěti, proto je každá karta na zadní straně obstarána číslicí. Na pěti sadách jsou zobrazeny pohádkové postavy (Karkulka, Vlk, Trpaslík, Ježibaba, Obr) na zbývajících dvou výjevy z pohádek O Červené Karkulce a O Sněhurce. Tyto dvě zbývajících v sobě zahrnují i naznačení dějové linie, resp. počátku, jádra a konce děje. Dítě by mělo odhadnout pořadí děje podle známé pohádky (Coulacoglou, 2008; Daňová Jurčová, 2011).

Protože je má práce zaměřena na zjišťování agresivity, budu se věnovat především kartám zahrnujícím tuto problematiku. Obecnou využitelností testu jako celku se ve své práci zabývá například Daňová Jurčová (2011) nebo Průchová (2012). Pro bližší seznámení s obsahem dalších karet proto odkazuji na tyto dvě práce.

Test pohádek, jak bylo zmíněno výše, se snaží zjišťovat několik typů agresivity: Orální agresivitu, Agrese jako dominance, Instrumentální agrese, Impulzivní agrese – typ A,

reaktivní agrese – typ B, která se dělí na Agresivitu jako obranu, Agresivitu jako závist, Agresivitu jako žárlivost a Agresivitu jako odplatu. Všechny tyto jsou zahrnuty v kategorii proměnných Popudy a instinkty, do které s nimi patří např. i Bizarnost či Zaujetí sexualitou (Coulacoglou, 2008).

Červená Karkulka

Sada karet obsahuje 3 typy Karkulky, jedna je vyobrazená komiksově, působí naivně a vesele, druhá má těžko postižitelný výraz, vyvolávající dojem dvojsmyslnosti, záludnosti, tajnůstkářství, třetí má výraz smutný. Tato tři zpracování vychází z prožívání Karkulky v jednotlivých fázích příběhu (opuštění matky, les, setkání vlka, setkání s vlkem u babičky, závěr). Z proměnných, které blíže souvisejí s tématem práce, můžeme zaznamenat především vztah k matce, její ambivalence, některé z Emočních stavů, např. Strach z agresivity, Sebeúcta a Zaujetí sexualitou.

Vlk

Postava vlka bývá spojena s dominancí, dravostí, archetypální divokostí, „zvířetem“ v nás. První vlk je vyobrazen jako hladový, druhý neutrální, nepůsobící jako šelma, ani jako přítel. Třetí působí zle, divoce.

S kartami vlka může být spojena proměnná Orální agresivita, tedy vše související s kousáním, žvýkáním, trháním, proklínáním, nepodložené hladem. Orální potřeby, které odráží na reálné či symbolické rovině potřeby jídla a pití. Někdy na jejich základě můžeme usuzovat i na určitý typ deprivace (Průchová, 2012). I u Vlka nacházíme proměnnou Emočního stavu: Strach z agresivity (Coulacoglou, 2008).

Trpaslík

Pojetí trpaslíka, ze kterého vychází Coulacoglou je známé z filmového zpracování Walta Disneyho. Toto je totiž blízké většině dětí. Trpaslík zde vystupuje jako hodná, pracovitá bytost. V Testu pohádek tak nahrazuje „hodnou matku“ Sněhurky (Coulacoglou, 2008; Daňová Jurčová, 2011). Tři typy karet byly vytvořeny na základě prožívání trpaslíků v jednotlivých fázích příběhu. První – komiksový, naivní, postarší. Druhý se podobá mladému člověku, nejeví žádné výraznější emoce. Třetí se nejvíce podobá člověku, je starší, bez zjevných emocí. Mezi hlavní proměnné karet Trpaslíka patří Reaktivní agresivita, tedy jako obrana, základní snaha přežít.

Ježibaba

Společně s kartami Obra patří mezi ty sady, ve kterých se nejčastěji objevují odpovědi související s agresivitou (Coulacoglou, Souyouldzoglou & Atsarou 2008). Spojuje v sobě ježibabu – čarodějnici – macechu, tedy jakoukoli zlou stránku ženy, resp. matky. V příběhu o Sněhurce i ve všech těchto rolích vystupuje (Coulacoglou, 2008; Daňová Jurčová, 2011).

Z proměnných u Ježibaby zaznamenáváme Agresi typu A, tedy zlostnou, hnanou vnitřními motivy. V odpovědích dítěte se může projevit tím, že např. Ježibaba se dozví, že Sněhurka je krásnější a ze zlosti rozbije zrcadlo, nebo působí zlo, protože má moc atp. (Coulacoglou, Souyouldzoglou & Atsarou 2008). Agrese z nenávisti (typ B) se projeví často v tom, pokud je někdo lepší než Ježibaba, tedy například „Chce zabít Sněhurku, protože ji nenávidí, že je krásnější.“ Agresivita jako odplata značí, že agresor byl v minulosti již v konfliktu s obětí. V odpovědích se ukazuje např. „Čarodějnice chce někoho zaklít v kámen, protože jí chtěl rozbít zrcadlo.“ Agrese – obrana zaujímá odpovědi typu „Macecha se snaží zachránit čarováním kouzelnou hůlkou, protože proti ní divoce běží zvířata.“ Na agresi jako dominanci pak snaha čarodějnice dokázat agresivní cestou, že má převahu „Začaruje všechny, aby ovládla království.“ (Coulacoglou, Souyouldzoglou & Atsarou 2008).

Mezi hlavní řešené konflikty tak patří mimo jiné i oidipovská témata, Superego, sourozenecká rivalita či sebepojetí (Coulacoglou, 2008; Daňová Jurčová, 2011).

Obr

Stejně jako u Ježibaby i na této sadě karet se nejčastěji setkáváme s odpověďmi odkazujícími k agresivitě. „Obr se chystá zabíjet lidi, protože je prostě nemá rád.“ apod. může odkazovat k Agresi typu A. Agresi jako odplatu vidíme např. v odpovědích, kdy se obr mstí, že se mu někdo vkradl do příbytku apod. Instrumentální agresivita bývá nejčastěji spjata právě s Obrem, projevuje se v touze někoho zranit, poškodit s vidinou výhody, odměny. Stejně jako u Ježibaby, může tu být zachycena proměnná Agrese jako obrana – odpovídají jí odpovědi typu „Obr se snaží zneškodnit čarodějnici, protože proti němu kouzlí hůlkou.“ „Obr si vystaví hlavy svých obětí, aby vystrašil ostatní.“ svědčí o Agresi ve smyslu dominance.

Kromě agrese můžeme u této sady registrovat proměnné sebepojetí, vztah k opačnému pohlaví, vztah dítěte k otci aj. (Coulacoglou, Souyouldzoglou & Atsarou 2008; Daňová Jurčová, 2011).

Scény z Červené karkulky

Tato sada je zaměřená především na vztah matky a dcery, může tedy přispět i k mapování rodinné situace. Dále je možné pozorovat Superego dítěte, příp. jeho sílu, příkladem odpovědi může být „Karkulka by nejradši babičce natrhala kytičku, ale má strach, protože maminka jí přísně nakázala, že nesmí.“. Patrný může být i strach z odloučení, neboť sama pohádka moment (přestože chvilkového) odloučení obsahuje (Coulacoglou, Souyouldzoglou & Atsarou, 2008).

Scény ze Sněhurky a sedmi trpaslíků

I tato sada souvisí se vztahy a jejich mapováním, nedává tedy primárně prostor proměnným agresivity, nicméně i zde se může vyskytnout. Sada v sobě pojímá vztah k princí, k otci a k trpaslíkům. Ten k princí je nový, nabízí prostor pro budoucnost, vztah s otcem naznačuje jistou ambivalenci (na obrázku Sněhurka sedí u nohou otce, jejich výrazy jsou neutrální). Trpaslíci byli vždy na straně Sněhurky, starali se o ní, karta odkazuje na silný, pevný vztah (Sněhurka vyobrazená smějící se, obklopená trpaslíky). Dalším z důležitých témat je rozpor mezi dospěním a zůstáním dítětem (Daňová Jurčová, 2011).

3.2. Způsob administrace Testu pohádek

Administrace testu by měla probíhat v klidném, pro dítě příjemném prostředí, podporujícím vztah mezi examínátorem a dítětem, bez podnětů odvádějících pozornost dítěte. Důležitá je i připravenost examínátora, v mnohých částech testu je např. nutné dodržovat dané pořadí pokládání karet a kladení otázek. Stejně tak by měl mít i všeobecné povědomí o psychodynamickém přístupu, psychoanalytickém výkladu pohádek a znalost pohádek jako takových. Mluva, způsob kladení otázek atp. by měl být vždy přizpůsoben vývojové úrovni dítěte (Coulacoglou, 2008; Průchová, 2012).

Během administrace může examínátor částečně postupovat podle manuálu. Nejprve je nutné zajistit, že dítě pohádky figurující v testu zná. Požádáme je proto o jejich stručné převyprávění a zaznamenáme je do testového protokolu dítěte (Coulacoglou, 2008; Daňová Jurčová, 2011).

Následně examínátor vyloží první sadu karet, a to v pořadí naznačeném na zadní straně karty. Nejprve zdůrazní charakter sady (jedná se o Sněhurku, Obra atp.), pak klade postupně dítěti otázky: „Co si daná postava na kartičce myslí?“, „Co daná postava na kartičce

cítí?“ Odpověď dítěte podrobně zaznamená do protokolu. Následně nechá dítě vybrat, jaká z postav je ta pravá z pohádky a proč. Odpověď zaznamená do protokolu. Poslední sada otázek je vždy blíže směřovaná k identifikaci dítěte s postavou např. u sady s Karkulkou: „Jakou Karkulku bys snědl, pokud bys byl vlk?“ (Coulacoglou, 2008).

Je nutné, aby do protokolu byly zaznamenány, jak komentáře dítěte, tak jeho chování, případné záměny postav, popis v 1. osobě atd. Tyto údaje napomáhají k přesnější interpretaci testu. Dítě by také po celou dobu testování mělo cítit, že se nejedná o dobré nebo špatné odpovědi a že je tedy svobodné ve svém vyjádření (Daňová Jurčová, 2011).

Celková doba administrace je individuální, podle tempa a věku dítěte, pohybuje se ale od 40 do 90 minut.

3.3. Hodnocení Testu pohádek

Test pohádek můžeme hodnotit ve dvou rovinách: kvantitativní a kvalitativní. V kvantitativní analýze se zabýváme hrubými skóry (převedenými na T-skór, $M=50$, $SD=10$) z jednotlivých proměnných testu a tím, jakou ze tří karet v sadě dítě vybírá (Coulacoglou, 2008).

Kvalitativní část, neméně důležitá pro projektivní metodu, zahrnuje rozhovor, kterým je celý test prováděn, a pozorování. Sám rozhovor je důležitou součástí testu. Jedná se o individuální polostrukturovaný rozhovor. Na počátku je třeba navázat vztah, prostředí důvěry a zájmu, čehož snáze docílíme v rozhovoru. Dále je nutné dodržení instrukcí vztahujících se k administraci testu (kladení otázek apod.). V rozhovoru můžeme sledovat vyspělost vyjadřování dítěte (slovní zásoba, často opakující se významy), provázanost a plynulost myšlenek, s kterou postavu se identifikuje, kontaminaci odpovědí, jedinečné odpovědi, odpovědi v první osobě, interakce mezi postavami na kartičkách atp.

Pozorování (nesystematické zúčastněné) je také velmi přínosnou součástí testu. Získáváme z něj informace o celkovém chování respondenta při testování, míru koncentrace a únavy, výrazový doprovod atp. (Průchová, 2012; Daňová Jurčová, 2011; Coulacoglou, 2008).

3.4. Dotazník stylů výchovy v rodině pro děti od 8 – 12 let

Dotazník stylů výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let (Čáp, Čechová & Boshek, 2000) je verze původního Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp & Boshek, 1994), specifikovaná na období mladšího školního věku. Tato se vyznačuje menším počtem položek (28) uzpůsobeným věkové kategorii 8 – 12 let. Dotazník byl vyvinut na základě poznatků Čápa o způsobech výchovy v rodině. Napomáhá mapovat atmosféru, komunikaci a výchovu v rodině. Přínosem je jak individuální zhodnocení výchovného stylu matky a otce, tak jejich kombinace, a tím finální způsob výchovy. Může tak působit i jako nástroj následné intervence, protože pomáhá ukazovat, jaký rodič by měl v jakém směru uzpůsobit své chování apod. Stejně tak údaje získané dotazníkem napomáhají k vysvětlení problémového chování dítěte, psychického stavu atd. Pro získání přesnějšího obrazu o stavu dítěte je vhodné užití dotazníku v kombinaci s dalšími nástroji. Využití má tedy v poradenské praxi i psychodiagnostice (Čáp, Čechová & Boshek, 2000; Čáp & Mareš, 2001; Daňová Jurčová, 2011).

Jak již bylo řečeno v teoretické části, dotazník se zakládá na dvou základních dimenzích: emočním vztahu (extrémně kladný – kladný – záporný) a výchovném řízení (kladení požadavků; silné – slabé – rozporné). Jejich kombinací u každého z rodičů, získáváme jeho individuální výchovný postoj k dítěti, výchovný styl. Dále jejich syntézou zjišťujeme způsob výchovy v rodině jako celku (emoční vztah, atmosféru a celkové výchovné řízení), tomu následně můžeme přiřadit jeden ze způsobů výchovy modelu devíti polí výchovy (Čáp & Mareš, 2001; Čáp & Boshek, 2000).

Podle manuálu by měla administrace začínat rozhovorem s dítětem, jehož cílem je nejen navázání vztahu, ale i první vhled do rodinné situace. K odůvodnění testování užíváme formulaci uvedenou v manuálu (Čáp, Čechová & Boshek, 2000). Následně dítě vyplňuje položky dotazníku, jednotlivě pro každého rodiče, nejprve pro matku, pak pro otce. Pro děti mladší je vhodnější individuální administrace s předčítáním, popř. vyplňováním položek examínátorem společně s dítětem. Předchází se tak případnému nepochopení dítěte či špatnému přečtení položky. Ze stejných důvodů obsahuje dotazník několik „zácvičných položek“ s nulovým skórem (Čáp, Čechová & Boshek, 2000; Daňová Jurčová, 2011). Je vhodné, aby examínátor citlivě reagoval na rozpoložení dítěte, nenaléhal v případě jeho nerozhodnosti (zadal odpověď „někdy“), administraci proložil krátkou přestávkou. Celková doba trvání administrace dotazníku se pohybuje v rozmezí 15 – 30 minut. Případné nejasnosti mohou být doplněny v rozhovoru (Čáp & Boshek, 2000).

3.5. Hodnocení Dotazníku výchovného stylu v rodině pro děti od 8 do 12 let

Vyhodnocování provádíme podle pokynů v manuálu. Základní skórování je rozděleno ANO = 3, NĚKDY = 2, NE = 1. Jednotlivé skóry sečteme a získáme hrubý skór pro danou komponentu způsobu výchovy. Toto nám vyjde pro matku i pro otce. Po kombinaci těchto dvou, resp. čtyř komponent získáváme přiřazením z tabulku modelu devíti polí způsobu výchovy jeden ze způsobů, který je přítomný v dané rodině. V manuálu pak nalezneme jeho charakteristiku a můžeme jej dále využívat jako zdroj informací, v kombinaci s rozhovorem a jinými nástroji, pro poradenskou intervenci apod.

4. Statistické zpracování

Získaná data z Testu pohádek a Dotazníku výchovného stylu v rodině pro děti od 8 do 12 let budou nejprve zpracována podle pokynů příslušného manuálu a následně podrobena statistické analýze. Cílem je porovnat věkové skupiny mezi sebou a ukázat tak, jak se míra agresivity mění s věkem, se stylem výchovy popř. jak souvisí typ agresivity s typem způsobu výchovy.

Pro statistické zpracování bude zvolena ANOVA analýza rozptylu s faktorem věk a styl výchovy (Hendl, 2006). Pro děti od 6 do 7 let není možné užít Dotazník stylů výchovy v rodině, proto jsem tyto dvě skupiny vyřadila z mého šetření. K výpočtu bude využit program SPSS.

5. Diskuze

V empirické části mé práce byly ke zmapování problematiky, rozebrané v teoretické části, a k zodpovězení výzkumných otázek užity metody Test pohádek a Dotazník stylů výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let. Výzkumný vzorek tvoří děti, děvčata a chlapci, ve věku 8 – 12 let z úplných rodin, mateřským jazykem češtinou.

Nejprve bych se ráda pokusila kriticky zhodnotit použité metody. Test pohádek je projektivní technikou a již tento fakt v sobě pojímá mnoho příležitostí k možnému zkreslení získaných dat. Snaha předejít tomu zahrnuje především proškolení examinátora a toho, kdo provádí interpretaci údajů. Vzhledem k tomu, že pohádky jsou obecně velmi známé téma domnívám se, že by mohlo snadno docházet i k vkládání vlastních obsahů či interpretací do testu ze strany examinátora, popř. návodného dotazování apod. Tomuto by se měl proškolený examinátor jednoznačně vyvarovat. Myslím, že velmi vhodné je i administrovat test bez přítomnosti rodičů. Jejich přítomnost by na dítě mohla působit určitý tlak.

Jednou z nevýhod Testu pohádek může být neznalost nebo nezájem dětí o pohádky, který by se s dnešním přívalem nových seriálů, seriálových hrdinů a příběhů mohl stávat znatelnějším. Pokud by děti klasické pohádky zkrátka neměly rády, mohlo by to vést k snížení jejich motivace pro testování, a tím k stereotypním odpovědím.

Jako další nevýhodu uvádí Coulacoglou (2008) délku testu. Examinátor by se měl snažit dodržet dobu testování přibližně hodinu, malé prodloužení je možné, již se ale dostavuje únava, zvyšuje se nezájem dítěte a snižuje jeho angažovanost. Tím víc by na to měl být kladen důraz, pokud uvážíme, že testování zahrnuje nejen Test pohádek, ale i Dotazník stylů výchovy.

Problematickým pro examinátora se může stát i rozpoznání, s jakou postavou se dítě v pohádce identifikuje, tím spíš, že tato postava se může pro dítě v závislosti na fázích děje pohádky měnit. Mimo jiné i proto je nezbytné, aby examinátor a ten, kdo test interpretuje, byli vzdělání v psychodynamickém přístupu, ať už ve smyslu vývojové teorie, tak interpretací nevědomých obsahů a pohádek (Coulacoglou, 2008).

Pokud se toto podaří, jeví se Test pohádek jako vhodný nástroj pro práci s dětmi, jelikož je založen na něčem, co děti znají, co je jim blízké. Navíc testování probíhající formou rozhovoru dává větší prostor hravosti a spontánním výpovědím dítěte. Zároveň, protože se jedná o polostrukturovaný rozhovor, mohou se Testu pohádek účastnit i děti méně hovorné či s menší fantazií, stydlivé. Za hlavní výhodu pak autorka testu považuje, že se

zaměřuje na širokou paletu proměnných a nabízí tak globální pohled na osobnost dítěte (Coulacoglou, 2008).

Problematickou situací, se kterou by se administrátor nejen při administraci Testu pohádek, ale i Dotazníku stylů výchovy mohl setkat, je otázka vlastního a nevlastního rodiče. V mé práci tomuto částečně předcházím výběrem vzorku, který je tvořen dětmi z úplných rodin. Do budoucna by mohlo být zajímavé zaměřit se na faktor úplnosti/neúplnosti rodiny či její socioekonomické situace a pozorovat, jak tyto ovlivňují výchovný styl v dané rodině a následně agresivitu dítěte.

Dotazník stylů výchovy v rodině byl užit pro zjištění rodinné situace a popsání výchovy. I zde by mohla být případnou překážkou situace, kdy dítě má rozvedené rodiče. V mé práci se pak jednalo o to, že rodina je úplná (společnou domácnost obývá matka, otec, dítě), ale např. otec je dítěti nevlastní. Poté záleží na individuálním posouzení situace administrátorem, nicméně většinou se přikláníme k tomu, aby dítě posuzovalo toho, s kým sdílí společnou domácnost, neboť ten nejspíš do výchovy zasahuje více (Daňová Jurčová, 2011).

Vedle jiných typologií a nástrojů s nimi spojených jsem dala přednost právě Čáповě modelu, neboť se domnívám, že je pro požadavky mé práce vhodný, relativně podrobně mapující situaci v rodině, a navíc vyvinut v českém prostředí, což do jisté míry zvyšuje jeho validitu u vzorku českých dětí. Vycházela jsem také z toho, že tento dotazník je součástí testování v rámci standardizace Testu pohádek v České republice.

Protože dotazník je určen pro děti od 8 – 12 let, děti šestileté a sedmileté jím nemohou být testovány. Takto staré děti jsem tedy ze svého zkoumání vypustila. Nicméně pro další zkoumání by možná bylo vhodné pokusit se nalézt nějaký jiný nástroj, jenž by umožňoval dotazování takto starých dětí. Věková skupina 8 – 12 let byla mimo jiné pro mou práci zvolena, protože se jedná o období zdánlivě nezajímavé, klidné před bouřlivou pubescencí. Snad i to jej činí méně častým tématem naproti předškolnímu období či právě pubescenci, adolescenci. Úmyslně píši „zdánlivě“. S nástupem do školy, změnou kolektivu, vstupem do prostředí značně soutěživého, často zakládajícího na výkonu přichází mnohé situace, které mohou ovlivnit výchovné postoje rodičů, poskytnout prostor pro projevy agresivity atp. V dalším zkoumání by bylo možné porovnávat nejen věkové skupiny patřící do mladšího školního věku, ale i údaje získané od dětí mladšího školního věku s těmi předškolními.

Jistým nedostatkem se může jevit, že se jedná o transverzální studii. Tento typ byl zvolen především kvůli jeho menší časové náročnosti a bližšímu vhladu do problematiky, nicméně

následným započítím longitudinální studie bych mohla sledovat, jak se míra agresivity a styl výchovy mění v závislosti na věku u dané skupiny dětí.

Mezi nežádoucí proměnné, které by mohly vstupovat do průběhu administrace, patří např. volba nevhodného prostředí, nedostatek času nebo naopak přílišné protahování. Na straně respondenta pak neznalost pohádek, roztěkanost, únava. Těmto se snažím předejít navázáním přátelské atmosféry, převyprávěním pohádky, individuální administrací a možností přestávky. U administrátora se může vyskytnout opomenutí navázání vztahu, vyvíjení nátlaku na dítě či návodné otázky, nepřizpůsobení jazyka vývojové úrovni dítěte.

Nezbytný je také informovaný souhlas rodičů. Nežádoucím proměnným u administrátora se snažím vyhnout v první řadě proškolením administrátora (nejlépe z řad studentů psychologie), zajištěním identických materiálů k testování (manuál, protokoly, testovací archy, informovaný souhlas atd.), popř. poskytnutím prostoru, ve kterém může testování probíhat.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala souvislostmi mezi stylem výchovy a agresivitou u dítěte mladšího školního věku. Snažila se nejprve popsat toto vývojové období a jeho hlavní specifika v rámci výchovy v rodině, dále představila některá pojetí agresivity a odlišila je od dětské agresivity, popsala výchovu v rodině a způsoby jejího hodnocení se zaměřením na Čápův model devíti způsobů výchovy v rodině.

V teoretické části bylo zjištěno, že můžeme hledat jisté souvislosti mezi výchovou a mírou agresivity u takto starých dětí. Nejvíce je patrná u výchovného stylu se silným řízením, a především, záporným emočním vztahem. Problematickým se jeví i výchova ambivalentní, rozporná. Byl zjištěn i princip transgeneračnosti u výchovného stylu daný především tím, že chování v rodině se pro dítě stává jakousi normou, v rámci které vyvíjí své budoucí výchovné strategie a přístupy.

Pro zhodnocení poznatků a zmapování možného vývoje těchto souvislostí v období mladšího školního věku dítěte je v empirické části navrhováno užití projektivní metody Test pohádek (Coulacoglou, 2002) a Dotazníku stylů výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let (Čáp & Boschek, 1998; 2000). Údaje, získané pro jednotlivé věkové skupiny tohoto vývojového období, budou vzájemně porovnávány. Pro budoucí výzkum by bylo zajímavé například porovnávat skupinu předškolních dětí se skupinou mladšího školního věku.

Poznatky získané podobnými studii je možné využít jako jeden ze zdrojů pro poradenskou intervenci či pro tvorbu vzdělávacích programů pro rodiče a vzdělávací instituce v rámci prevence agresivního chování dětí. V kontextu dalších studií, může sloužit i pro získání obrazu přístupu k výchově dětí mladšího školního věku v české populaci a jeho vývoji.

Seznam literatury

- Alizadeh, S., Abu Talib, M., Abdullah, R., & Mansor, M. (2011). Relationship between Parenting Style and Children's Behavior Problems. *Asian Social Science*, 7(12), 195-200.
- Antier, E. (2011). *Agresivita dětí*. Praha: Portál.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (c1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4).
- Besnard, T., Verlaan, P., Capuano, F., Poulin, F., & Vitaro, F. (2011). Les pratiques parentales des parents d'enfants en difficultés de comportement: Effets de la dyade parent-enfant. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 43(4), 254-266.
- Bolghan-Abadi, M. (2011). The Relationship between Parents' Child Rearing Styles and Their Children's Quality of Life and Mental Health. *Psychology*, 2(3), 230-234.
- Bouregba, A. (2013). *Les troubles de la parentalité*. Paris: Dunod.
- Clément, M. È., Dufour, S., Chamberland, C., & Dubeau, D. (2009). Description et analyse des attitudes et attributions paternelles favorables à la punition corporelle. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(1), 11.
- Conrade, G., & Ho, R. (2001). Differential parenting styles for fathers and mothers. *Australian Journal of Psychology*, 53(1), 29-35.
- Coulacoglou, C. (2008). *Exploring the child's personality: developmental, clinical, and cross-cultural applications of the Fairy Tale Test*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.
- Coulacoglou, C., Souyouldjoglou, M., & Atsaros, A. (2008). A study of aggression in children through the fairy tale test. In C. Coulacoglou. *Exploring the child's personality developmental–Clinical and cross-cultural applications of the Fairy Tale*, (63-47). Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.
- Coulacoglou, C. (2002). *Test pohádek*. Brno: Psychodiagnostika.

- Crick, N., R., Ostrov, J., M., & Kawabata, Y. (2007). Relational Aggression and Gender: An Overview. In: Flannery, D., Vazsonyi, A., & Waldman, I. *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression*. (245-253). New York: Cambridge University Press.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
- Čáp, J. (2001). Celkový způsob (styl) výchovy. In J. Čáp & J. Mareš. *Psychologie pro učitele*. (303-326). Praha: Portál.
- Čáp, J., & Boschek, P. (2000). Trojdimenzionální substruktura osobnosti a její vztah k stylům rodinné výchovy. *Československá psychologie*, 44(2), 97-109.
- Čáp, J., & Boschek, P. (1998). *Dotazník způsobu výchovy pro děti od 8 do 12 let*. Brno: Psychodiagnostika.
- Čáp, J., Čechová, V., & Boschek, P. (2000). *Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let*. Praha: IPPP.
- Čermák, I. (2003). Agrese, osobnost a vztah k vlastnímu já. In I. Čermák, M. Hřebíčková, P. Macek. *Agrese, identita, osobnost* (23-56). Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.
- Černoušek, M. (1990). *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros.
- Daňová Jurčová, I. (2011). *Využití a aplikace Testu pohádek v České republice (pro chlapce z hlavního města ve věku 6 - 12 let)*. (diplomová práce, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Česká republika). Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/90769/>
- Davidson, M., Besnard, T., Verlaan, P., & Capuano, F. (2015). L'évolution du lien entre les pratiques parentales négatives des mères et des pères et les problèmes de comportement extériorisés chez les enfants, de la maternelle à la troisième année. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(1), 127-137.
- Dodge, K. A., & Sherill, M. R. (2007). Biosocial Bases of Violence. In: D. Flannery, A. Vazsonyi, & I. Waldman. *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression*. (151-169). New York: Cambridge University Press.
- Dodge, K. A., & Sherill, M. (2007). Interaction of Nature and Nurture in Antisocial Behavior. In D. Flannery, A. Vazsonyi, & I. Waldman. *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression*. (215-228). New York: Cambridge University Press.
- Erikson, E. (1966). *Osm věků člověka*. Praha: Portál.
- Fontain, R. (2003). *Psychologie de l'agression*. Paris: Dunod.

- Foster, H., Brooks-Gunn, J., & Martin, A. (2007). Poverty/Socioeconomic status and Exposure to Violence in Lives of Children and Adolescents. In D. Flannery, A. Vazsonyi, & I. Waldman. *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression*. (675-684). New York: Cambridge University Press.
- Freud, S. (1999). *Mimo princip slasti a jiné práce z let 1920-1924*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek.
- Gillernová I. (2009). Edukační interakce rodičů a dětí a její proměny v reflexi dospívajících. *Československá psychologie*, 53(3), 209-223.
- Gillernová, I. (2009). Společné činnosti rodičů a dětí a styly rodičovské výchovy. *Československá Psychologie*, 336-361.
- Janata, J. (2000). *Agrese tolerance a intolerance*. Praha: Grada.
- Kabíček, P., Csémy, L., & Hamanová, J. (2014). *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lorenz, K. (1969). *L'agression*. Paris: Flammarion.
- Lovaš, L. (2003). Normy, identita a agresivne správanie. In *Agrese, identita, osobnost* (57-71). Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology/Paul H. Mussen, editor*.
- Martínek, Z. (2009). *Agresivita a kriminalita školní mládeže: druhy agresí, přístupy k agresivnímu chování, poruchy chování, šikana*. Praha: Grada.
- Matějček, Z. (1986). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.
- Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Matějček, Z. (1996). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Mertin, V. (2011). *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Praha: Portál.
- Mertin, V. (2013). *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.

- Murray, H. A. (1991). *Thematic Apperception Test*. Praha: Hogrefe – Testcentrum.
- Pereira, A., Canavarro, C., Cardoso, M., & Mendonça, D. (2009). Patterns of Parental Rearing Styles and Child Behaviour Problems among Portuguese School-Aged Children. *Journal of Child and Family Studies*, 18(4), 454-464.
- Plichtová, J. (2003). In *Agrese, identita, osobnost* (23-50). Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.
- Průchová, P. (2012). *Využití a aplikace Testu pohádek v České republice: na vybraném vzorku šesti a osmiletých dětí*. (rigorózní práce, Filozofická fakulty Univerzity Karlovy, Česká republika). Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/120808/>
- Rankin Williams, L., Degnan, K., Perez-Edgar, K., Henderson, H., Rubin, K., Pine, D., Steinberg, L., & Fox, N. (2009). Impact of Behavioral Inhibition and Parenting Style on Internalizing and Externalizing Problems from Early Childhood through Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(8), 1063-1075.
- Říčan, P. (2006). *Cesta životem: [vývojová psychologie]*. Praha: Portál.
- Solomon, C. R., & Serres, F. (1999). Effects of parental verbal aggression on children's self-esteem and school marks. *Child Abuse*, 23(4), 339-351.
- Scarpa, A., & Raine, A. (2007). Biosocial Bases of Violence. In D. Flannery, A. Vazsonyi, & I. Waldman. *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression*. (151-169). New York: Cambridge University Press.
- Simons, D. A., & Wurtele, S. K. (2010). Relationships between parents' use of corporal punishment and their children's endorsement of spanking and hitting other children. *Child Abuse*, 34(9), 639-646.
- Stephens, M. (2009). *Gender differences in Parenting Styles and Effects on the Parent-Child relationship* (Honor thesis). Texas State University-San Marcos, San Marcos.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J., Lengua, L. J., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2000). Parenting Practices and Child Disruptive Behavior Problems in Early Elementary School. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 17-29
- Svoboda, J. (2014). *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál.
- Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Timmons, A., & Margolin, G. (2015). Family Conflict, Mood, and Adolescents' Daily School Problems: Moderating Roles of Internalizing and Externalizing Symptoms. *Child Development*, 86(1), 241-258.

Tremblay, R. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century?. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.

Tremblay, R. E., Hartup, W. W., & Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*. Guilford Press.

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

Elektronické zdroje:

Fairy Tale Test. (2014-2015). FTT Description, retrieved May 15, 2015, from:

http://www.fairytaletest.com/index.php?dispatch=pages.view&page_id=1