

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Bakalářská práce

Karolína Janků

Výchovné styly rodičů a osobní pohoda adolescentů

Parenting Styles and Adolescent Well-Being

Tímto děkuji paní doc. PhDr. Iloně Gillernové, CSc. za podporu při vedení této bakalářské práce, její trpělivost, vstřícnost a za veškeré rady a moudré připomínky, které mi poskytla.

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

.....

Karolína Janků

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá osobní pohodou adolescentů v kontextu výchovných stylů rodičů. Výchovné styly rodičů jsou důležitým determinantem ve vývoji a rozvoji dítěte, výrazně se projevují v interakci rodičů a dětí a přispívají k tomu, zda dítě prožívá osobní pohodu. Cílem práce je věnovat se fenoménu osobní pohody u adolescentů zejména s ohledem právě na rodičovské styly výchovy. Užité informace pochází z českých zdrojů a jsou doplněny i o informace ze zahraničních výzkumů, které byly cílené na různé oblasti této tematiky. Práce obsahuje návrh výzkumu vztahu rodinných stylů výchovy a životní spokojenosti adolescentů ve věkové kategorii 16 – 18 let. Navrhovaný výzkum je kvantitativního charakteru a jeho cílem je doplnit informace o zmiňované problematice. Jeho výsledky budou přínosné i tím, že budou otevírat možnost porovnání s výzkumem podobného charakteru, který byl uskutečněn na Slovensku.

Klíčová slova

výchovné styly rodičů, výchovný styl otce, výchovný styl matky, osobní pohoda, well-being, životní spokojenost, adolescence

Abstract

This Bachelor thesis deals with the well-being of adolescents in the context of parenting styles. The parenting styles are an important determinant for the evolution of a child and child development, they strongly manifest themselves in the parent-child interaction and they contribute to whether or not a child experiences well-being. The aim of this paper is to pursue the phenomenon of the adolescent well-being in particular with regard to the parenting styles. The information used for this thesis comes from Czech sources and information from some foreign researches, which were aimed at various fields of this subject, were added. This thesis contains a project of a research on the relation between parenting styles and the well-being of adolescents at the age from 16 to 18. The suggested research is quantitative and its aim is to fill in the information on this subject. The results would be beneficial since they provide an opportunity for a comparison with a similar research that was carried out in Slovakia.

Key words

parenting styles, parenting styles of fathers, parenting styles of mothers, well-being, life satisfaction, adolescence

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Výchova	8
1.1 Rodina jako důležitý činitel výchovy.....	8
1.2 Rodina a její funkce pro uspokojení potřeb rodičů a dětí.....	12
1.3 Výchovné styly a jejich přehled.....	15
1.4 Determinace volby výchovného stylu rodiče.....	23
1.5 Problematické výchovné působení a jeho dopady na osobní pohodu dospívajících.....	28
1.6 Diagnostické metody pro zjišťování výchovných stylů v rodině.....	32
2 Osobní pohoda	35
2.1 Pojem osobní pohoda a jeho vymezení.....	35
2.2 Teoretická východiska osobní pohody.....	36
2.3 Faktory ovlivňující vnímání osobní pohody.....	38
2.4 Metody pro zjišťování osobní pohody.....	41
EMPIRICKÁ ČÁST	44
3 Návrh výzkumu	44
3.1 Cíle a úkoly výzkumu.....	44
3.2 Výzkumný soubor.....	45
3.3 Popis výzkumné metody.....	45
3.4 Sběr dat a jejich vyhodnocení.....	46
3.5 Diskuze.....	47
ZÁVĚR	49
LITERATURA	50
Seznam tabulek.....	55

ÚVOD

Tato práce si dává za cíl seznámit s tím, jak v kontextu rodinných stylů výchovy dochází k ovlivnění osobní pohody adolescenta. Tematické zaměření práce jde ruku v ruce s vývojem, který prodělává oblast zaměření psychologie. Každý vědní obor má tendenci více či méně pružně reagovat a zaměřovat svou pozornost na ohniska zájmu a s nimi spojené otázky, jenž se stávají díky vývoji v celé společnosti aktuálními. Nejinak je tomu i v psychologii. V současné době obrací své bádání na mnoho aktuálních oblastí a jednou z nich je i osobní pohoda. Je snahou zjistit příčiny a zákonitosti, které vedou k nastolení pocitu osobní pohody a také ty, které mají naopak tendenci tyto pocity negativně ovlivňovat. Oblast osobní pohody je zkoumána v rozličných kontextech, odvětvích a aplikovaných disciplínách psychologie. Stejně tak tomu je i v oblasti psychologie rodiny a pedagogické psychologie.

Prvnímu nejdůležitějšímu pojmu pro tuto práci – tedy výchově a rodičovským stylům výchovy při ní uplatňovaných, náleží první kapitola. V rámci úvodu tohoto celku je zde začleněna podkapitola, která je věnována zběžnému seznámení a vymezení základních pojmů, jako je rodina, struktura rodiny a adolescence. V druhé podkapitole je pozornost zaměřena na jiná, s rodinou související důležitá témata, tedy pohled na ni nejen z hlediska jejich funkcí, ale především jako na prostředí umožňující saturaci potřeb dítěte a rodiče. Samotným výchovným stylům, jejich členění, ale především charakteristice teoretického modelu dle Čapa je věnována podkapitola třetí. Následně je v další podkapitole vyčleněn prostor determinantům, které mají tendenci ovlivnit to, jaký postoj a tudíž i styl výchovy bude při interakci rodič – dítě při výchově použit. V další části této práce je v rámci podkapitoly v logické návaznosti věnována pozornost dalším tématům - problematickým výchovným přístupům a možným důsledkům, ke kterým v rámci jejich užití může dojít. Na závěr úseku, který je zaměřen na problematiku výchovy a výchovných stylů, nechybí samozřejmě ani podkapitola pro seznámení se s metodami, které slouží pro zjišťování výchovného stylu rodičů.

Druhá kapitola přibližuje další teoretickou oblast této práce – osobní pohodu. Na úvod jsou v první podkapitole představována její vymezení a problematika různorodého pojmenování. Za nimi následuje v další podkapitole seznámení se se základními typy teoretických východisek osobní pohody. Třetí podkapitola zmiňuje faktory, které jsou spojeny s ovlivněním percepce osobní pohody. Závěrem tohoto teoretického celku je věnován prostor metodám, které zachycují životní spokojenost jedince.

V empirické části práce je návrh designu výzkumu, popis užitých metod, jeho eventuální průběh sběru dat a způsob jejich následného vyhodnocení.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Výchova

Výchova a její působení je předmětem zájmu v psychologii, pedagogice i sociologii již po delší dobu. Není tedy nijak překvapující, že se toto téma objevuje v různých historických obdobích a že k němu přispívali již filozofové a různí myslitelé.

Stejně jako u jiných vědních disciplín a témat, tak i zde dochází stále k posunu poznání díky růstu nových, výzkumem získaných informací, které podněcují k novým úhlům pohledu na danou problematiku. Tyto impulzy přichází i díky vnímání nových souvislosti mezi různými oblastmi zájmu a tématy. Vzhledem k trendu poslední doby, který se v psychologii uplatňuje – zaměření na pozitivní činitele, není tedy překvapivé, že i v oblasti výchovy dochází k průniku s tématy z pozitivní psychologie.

Výchova je definována jako: „*záměrné působení podněty z prostředí, tak aby bylo dosaženo určitých, poměrně trvalých, žádoucích změn v chování člověka*“ (Matějček, 2015, s. 15). Podobnou definici, která má lehké obměny můžeme nalézt hojně i jinde v literatuře.

Se zajímavým a méně obvyklým úhlem pohledu se v rámci vymezení výchovy můžeme setkat například u Freuda: „*Výchova může být bez dalšího rozvažování popsána jako podněcování k překonání principu slasti, k jeho nahrazení pocitem reality; chce tedy poskytnout pomoc onomu vývojovému procesu, který se týká lidského Já, používá k tomu účelu premií lásky ze strany vychovatelů, a proto selhává, jestliže je zhýčkané dítě přesvědčeno, že tuto lásku beztak už má a za žádných okolností jí nemůže pozbyt*“ (Freud, 1990, s. 95).

1.1 Rodina jako důležitý činitel výchovy

Rodina je místem pro první socializaci a také i výchovné působení na dítě. Má na něj vliv již od jeho narození, neboť první rok života je důležitý pro ovlivnění postoje nejen k sobě samému, ale i k životu a světu obecně. Díky prožitému se totiž formují tzv. **základní životní strategie** (Vágnerová, 2000).

Důležitost rodiny spočívá i v tom, že si dítě v prvních fázích svého vývoje přivlastňuje především její **normy, hodnoty, způsob komunikace, uvažování a řešení situací** – to vše mu rodina předkládá a působí tím na něj (Šulová, 2004). Je univerzálním **socializačním činitelem** a formuje člověka na společensko – kulturní bytost.

Poskytuje jedinci prostor nejen pro **psychosociální vývoj**, ale také i s tím spojený **psychosexuální vývoj** (Freud, 1990).

V poslední letech prochází rodina dynamickým vývojem. Stejně rychle, jako se mění naše doba, tak se s ní měníme i my, životní styl a jeho trendy, které často ovlivňují jak formování, tak i fungování rodiny, jako takové. Na tuto skutečnost poukazuje celá řada autorů (Čáp, 1996; Gillernová, 2009a; Matoušek, 2003). Taktéž se dá predikovat, že **ke změnám v rámci jejího uskupení bude i nadále v budoucnu docházet**.

To potvrzuje i Hašková a uvádí, že: „*Koncentrace mladých lidí ve větších městech a narůstající podíl dospělých, kteří dospívali v neúplných rodinách by mohl do budoucna přispívat spolu s případným posunem v hodnotových orientacích směrem k preferenci „netradičních“ a méně stabilních forem partnerského soužití a směrem k menšímu důrazu na příbuzenskou kohezi ke snižování preferovaného počtu dětí a možná i zvyšování míry dobrovolné bezdětnosti*“ (Hašková, 2007, s. 27). Tato fakta je důležité brát v potaz z toho důvodu, že významně ovlivňují to, jak lze rodinu správně definovat.

Úhel pohledu na rodinu se totiž nemění jen v závislosti na jejich proměnách v průběhu času, ale i díky pohledu, který zaujímají různé vědní obory – například právo pohlíží na rodinu jinak, než psychologie. Její **definice a vymezení se však liší i mezi autory** v rámci jednoho oboru, podoborů, systémových přístupů, či na základě různých aspektů (Výrost & Slaměnik, 1998).

Ačkoliv se to tak zprvu nemusí jevit, není její definice totiž tolik snadná, jak by se mohlo zdát. Jde o systém, který nejenže v poslední době prochází řadou změn, ale týká se i celé škály eventualit, které by měly být do definice citlivě zahrnuty. Při zohlednění všech těchto poznatků je těžké vyčlenit pojem tak, aby byl co nejvíce shodný s tím, jak tomu je v praxi, protože definice může zahrnovat i skutečnosti, které se v reálném životě ne vždy vyskytují. Sobotková (2001) uvádí, že autoři, kteří svou pozornost obrací právě na oblast rodiny, mají tendence tento jev popisovat raději co nejvíce nepřímou a někdy až neexaktně.

Pro potřeby této práce bychom tedy brali za stěžejní velmi obsáhlou, ale i zároveň velmi výstižnou, definici Kramera, který uvádí, že: „*Rodina je skupina 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.*“ (Kramer podle Sobotkové, 2001, s. 22).

Tato poněkud rozsáhlejší formulace nejvíce vystihuje to, co je pro potřeby této práce klíčové, tedy zdůraznění psychosociální vazby. Také je vhodná i tím, že rodinu nevykresluje v tradičním a konzervativním pojetí, ale vnímá i její **dynamický vývoj a trendy**, které začínají být v populaci častěji zastoupeny - nesezdání páru, adopce, náhradní rodina, soužití dvou osob stejného pohlaví s homosexuální preferencí, které společně vychovávají dítě, smíšené žití dětí partnerů z jejich předchozích manželství aj. Všechny tyto eventuality jsou tímto brány v potaz a nedochází jen ke strohému a bezobsažnému popsání jejich znaků, které však nejsou v souladu s jejím stavem v praxi a nevystihují to, co je pro dítě nejdůležitější.

Za nejdůležitější je brána z pohledu dítěte dimenze psychosociální - **vazba mezi ním a vychovávajícím** a nikoliv dimenze biologická či právní. Ačkoliv v ideálním případě jde o spojení všech jmenovaných dimenzí (Dunovský & Kovařík, 1999).

Matějček tento fakt reflektuje a upozorňuje, že: *„vnější znaky rodiny jsou z hlediska dítěte málo důležité. Rodina může a nemusí být tam, kde se o jedno dítě stará několik dospělých, nebo kde se jedna dospělá osoba stará o několik dětí. Dítě může zažívat dobrodiní rodinné výchovy, i když lidské společenství, ve kterém vyrůstá, podle zákona rodinou vůbec není“* (Matějček, 1992, s. 28).

Pro účely této práce tedy budeme pro zjednodušení užívat pouze pojmu rodiče (popřípadě otec, matka) i když není mezi vychovávajícím vazba ani genetická, ani právně určená. Právě vazba mezi otcem či matkou a dítětem determinuje a následně se i projevuje v tom, jakého výchovného stylu je užíváno. Což je ve své podstatě pro dítě mnohem důležitější, než samotné uspořádání rodiny.

To potvrdil i výzkum na adolescentech, který ukázal, že **samotná funkčnost rodiny se nijak výrazně nemění dle typu jejího složení** (jeden rodič, jeden z rodičů nebiologický, oba biologičtí rodiče), což indikuje, že je to způsobeno spíše voleným rodičovským stylem v rodině, nežli jejím uspořádáním (McFarlane, Bellissimo & Norma, 1995).

Je zde v úvodu nutné zmínit i to, že ačkoliv je práce zaměřena na adolescenty, tak zde bude uváděn i pojem dítěte, a to v jeho významu sociální role. Stejně, jako byl prostor věnován definici rodiny, tak je vhodné, abychom se zde velice krátce pozastavili i u vymezení adolescence. Adolescence je obdobím **mezi 15. - 20. rokem života**, které navazuje na pubescenci a v kterém probíhá dozrávání. Je však třeba brát v potaz, že se můžeme setkávat i s určitou individuální proměnlivostí toho, jak dochází k dozrávání – po stránce psychické a sociální, méně často fyzické (Vágnerová, 2005).

Macek (1999) uvádí, že se ukončení této vývojové etapy může vyskytovat popřípadě až v 22 letech a že se její vyvrcholení projevuje především po stránce psychické, kdy dojde k dosažení osobní autonomie jedince. V literatuře se můžeme setkat i s různým dělením adolescence (Macek, 1999; Vágnerová, 2005).

Specifická je pro toto období **celková psychická proměna** a změna po stránce osobnostní i v oblasti sociální pozice (Vágnerová, 2000). Erikson toto období označuje jednak za **období identity versus zmatení rolí**, ale také za **období psychosociálního moratoria**, tedy: „*období sexuálního a kognitivního zrání s dosud schvalovaným odkladem definitivních závazků*“ (Erikson, 1999, s. 73).

Cílem této práce však není, abychom se zde zabývali bližšími specifiky tohoto vývojového období. Tomu je věnován prostor v rámci hojného množství jiné literatury, touto problematikou se zabývající. Jako důležité je však třeba zmínit, že bouřlivost, konfliktnost, a extrémní afektivní projevy a jiné podobné charakteristiky, které se v minulosti v rámci teoretického pojetí adolescence vyskytovaly, jsou v kontextu dnešní doby již překonané a tento obraz adolescence je spíše marginální (Macek, 1999).

Ačkoliv je v rámci pojetí této práce výchova tou funkcí rodiny, které je zde primárně věnován prostor, tak považuji za důležité zde v krátkosti uvést i její ostatní funkce, které dítěti poskytuje.

V souvislosti s tímto tématem je třeba zmínit i pojem **zdraví rodiny**. Tím se rozumí to, že je schopna plnit své funkce. Zdravá rodina se projevuje tak, že vykazuje vysokou soudržnost, členové vzájemně spolupracují, emoční vztahy členů mezi sebou jsou pozitivně laděné, probíhá mezi nimi otevřená komunikace, navzájem se respektují, vyskytuje se variabilita rolí, vztahy jsou přizpůsobovány v tom smyslu, že jsou role a postoje proměňovány s vývojem dítěte, dále se projevuje umění rodiny zdolávat zátěž a rodina má podporu v rámci širšího sociálního prostředí (Břicháček, 1999b).

Co se týká vymezení funkce rodiny vůči dítěti, tak je přínosné, když budeme pro účely této práce vycházet z poznatků definice rodiny dle Odehnala, který je v ní reflektuje. Považuje ji za **nejuniverzálnější socializační činitel**, v jehož kompetenci je **poskytnutí celé škály podnětů a informací** pro rozvoj jedince. Jde především o **identifikační vzory** a **odlišení žádoucího chování pro jeho genderovou roli**. V té je v rámci svého chování i potvrzován zpětnou vazbou od svého okolí (Odehnal podle Výrost & Slaměník, 1998).

Funkce rodiny lze zařadit do několika kategorií, jejichž členění se často liší dle autora, který je vymezuje. Pro jejich přehledné rozdělení bychom využili členění dle Čápa (1996), který je uvádí ve vztahu nejen k jedinci, ale i společnosti:

- zajištění biologické, sociální a kulturní reprodukce jedince
- zastává ekonomickou funkci
- poskytnutí pomoci a ochrany v těžkých situacích a sdílení pozitivních emocí v těch radostných
- kontroluje projevy jedince a jeho dodržování norem a chrání ho před tlakem společnosti
- poskytuje úzké interpersonální vazby

1.2 Rodina a její funkce pro uspokojení potřeb rodičů a dětí

Jedním z v práci níže uvedených teoretických úhlu pohledu, podle něhož dochází k nastolení osobní pohody je i **uspokojování životních potřeb**. Proto považuji za vhodné abychom se u nich na chvíli pozastavili.

Potřeby dítěte a člověka obecně, lze zařadit do dvou základních kategorií – biologické a psychosociální (např. Čáp, 1996), u Dunovského, Matějčka a Břicháčka (1999) se setkáváme s podrobnějším rozdělením na **potřeby biologické, psychické, sociální a vývojové**.

Čáp ohledně potřeb a jejich vzájemných vztahu uvádí, že je třeba si uvědomit, že: *„biologické a sociální netvoří v osobnosti dvě oddělené vrstvy, ale jednotu“* (Čáp, 1996, s. 23). Dochází tedy k **vzájemnému ovlivňování potřeb**. Biologické jsou ovlivňovány sociálními normami a kulturou a sociální potřeby jsou zase determinovány biologicky.

Jedinec při svém vývoji prochází nesčetnou řadou fyzických, psychických a sociálních změn. Je třeba si specifikata těchto období a potřeby s nimi spojené uvědomovat, neboť: *„Pohled na vývoj osobnosti jako sled kvalitativně odlišných stádií je teoretickým základem pro lepší chápání druhých lidí, pro lepší sociální komunikaci a interakci, zvláště ve výchově“* (Čáp, 1996, s. 68).

Jde nejen o uvědomění si specifčnosti potřeb, ale i o jejich pořadí a aktuálnost v rámci vývoje a též o jejich uspořádání v rámci nutnosti uspokojení. Hierarchii lidských potřeb formuloval a uspořádal A. H. Maslow. Strukturoval je dle jejich úrovně potřeby vzhledem k bytí jedince. Tuto hierarchii si lze představit jako pyramidu, kde je v její základně věnován největší prostor **biologickým potřebám**, o stupeň výše **potřebě pocitu jistoty a bezpečí a**

další stupeň náleží **potřebě lásky, přijetí a spolupatřičnosti**. Následující stupeň pyramidy tvoří **potřeba uznání a úcty**, následují **potřeby pojící se s poznáním a estetickým**, o stupeň výše je **potřeba sebeaktualizace** a úplně na vrcholku hierarchie spočívá **potřeba transcendence**. Jednotlivé stupně můžeme chápat nejen jako jednotlivé cíle, ale při jejich dosažení i jako krok k dalšímu naplnění potřeby spadající hierarchálně výše (Maslow, 2014).

Je však třeba brát v potaz, že jedinec prochází při vývoji dynamickými změnami a každé období si žádá specifické požadavky na uspokojení potřeb. Děti jsou v určitých fázích vývoje také více citlivé na uskutečnění jejich saturace a míra závislosti na jejich poskytování od okolí se mění a snižuje s jejich rostoucím věkem. Je to ale závislé i na tom, jak je potom jedinec schopen si tyto potřeby sám aktivně uspokojovat (Dunovský, Matějček, & Břicháček, 1999).

Matějček a Dytrych (1994) se zaměřili na **psychické potřeby** dítěte a snažil se je více specifikovat. Uvádí a definují 5 základních, výzkumem doložitelných a definovaných skupin psychických potřeb dítěte, které jsou zásadní pro jeho správný psychosociální vývoj: vnější podněty a jejich specifčnost; stálost řád a smysluplnost podnětů; prvotní emocionální a sociální vztahy; společenské uplatnění a společenské hodnoty; otevřenou budoucnost. Ačkoliv jsou tyto potřeby vztažené na děti obecně a jak je výše uvedeno, mohou v průběhu vývoje variovat, tak je považují za důležité zde trochu rozšířeněji uvést.

K **potřebě vnějších podnětů** Matějček s Dytrychem (1994) uvádí, že mají **dosahovat určitého množství, kvality a proměnlivosti**. Naplnění těchto požadavků je klíčové z toho důvodu, že jejich saturace následně nastavuje aktivitu organismu jedince, která je žádoucí. Proměnlivost se pojí i s přiměřeností. Se skutečností přiměřenosti požadavků se setkáváme i u Čápa (1996), který je též zmiňuje a specifikuje dopady neadekvátnosti požadavků – při nedostatku či jejich nedostačující úrovni nedochází k rozvoji osobnosti či dochází k jejímu slabému rozvoji. Při nadměrných požadavcích (nebo při snížení a nečekaném zvýšení požadavků), které neodpovídají momentálním schopnostem jedince, dochází k narušení duševního a tělesného stavu a činnosti či dokonce přímo osobnostního vývoje jedince. Za ideální pro rozvoj osobnosti jsou považovány ty požadavky, které maximálně jen lehce přesahují jeho schopnosti nebo jim odpovídají.

Potřeba stálosti, řádu a smysluplnosti podnětů vyjadřuje to, že je žádoucí, aby byl jedinci předkládán určitý řád a byla mu zabezpečována stálost a smysluplnost podnětů. Díky tomu se nastaví co nejvíce ideální podmínky pro učení a získané podněty budou díky své

srozumitelnosti snadněji zpracovatelné. Vytvoří si díky nim pak mnohem lépe poznatky a zkušenosti se kterými bude do budoucna operovat.

U **potřeby prvotních emocionálních a sociálních vztahů** jde o to, aby mělo dítě **možnost vytvoření pevné citové vazby** s matkou a osobou, která patří mezi další primární vychovatele. Její saturace potom vede u jedince k nastolení pocitu bazální jistoty a je také předpokladem pro správný rozvoj jeho osobnosti (Matějček & Dytrych, 1994). Je třeba dodat, že pro pozitivní vývoj dítěte je vhodné, aby byly tyto vztahy emočně kladné a vůči dítěti pozitivně laděné, neboť: „*kladný emoční vztah k dítěti, láska k němu, jeho akceptování matkou a dalšími významnými druhými je základní podmínkou příznivého rozvíjení osobnosti v celku i všech jejích subsystémů*“ (Čáp, 1996, s. 90).

Další vymezenou kategorií je dle Matějčka a Dytrycha (1994) **potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty**. Pokud bude jedinci naplňována, tak mu umožňuje sebeuvědomění si se, které je zase důležitým determinantem následné sociální interakce ve smyslu zosobnění společenských rolí a nastavování si životních aspirací.

Poslední, autory uváděna potřeba, je **potřeba otevřené budoucnosti**. Její saturací je otevřen prostor pro aktivitu jedince a smysl jeho aspirací do budoucnosti (Matějček & Dytrych, 1994).

Vágnerová (2005) k potřebám uvádí, že přeměna uvažování, která se v adolescenci odehrává, se dotýká i přístupu adolescenta k nim. Uvádí změnu postoje k základním psychickým potřebám - potřebě jistoty a bezpečí, potřebě seberealizace a potřebě otevřené budoucnosti:

potřeba jistoty a bezpečí

Potřeba jistoty a bezpečí se vztahuje ke zkušenostem jedince z minulosti, ale i na prožívání, které je přítomné. To co je zde však změnou, je očekávání budoucnosti. Ta může být vnímána jako akceptovatelná, nebo jako nejistá a ohrožující. Možnosti volby, kterých je mnoho, a jejich uvědomění si, mohou být faktorem který způsobí, že adolescent pozbude jistotu kterou doposud měl a bude se muset snažit o nastolení nového pocitu jistoty.

potřeba seberealizace

Doposud se seberealizace vztahovala spíše k aktuálnímu stavu ve smyslu úspěchu a uplatnění jedince v přítomnosti. Avšak se zamýšlením dospívajícího se nad budoucností a její perspektivou se potřeba seberealizace a její vnímání jedincem stává více aktuálním. Může

tedy dojít k tomu, že dosahování či nedosahování cílů v přítomnosti nebude nabývat takové důležitosti, jelikož bude adolescent očekávat, že si tuto potřebu bude moci v případě neúspěchu saturovat ještě v budoucnosti. Plnění úkolu, kterého není schopen dosáhnout, bude tedy odloženo. Autorka uvádí, že jde o jednu z obranných strategií v tomto období.

potřeba otevřené budoucnosti

V návaznosti na změnu vnímání seberealizace dochází i k přirozenému vzrůstu potřeby otevřené budoucnosti. Zamýšlení se adolescenta nad jeho seberealizací a možnosti jeho různého směřování ve vztahu do budoucnosti souvisí s nadějí a potřebou otevřené budoucnosti. Tato potřeba začne v kontextu zmiňovaného nabývat úplně jiné aktuálnosti a jiných rozměrů, než tomu bylo doposud.

Důležitým faktorem ve vztahu rodiny a plnění potřeb dítěte jsou i poruchy rodiny. Poruše rodiny obecně rozumíme jako: „*selhání některého člena nebo členů rodiny, jež se projevuje v nedostatečném plnění některých, nebo všech základních rodinných funkcí*“ (Dunovský, 1999, s. 101). Dunovský dále dělí příčiny poruchy rodiny do několika skupin. Ve skupině první jsou rodiče, kteří se o děti **nemohou starat**; ve skupině druhé ti, kteří se **neumějí či se nedovedou postarat** o dítě; další skupinu tvoří rodiče, jenž se **nechtějí starat** o dítě; čtvrtou skupinu tvoří rodiče, kteří se **nadměrně starají o dítě** a do poslední skupiny spadají rodiče, kteří dítě **týrají a zneužívají**.

1.3 Výchovné styly a jejich přehled

Výchova probíhá pomocí **výchovných prostředků a metod**. Tyto výchovné prostředky, působení na dítě a celá interakce a komunikace s ním je označována jako **způsob výchovy** (Čáp, 1996). **Výchovný styl**, či jeho způsob je tedy vnímán jako celkově zastřešující **pojmem pro komunikaci a působení mezi dítětem a rodičem**.

Gillernová ho definuje jako: „*klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace dospělých s dětmi, je možné v něm vymezit významné aspekty interakce dospělých a dětí – emoční vztah a výchovné řízení*“ (Gillernová, 2009a, s. 210).

Že jde při výchově o proces interakční a oboustranný zmiňuje i Čáp a uvádí, že zvolený výchovný způsob **má dopad i na psychosomatický stav rodiče** a v případě, že je zvolen výchovný styl, který má pozitivní dopad na dítě a jeho vývoj, tak působí pozitivně i na vychovávajícího (Čáp, 1996).

I Matějček (1992) zmiňuje oboustrannost tohoto procesu a popisuje, že výchovou a péčí o dítě dochází k uspokojení potřeby na straně rodiče a postoj vůči němu je ovlivňován tím, jak mu dítě saturuje jeho dospělé potřeby.

Výchovnými styly se zabývala celá řada autorů, existuje tedy více teoretických modelů výchovy. Například **tři styly výchovy – autokratický, liberální, integrační**, vycházející z typologického přístupu, stanovil Lewin s kolektivem. Na Lewina potom navázala celá řada autorů, kteří teorii na základě svých výzkumů, neustále přepracovávali – manželé Tauschovi, Schaefer aj. (Čáp, 1996).

Často užívané je dimenzionální pojetí výchovy navazující na práci Baumrindové, která se problematikou výchovy zabývala (1971, aj.). Baumrindová přišla s rozčleněním tří stylů výchovy, které následně Martin a Maccoby rozšířili o typ čtvrtý. Vznikl tak **model čtyř stylů výchovy** (Čáp & Mareš, 2001). Ten zahrnuje styl **autoritativně - vzájemný, autoritářský, zanedbávající a shovívavý**. Konkrétní výchovný styl v tomto teoretickém pojetí tvoří dvě dimenze – dimenze náročnosti a kontroly a dimenze vřelosti. O autoritativně - vzájemný styl výchovy se jedná tedy v případě, že je náročnost s kontrolou i vřelost vysoká, zanedbávající styl výchovy je, když jsou naopak náročnost řízení s kontrolou a vřelost k dítěti nízké. Shovívavý výchovný styl je tvořen, když je dimenze náročnosti s kontrolou nízká a vřelost vysoká. Autoritářský styl výchovy má dimenzi kontroly a náročnosti vysokou a vřelosti nízkou (Maccoby & Martin podle Čáp & Mareš, 2001).

V České republice se od druhé poloviny 60.let na katedře psychologie FF UK začali zabývat výzkumem aktivity – pasivity, v rámci kterého byl zařazen i sběr dat v oblasti způsobu výchovy v rodině. Získané výsledky autory výzkumu podnítily k dalšímu zabývání se otázkou rozčlenění stylů výchovy, které ve svém výsledku vedlo k vývoji nového modelu způsobu výchovy. A tak vznikl model dvou dimenzí (emočního vztahu a výchovného řízení) a čtyř komponentů výchovy (kladný a záporný v dimenzi emočního vztahu; požadavků a volnosti v dimenzi řízení) a jejich kombinací, které odpovídají dvanácti typům hlavních forem způsobu výchovy. Jelikož se však některá pole jevila jako problematická pro hodnocení celkového stylu výchovy v rodině, tak došlo na základě pozdějšího rozboru kazuistik k jeho přepracování na **model devíti polí** (Čáp, 1996).

Jak jsem výše zmiňovala, existuje více typů členění rodičovského výchovného vedení. Jelikož však bude v praktické části výzkumu metodou pro posuzování výchovného stylu v rodině standardizovaný Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp & Boschek,

1994), který vychází z tohoto teoretického úhlu pohledu a jelikož tento model vnímám jako velmi zpracovaný, tak považuji za důležité zde věnovat prostor právě jemu.

Model devíti polí způsobu výchovy a specifika výchovných stylů z něj vyplývající

Model uspořádává výchovné projevy rodičů do čtyř základních skupin, které styl výchovy determinují – **komponent kladný, komponent záporný, komponent požadavků a komponent volnosti**. Tyto základní složky jsou vzájemně kombinovány a jejich kombinace ve svém výsledku potom tvoří typy výchovy – model devíti polí.

Emoční dimenze je složena ze **záporné** a **kladné** komponenty. Jejich poměr potom určuje o jaký emocionální vztah rodiče vůči dítěti jde. Rozlišuje se tedy potom **vztah kladný**, který je též označován jako extrémně kladný s převahou kladných emočních komponentů, který se vůči dítěti projevuje jeho akceptací, uznáním a spoluprožíváním radosti; **emočně střední vztah**, o který jde v případě, že je záporný a kladný komponent v určité rovnováze. Posledním typem je **záporný emoční vztah** s převahou negativního komponentu, projevující se absencí emoční podpory od rodičů vůči dítěti. Emočně střední vztah však může mít podobu záporně kladného emočního vztahu, který se projevuje dvojí vazbou (Čáp, 1996).

Dimenze řízení je tvořena **komponentou volnosti** a **komponentou požadavků**. Opět se zde na základě posouzení poměru těchto složek dostává ve výsledku k rozdělení, v tomto případě čtyř typů řízení. **Slabé řízení**, jež má ve svém podílu dominantní komponentu volnosti se projevuje tak, že rodič má vůči dítěti jen minimální požadavky, které navíc nejsou často kontrolovány a je schopen se přizpůsobovat tomu, co po něm dítě vyžaduje. **Rozporné vedení** je charakteristické velkou mírou požadavků, které nakonec nejsou kontrolovány. Rozpor může být jak v odlišnosti řízení rodičů, ve smyslu že jeden z nich působí na dítě silným řízením a druhý slabým, tak i v případě rodiče jako jednotlivce. To se projevuje tím, že jeho výchovný styl osciluje mezi zmíněnými typy řízení. **Střední řízení** můžeme označit za vyrovnaný přístup, kdy je kladení požadavků rodičů adekvátní. Kontrola dítěte zde probíhá, ale s respektem k němu. **Silné řízení** s převahou komponentu požadavků je charakteristické výskytem trestů a přílišnou kontrolou, která ve svém výsledku vede ke strachu dítěte. Jeho názory nejsou respektovány a plnění požadavků rodičů je zde striktně dodržováno navzdory jakýmkoliv okolnostem, které by mohly jejich nenaplnění racionálně odůvodnit a omluvit (Čáp, 1996).

Kombinací uvedených typů řízení a emočních vztahů jsou tvořeny různé typy výchovných stylů. Ty v rámci teoretického modelu odpovídají jednotlivým polím v **Modelu devíti polí způsobu výchovy**, který je schematicky znázorněný v tabulce č.1 (Čáp & Mareš, 2001, s. 306):

Tabulka 1 - Model devíti polí způsobu výchovy

Zdroj: Čáp & Mareš, 2001

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

Charakteristiky konkrétních polí a s nimi spjaté výchovné styly si nyní uvedeme (Čáp & Boschek, 1994; Čáp, 1996):

záporný emoční vztah k dítěti s rozporným řízením (pole 1)

Pole číslo 1 je tvořeno při záporném emočním vztahu a silném, nebo středním výchovném řízení. V rámci tohoto pole se lze setkat u rodiče, nebo rodičů s **velkou mírou požadavků**, které jsou někdy až maximalistické a jsou na dítě kladeny. Může se vyskytovat i **absence důvěry ve schopnosti dítěte**. Rodič vůči dítěti projevuje **agresivitu, hněv** a uděluje **přísné tresty**. Byl zaznamenán i výskyt rodičů, kteří se dítěti vysmívali, např. pro jeho tělesný handicap či vzhled. V extrémních případech může docházet až k tomu, že je dítě týráno.

záporný emoční vztah se slabým řízením (pole 2)

U pole číslo 2 se setkáváme se slabým řízením a záporným emočním vztahem. Na rozdíl od pole číslo 1 zde však nejsou aktivně projevovány hostilní tendence vůči dítěti. To v praxi znamená například **výskyt lhostejnosti, neprojevení empatie a kladných emocí a nezájem vůči dítěti**. Taktéž je zde **absence požadavků** a v případě, že jsou, tak jsou malé a chybí důslednost v jejich kontrole. Pozitivní výsledky dítěte nejsou očekávány, nebo na nich ani rodiči nezáleží, někdy dokonce dochází k nedůvěře ve schopnosti dítěte. Jestliže není dítě motivováno tím, že by rodiči záleželo na jeho výkonu, tak dochází k tomu, že samo o nějaký větší cíl ani neusiluje či o něj usilovat přestává v případě, že je neúspěšné.

záporný emoční vztah k dítěti s rozporným řízením (pole 3)

U tohoto typu je charakteristické rozporné řízení a emoční vztah je stejně jako u předchozích dvou polí také záporný. Nemusí však jít o nevyrovnanost nejen ve výchově u jednoho rodičů, který tento přístup střídá, ale i o rozdílnost mezi přístupem otce a matky. Potom je obraz rodiny takový, že jeden rodič je velmi přísný a druhý, snažící se dítěti kompenzovat přísný přístup druhého, liberální. Tento případ může vést ke tvoření koalice v rodině – matka s dítětem vůči otci atd. V praxi jde o **nevšimavou výchovu**, která se však po projevení problémů (např. ve škole) **mění na trestající jednání**. Emoční projevy vůči dítěti jsou nedostačující a zpětné vazby na jeho projevy jsou nepredikovatelné, protože nabývají různých podob. Obecně lze tento přístup díky nejednotnosti vyhodnotit jako **chaotický a pro dítě matoucí** – to co je pro jednoho z rodičů (nebo v jednom případě) netrestáno, může být u druhého rodiče (či v jiném případě) vyhodnoceno sankcí. Vliv této výchovy je **dezorganizující a má negativní vliv na stabilitu jedince**.

kladný (či extrémně kladný) emoční vztah se silným řízením (pole 4)

Pole se vyznačuje silným výchovným řízením a emoční vztah v tomto případě může být kladný, popřípadě extrémně kladný. Tento emoční vztah, který je vůči dítěti projevován, je faktorem, který příznivě ovlivňuje jeho percepci silného výchovného řízení. **Požadavky jsou tudíž přijímány dobře** i když jsou vysoké. Ačkoliv jde o rodiče, kteří jsou v rámci výchovy důslední, někdy i přísní, tak přesto **přístupují k dítěti s laskavostí**. Dospělý je zde vnímán jako autorita, avšak bez jakékoliv negativní konotace, která může vyvstat například u záporného emočního vztahu. Zde je autorita vnímána jako respektovaná osoba, která je však dítěti zároveň i blízká a **přístupuje k němu s pochopením**.

kladný (či extrémně kladný) emoční vztah se středním řízením (pole 5)

Kladný či extrémně kladný emoční vztah se nachází i u pole číslo 5, avšak výchovné řízení je zde na rozdíl od pole předchozího střední. V rámci tohoto způsobu výchovy je **absence přísných trestů** a vztah je dítětem vyhodnocován jako **přátelský či demokratický**. Percepce tohoto typu výchovného stylu je dětmi pozitivně akceptována. Dovedou pozitivně oceňovat své rodiče nejen v kontextu působení na ně. Vztahy jsou mezi nimi **otevřené a respektující**. Je zde **absence přísných trestů** a hodnocení společných činností s rodiči je kladné.

kladný emoční vztah se slabým řízením (pole 6)

6. pole zastupuje výchovný styl ve kterém je výchovné řízení slabé a emoční vztah je kladný. Opět je zde dítětem vnímána **přátelská atmosféra**. Nevyskytují se zde ale požadavky na dítě ani kritika. Špatný výkon je často řešen pouze domluvou, u rodiče přichází uspokojení se slibem nápravy od dítěte, avšak jeho dodržení již nepodléhá kontrole. Dítěti se **vyhovuje v jeho požadavcích** a projevují se zde tendence přisuzovat vinu vnějším podmínkám (kamarádi apod.). Místo toho, aby bylo dítě v překonávání překážek podporováno, tak je snaha mu je naopak odstraňovat. Tento výchovný přístup se vyskytuje např. u dítěte, které bylo v minulosti závažně nemocné a rodiče stále výchovně působí se slabým řízením. Další výskyt je i u rodičů bohémských, s nekonformním chováním a absencí dodržování menších či větších povinností na straně rodiče, kdy od nich děti tento přístup přejímají a je rodiči tolerován. Často je tento kamarádský postoj i ve vztahu matka - dcera, kdy může docházet k tomu, že se matka chce ztotožňovat s mladší generací. Slabé výchovné řízení zde **má v určitých případech negativní dopad na vedení k svědomitosti**.

kladný (či extrémně kladný) emoční vztah s rozporným řízením (pole 7)

Emoční přístup kladný či extrémně kladný s rozporným řízením náleží k poli číslo 7. To je podobné v pozitivním emočním vztahu poli číslu 6, ale rozdíl je tu v rozporném řízení, které potom variuje, jak o něm mladistvý vypovídá - zda ho popisuje spíše **jako volnost či laskavou přísnost**. Vliv na toto subjektivní vyhodnocení bude mít zřejmě to, který z rodičů v rozporném řízení měl na dítě nejdominantnější vliv. U tohoto typu, je kladný emoční vztah a výchovné působení dětmi hodnoceno pozitivně, jako přátelské.

extrémně kladný emoční vztah se slabým řízením (pole 8)

Pole číslo 8 je charakterizováno extrémně kladným emočním přístupem se slabým výchovným řízením. Tento typ vznikl na základě tvorby výrazné podskupiny ve skupině s

kladným emočním vztahem. Vnímán tak je buď jeden, nebo oba rodiče. Děti o tomto typu výchovy vypovídají podobně jako o kladném emočním vztahu se středním řízením (pole 5). To znamená že je zde **kamarádský přístup, důvěra a nevyvíjení velkého tlaku na plnění povinností**. Naplňování požadavků ze strany rodičů je akceptováno a přijímáno jako samozřejmé. Ke komplikacím však může dojít, jak některé kazuistiky ukázaly, v případě že dojde ke zvýšení požadavků, které jsou na dítě kladeny (přestup na VŠ aj.). Zmíněné komplikace spočívají v případné horší adaptaci na tyto vyšší požadavky. U tohoto typu výchovného stylu je příznivější vývoj osobnosti, než kdyby šlo o kladný emoční vztah se slabým řízením. Pozitivní vliv při extrémním kladném emočním vztahu k dítěti byl zjištěn pouze u slabého řízení.

způsob výchovy se záporně-kladným emočním vztahem (pole 9)

Poslední pole z modelu, pole číslo 9 je kombinací záporného a kladného emočního vztahu. Vyznačuje se **vnímáním jednoho z rodičů jako extrémně kladného a druhého jako záporného**. Jak je z modelu zřejmé, tak u tohoto pole může jít o kombinaci zmíněného emočního vztahu s jedním ze čtyř typů výchovného řízení. Může jít tedy o kombinaci jak s řízením silným, tak středním, nebo slabým či rozporným.

Avšak jak sami autoři uvádí, tak přiřazení stylu výchovy do jednotlivých polí je spíše zjednodušující záležitostí pro lepší orientaci a kategorizaci a je třeba brát v potaz, že uvedené schéma není vyčerpávající a nabízí možnosti k dalšímu členění (Čáp, 1996).

U výchovných stylů, které mají kladný emoční postoj (pole 4,5,6,7,8) výzkumy zjistily, že obzvláště pokud je v kombinaci se středním řízením, tak dochází k tomu, že je podporováno vlastní hodnocení dětí, adekvátní sebezpojetí a stabilita. Také cílevědomost a svědomitost je při tomto typu působení pozitivně ovlivňována. Kdežto u výchovných stylů se silně záporným emočním vztahem, obzvláště s extrémně silným či rozporným řízením, dochází k efektu opačnému – k narušení vlastního pojetí dítěte, nedostatku svědomitosti, cílevědomosti a k rozvoji lability (Čáp, 1996).

Jak můžeme vidět, tak **výchovný styl vypovídá nejen o míře emočního vztahu a typu řízení, ale potažmo i o jiných dalších skutečnostech, které z těchto postojů vychází**. V návaznosti na tyto teoretické poznatky je zde vhodné věnovat prostor i tomu, jaké jsou poznatky o distribuci výchovných stylů v českém prostředí.

Gillernová (2009a) s kolegy uskutečnila rozsáhlý výzkum způsobu výchovy v rodině, který proběhl v období dvou let (2000 – 2002) a který získal informace od 2162 respondentů. Díky nově získaným datům porovnali výsledky i s výzkumem realizovaným v 80. – 90. letech, aby zjistili vývoj trendu výchovného stylu. Výsledky výzkumu přinesly zajímavá zjištění. V oblasti požadavků od matky, je mezi pohlavími dětí vyrovnanost. Kdežto u dcer byla ze strany otce v požadavcích percepce nižších požadavků, než tomu bylo u chlapců. Naopak volnost je vnímána jako vyšší u chlapců a to jak ze strany otce, tak i matky. Nejtypičtějším výchovným stylem u nás je dle výzkumu takový, kdy je slabé řízení obou rodičů, střední emoční vztah otce a matka je vnímána též se středním emočním vztahem, ale přibližujícím se spíše ke kladnému emočnímu vztahu. Při porovnání výsledků s předešlým výzkumem se ukázal výrazný **úbytek výchovných stylů se silným řízením jak matky, tak otce**. A to jak ve vnímání chlapců, tak i dívek. Přibližně **stejný byl podíl rozporného řízení**. Ohledně výskytu slabého řízení porovnání ukázalo to, že ho přibylo. Autoři se zamýšleli nad příčinami toho, proč je **nárůst slabého řízení** a zmiňují možnost takových vlivů, jako je působení širšího sociokulturního a ekonomického prostředí, životní styl a trendy. A to nejen ve smyslu demokratizace a snahy o podporu samostatnosti dítěte, ale i ve smyslu jednoduššího přístupu, který například u středního řízení, na rozdíl od řízení slabého, stojí více námahy.

Nedostatek času, jako jedno z možných vysvětlení zvoleného výchovného působení, je zmiňován i ve výzkumu Mayerové (2015). Tento výzkum, realizovaný na Slovensku, který se primárně zaměřoval na **styl rodinné výchovy jako významný faktor u motivace studenta**, zjistil to, že u 386 adolescentů, studentů gymnázií, byl emoční vztah v rodině v 58,29% hodnocen jako záporný, ze strany otce v 39,90% a ze strany matky v 56,74%. Je tedy zřejmé, že **záporný emoční vztah převažoval**, což autoři vysvětlují (a uvádí i shodu s jinými autory – např. Čáp, 1999) právě nedostatkem času dnešní doby. Jako další možné příčiny uvádí egocentrismus, který se pojí s obdobím adolescence. Ve výchovném řízení v rodině byla zjištěna převaha rozporného řízení – 39,90% respondentů. Odděleně u otce nejvíce respondentů (40,67%) uvádělo řízení slabé a u matky taktéž slabé řízení (33,42%). Největší zastoupení ve stylu výchovy rodičů bylo u záporného emočního vztahu kombinovaného s rozporným řízením – (33,16%). V rámci hlavního cíle výzkumu, tedy vlivu výchovného stylu na motivaci studenta, se došlo ke zjištění, že **příznivý emoční postoj rodičů vůči jedinci a jejich přiměřené výchovné řízení je faktorem, který pozitivně ovlivňuje motivaci výkonu studenta**. Kdežto u autokratického stylu výchovy byla uváděna nejvyšší míra anxiozity s negativním vlivem na výkon.

Jak je z uvedeného výzkumu zřejmé, tak je snaha výzkumy orientované na výchovné styly zaměřit i na výchovný styl jako determinant dalších eventualit. Jedním z takových je i výzkum Gillernové (2009b), realizovaný na počtu 1317 respondentů, ve věku 11-18 let, který se zaměřoval na styly výchovy a společné činnosti rodičů s dětmi ve volném čase a poukázal na **vztah mezi některými činnostmi a emoční dimenzí otce a matky**. Zjistilo se, že **při pozitivním emočním vztahu ať už u otce, tak i u matky, dochází k častější realizaci některých aktivit**, jako jsou např.: procházky, cestování, návštěva kulturních akcí apod. Kdežto **u negativního emočního vztahu dochází k poklesu těchto aktivit**. Spojitost mezi výchovným řízením a volnočasovými činnostmi konanými s rodiči, se neprokázala.

Co se týče genderových otázek v rámci výchovy, tak výzkum ukázal, že tomu není tak, že by k pohlaví rodiče náležely vyloženě speciální výchovné schopnosti, které by byly naplňovány výhradně matkou či otcem. Jedinou výjimku zde tvoří samozřejmě laktace (Biblarz & Stacey, 2010). Avšak tento poznatek vnímám pouze jako informaci o tom, že není genderová nedostačivost v tom, že by se otec či matka sami nemohli láskyplně postarat o dítě a snažit se mu saturovat potřeby. Přítomnost matky i otce je ale i tak nezastupitelná a to nejen z důvodu identifikačního vzoru, jeho potvrzování, ale taktéž pro dynamiku, která v této triádě probíhá. Což mimo jiné zmiňují i mnozí autoři (Erikson, 1999; Freud, 1990; Šulová, 2004; aj.).

1.4 Determinace volby výchovného stylu rodiče

Výchova a zvolený výchovný styl je spjat a ovlivňován celou řadou činitelů. Matějček a Dytrych (1994) uvádí, že je z výzkumů zřejmé, že jsou **rodičovské postoje utvářeny v delším časovém úseku**. Tento proces probíhá již od časného dětství a formuje se až do dospělosti.

Čáp (1996) rozděluje tři základní skupiny faktorů, které podmiňují, jaký výchovný styl je rodiči zvolen a které se vzájemně ještě ovlivňují. Rozlišuje osobnostní vlastnosti a zkušenosti vychovávajících; vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí, jejich chování a působení na dospělé, kteří se je snaží vychovávat; a poslední skupinu determinantů tvoří společenskohistorické podmínky, od ekonomických a kulturních až po výchovné tradice země, doby, rodiny, školy atd.

osobnostní vlastnosti a zkušenosti vychovávajících

Mezi osobnostní vlastnosti a zkušenosti vychovávajících, tedy determinanty ovlivňující výchovný styl na straně rodičů, lze zařadit například **osobnost rodičů** a **vliv transgeneračního přenosu**, který se pojí s jejich osobními zkušenostmi, které získali při vlastní výchově a také **komplikace ve vztahu ke své primární rodině** (Matoušek, 2003).

Výzkum nechtěných dětí mimo jiné zjistil, že jejich zjištěný skór psychosociální instability je negativním faktorem, který může negativně ovlivnit postoje těchto jedinců vůči jejich vlastním dětem (Matějček & Dytrych, 1994).

Jako ovlivňující faktor na straně rodiče můžeme díky ovlivnění postoje rodiče vůči dítěti, zařadit i **poruchy rodičovství**, kdy rodič nemůže, neumí, nebo nechce, vykonávat to, co je nutné pro uskutečňování jeho rodičovské role a pozitivní vývoj dítěte. Poruchy rodičovství se mohou objevit již při zjištění těhotenství, ale nejčastěji se objevují při, nebo krátce po narození dítěte. Vyskytnout se však mohou i kdykoliv poté. Patří mezi ně například odvržení dítěte po porodu, předání do péče jiných osob po porodu, nepřijetí dítěte, velmi mladí rodiče a rodiče ve vyšším věku (Dunovský, 1999).

Věk při rodičovství zmiňují i Matějček a Dytrych (1994). Může být důležitým faktorem působícím na postoj rodiče v interakci rodič – dítě. Rizikový může být jak velmi **nízký věk**, tak i **věk vysoký**. Autoři však zdůrazňují, že věková hranice nedokončeného 18.roku, kterou označují jako velmi mladé rodiče, nemusí být nutně v souladu s nezralostí pro rodičovství a dodávají, že i velmi mladí rodiče mohou dítěti poskytnout takové zázemí a péči, že budou saturovány veškeré jeho biopsychosociální potřeby.

Významný je i **vztah mezi rodiči dítěte**. Právě on a jejich společná historie jsou stavebním kamenem, který byl dávno před rozvojem rodiny. To jakým způsobem probíhá jejich komunikace, řešení konfliktů, projevy citů a intimity, je klíčové pro jejich působení na dítě (Sobotková, 2001).

Případný **manželský konflikt** totiž na něj může mít ve svém výsledku negativní dopad. Tuto skutečnost uvádí i Faubert, Forehand, Thomas a Wierson (1990), kteří zmiňují, že konflikt mezi manželi může snížit emoční intimitu mezi rodičem a dítětem či může vést dokonce i k jeho zanedbání.

Taktéž například **osamocenost rodiče s dítětem** (nejčastěji jde o osamocené matky) může být faktorem, který ve svém důsledku ovlivní výchovné působení rodiče – buďto se to může projevovat úzkostným opečováním, kladením vysokých požadavků, nebo hostilním přístupem, pokud dítě připomíná druhého rodiče, který rodinu opustil (Matějček, 1989).

Patologie na straně rodiče může mít také negativní vliv na uskutečnění jeho rodičovské role, na jeho vztah k dítěti a celkově na fungování rodiny, jako takové. Důležité samozřejmě je, zda rodič s patologií svůj problém odborně řeší a i to, zda je schopen sebereflexe. Dytrych (1999) ale uvádí, že dochází často k tomu, že vyjma těžkých psychických poruch, nemusí být porucha diagnostikována a patří do tzv. kategorie nedeklarovaných psychických poruch. Autor zmiňuje psychické poruchy ovlivňující roli rodiče a rozčleňuje je do tří kategorií psychických poruch – 1) neurózy, poruchy vyvolané stresem a somatoformní poruchy; 2) poruchy osobnosti a chování dospělých; 3) poruchy chování vyvolané užíváním psychoaktivních látek.

Patologie u člena v rodině má navíc tendenci ovlivňovat celou dynamiku rodiny. „*Psychologické studie ukazují, že rodiny, do nichž jsou „zabudovány“ hluboké problémy v osobnostech jejich členů, mají tendenci udržovat svou patologickou „rovnováhu“ na úkor dítěte, jež je tu trvale „obětním beránkem“*“ (Matějček & Dytrych, 1994, s. 22).

Fakt o zpětném ovlivnění rodiny psychopatologií jejího člena (avšak nejen rodiče) zmiňuje i Sobotková (2001), která udává, že dysfunkční rodina může mít tendenci, avšak není to pravidlem, tvorby individuálních patologií, jako je například užívání návykových látek, neurotické projevy a asociální chování.

vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí, jejich chování a působení na dospělé, kteří se je snaží vychovávat

Je celá řada determinantů na straně dítěte, které ovlivňují to, jaký emoční vztah a tím pádem i zvolený výchovný styl může být u dítěte rodiči zvolen. Dá se předpokládat, že pokud je vůči dítěti zaujímán již dopředu, či na základě zkušeností z interakce s ním, **negativní postoj**, tak to ovlivní i to, jakým stylem bude vychováván.

Za jeden z těchto determinantů lze považovat i to, když je **dítě rodiči nechtěné**. U dětí nechtěných může docházet často k hostilnímu přístupu ze strany rodičů (Řezáč, 1998).

Je-li dítě nechtěné, tak potom může dojít k nenalazení se na něj při přípravě a očekávání jeho příchodu na svět, tedy v období, které probíhá již v prenatálním a perinatálním období. Vznik této důležité rané vazby mezi matkou a dítětem a jejich vzájemná interakce je také ovlivňována **zkušenostmi při porodu**, imprintingem mateřské či primární osoby v době bezprostředně po něm, způsobem kojení apod. (Šulová, 2004). Což může taktéž ovlivnit následný postoj a přístup k dítěti.

Zcela jistě zde přichází na řadu i otázka **temperamentu dítěte**, který ovlivňuje živost jeho projevů. Čáp udává, že může u dětí s nepříznivými znaky temperamentu docházet k

nepříznivému způsobu vývoje: „*Dítě od narození s pravidelným biorytmem, mírnou intenzitou reakcí, převážně dobrou náladou a přizpůsobivé, vyvolává u matky i dalších dospělých přívětivé chování, které opět podporuje uvedené projevy dítěte a příznivý vývoj osobnosti. Naopak dítě, které má od narození problémy v usínání a příjmu potravy, s náladou převážně nelibou, nepřizpůsobivé, vyvolává u matky a ostatních dospělých podrážděné až agresivní chování, což opět zesiluje uvedené projevy dítěte a jeho nepříznivý vývoj*“ (Čáp, 1996, s. 61).

Rozdílnost temperamentu, ale i osobnostních charakteristik, které vedou k ovlivnění vhodného výchovného působení zmiňuje i Matějček, který uvádí, že: „*máme-li s druhými dětmi dosáhnout stejného výchovného cíle, tj. harmonického, optimálního rozvoje jejich osobnosti, musíme s každým jednat trochu jinak*“ (Matějček, 1989, s. 189).

V neposlední řadě je zde třeba zmínit i to, že může být přístup k dítěti a jeho výchova ovlivněna i jeho **nedostatky po stránce fyzické či duševní**. Jde například o **děti s tělesným handicapem**, děti **hyperaktivní** či děti, které **neodpovídají ideálům svých rodičů** (Řezáč, 1998). Ale naopak i **děti nadané** mohou podněcovat své rodiče, aby na ně díky jejich talentu kladli vyšší nároky a požadavky a tudíž může docházet například k jejich přetěžování (Matějček, 1989).

Stejně jako může výchovný styl ovlivnit patologie na straně rodiče, tak tomu může být i naopak. Determinantem tedy může být i **patologie na straně dítěte**. Například Reiss et al. (2003) uskutečnili výzkum v rodinách, kritériem bylo aby v ní byli alespoň 2 adolescenti. Na základě zjištění udávají, že u adolescentů, kteří vykazují disociální rysy osobnosti dochází k tomu, že je tím u jejich rodičů vyvoláván nevlídný a rozporuplný přístup.

společenskohistorické podmínky od ekonomických a kulturních až po výchovné tradice země, doby, rodiny, školy atd.

Ovlivňujícím faktorem může být i **socioekonomický status** (Matějček & Dytrych, 1994). **Kultura** je taktéž determinantem vztahujícím se k výchovnému působení na dítě. Jako jeden z příkladů lze uvést odlišnost výchovy v ortodoxních islámských zemích, kde je koncept „*velké rodiny*“, což v praxi znamená jednak určitou genderovou nevyrovnanost pohlaví – muži jsou ve svých právech nadřazováni nad ženami, ale i to, že výchova dětí probíhá celým širším příbuzenstvem, které žije pohromadě (Matoušek, 2003).

Bornstein (2012) taktéž zmiňuje determinaci volby výchovného stylu kulturou. Navíc kultura určuje nejen to, jaký výchovný styl je zvolen, ale i to že je zároveň díky výchově znovu sama předávána dál a jde tedy o oboustranný proces působení.

Do sociokulturních proměnných, které mají vliv nejen na volbu výchovného stylu, patří i **vzdělání rodičů** (Gillernová, 2009b). Také **mediální obraz**, který je ovlivněn společenskými a kulturními podmínkami je tím, co ovlivňuje představu o výchovných stylech a předkládá lidem určité pojetí toho, co může být pojímáno v této oblasti jako norma (Bornstein, 2012).

Jistou roli mohou hrát i **módní výchovné trendy**, které s vývojem naší společnosti přichází, například stále větší rozšíření alternativních stylů výchovy apod.

Úlohu trendu, jako takového, v ovlivnění vybraného výchovného stylu můžeme v širším kontextu chápat i tak, že je v současnosti kulturně a společensky ovlivněným trendem to, že se stále více **odkládá věk při rodičovství**. Hašková (2007) uvádí, že svůj podíl na odkládání reprodukce mají vliv 2 typy faktorů – faktory *strukturální a institucionální*, jako špatná bytová politika, nepříznivá finanční situace mladých rodin aj. a *hodnotové* faktory, tedy například nepřeborné množství možností (a to jak rekreačních, tak i pracovních) a rozšíření hodnoty individualismu, atd. Toto všechno ve výsledku potom může vést k tomu, že se jedinec stává rodičem ve vyšším věku. A vyšší věk byl již zmiňován, jako jeden z determinantů na straně rodiče.

Mohla by vyvstat otázka, zda problémy rodiny, jako rodinná tragédie, špatná finanční situace, nepříznivý vývoj politické situace a jiné, které jí mohou potažmo negativně ovlivňovat, vždy znamenají to, že bude negativně ovlivněno výchovné působení v rodině.

Samozřejmě, že jde o faktor zatěžující, ale důležité je brát v potaz hlavně funkčnost interakcí v rodině, které s výchovným stylem úzce souvisí, což je klíčové pro zvládání jejich problémů. Tomuto faktu napovídá i to, že terapeutickou a poradenskou péči vyhledávají především ty rodiny, jejichž reakce na problémy a její rozsah, mají poškozující či naprosto destruktivní dopad na její fungování. Je zde také i **otázka resilience rodiny a resilience dítěte** (Sobotková, 2001).

Výše zmíněné dělení faktorů dle Čápa je částečně v obsahové shodě s dělením dle Belskyho, který charakterizoval tři skupiny, které určují, jaký výchovný styl bude rodičem zvolen, jde o *osobnost rodičů, charakteristiky dítěte a zdroje stresu* (Belsky, 1984).

1.5 Problematické výchovné působení a jeho dopady na osobní pohodu dospívajících

Budeme-li vycházet z modelu uspokojení potřeb pro pocit osobní pohody jedince, který je níže v práci uveden, tak jsou-li potřeby dítěte (jejichž uspokojení se uskutečňuje a promítá ve výchově) saturovány, je předpoklad, že bude osobní pohoda dítěte vyšší, než když je tomu naopak a k jejich uspokojení nedochází. Skutečnost o uspokojení potřeb dítěte při výchovném stylu s kladným emočním přístupem k dítěti a naopak jejich nedostatečnou saturací až frustraci z toho plynoucí při záporně emočním vztahuje zmiňuje i Čáp (1993).

Řezáč (1998) rozlišuje a popisuje 15 typů působení na dítě, která jsou problematická. Jde o **nejednotnost v přístupu**, kdy každý z rodičů má na výchovu dítěte odlišný názor, což je pro dítě matoucí; **proklamativní přístup**, kdy ačkoliv rodiče dítěti předkládají svou představu o hodnotovém systému a normách, tak tomu není jejich výchovné působení odpovídající; **povolný přístup** kdy jsou rodiče nedůslední a ustupují; **nedůsledný přístup**, který je podobný povolnému, ale má mnohem tvrdší normy; **potlačující přístup**, někdy též „**zavrhující výchova**“, kdy rodič k dítěti přistupuje s negativním zaujetím, které se projevuje tresty, omezeními a degradací jeho osobnosti; **podplácející přístup**, při kterém je dítě nepřiměřeně a neoprávněně odměňováno; **rozmazlující přístup**, rodiče jsou na dítěti natolik citově závislí, že se interakce s ním podřizuje nepřiměřeně veškerým požadavkům dítěte; **protekcí přístup**, u kterého jde o protěžování a podněcování k rivalitě (vůči sourozenci i spolužákovi); **skleníkový přístup**, kdy je diametrálně odlišné chování dítěte v rodině a mimo ni; **moralizující přístup**, nejvyšší prioritu má při tomto přístupu to, aby bylo dodržováno plnění norem, což je při neuskutečnění sankcionováno; **puntičkářský přístup** u něhož jsou rodiče natolik perfekcionista, že velmi pečlivě kontrolují chování dítěte a korigují ho při nespokojenosti; **perfekcionista přístup**, který je podobný předchozímu se snahou o „dokonalost“ dítěte; **úzkostný přístup**, kdy je přehnaná a úzkostná péče rodičů zapříčiněná obavami o dítě, která je však ve svém důsledku pro dítě spíše kontraproduktivní a brání mu v autonomii a **přístup autoritářský a zanedbávající, deprivující přístup**.

Dopad záporných emočních projevů vůči dítěti a jejich negativní dopad na něj popisuje Čáp: „*dochází k stupňovaně nepříznivému výkonu a chování dítěte, ke zhoršování komunikace a vzájemného vztahu, zhoršují se podmínky pro vývoj osobnosti dítěte, popřípadě i dospělého*“ (Čáp, 1996, s. 96).

Vágnerová (2008) uvádí, že působení zátěžových situací obecně, způsobuje narušení psychické rovnováhy, které je někdy jen částečné, dočasné, či může mít následky dlouhodobé.

Typy zátěžových situací autorka rozčlenila na: **frustraci**, která znamená nedosažení saturace důležité potřeby i když jedinec její uspokojení předpokládal a **konflikt**, při kterém dochází ke střetu požadavků, které jsou však vzájemně neslučitelné a tudíž neuskutečnitelné. Oba dva uvedené typy – frustrace a konflikt, patří mezi tzv. **denní mrzutosti**, což je pojem označující ty zátěže, které mají negativní vliv na pocit pohody, avšak ještě nejsou nějakým markantním zátěžovým faktorem. Avšak jinak tomu je v případě, že jsou subjektivně vnímány jako závažné, působí dlouhodobě a nahromadí se – potom mohou být stresující. Čímž se dostáváme k třetímu typu zátěžové situace – **stresu**, který je definován jako stav při kterém dochází k nadměrnému ohrožení či přetěžování jedince.

Dalším zatěžujícími faktorem je **trauma**, které můžeme popsat jako stav, který vznikl náhle a ve svém důsledku vedl ke ztrátě a poškození. **Krize** je dalším typem, vzniká buďto díky přibývání problému, ať už v rámci dlouhodobého přibývání, nebo eskalací situace a vede k poruše psychické rovnováhy. Při krizi je typické to, že u jedince selžou jeho mechanismy adaptace. Posledním faktorem je **deprivace**, která se vyznačuje tím, že není uspokojována některá z důležitých potřeb jedince. Může jít o potřebu jak psychickou, tak i fyzickou. Je možné, že dojde nejen o neuspokojení celkově, ale i o neuspokojení v tom smyslu, že není v dostačující míře a potřeba není saturována dlouhodobě či přiměřeným způsobem (Vágnerová, 2008).

Možné důsledky problematických přístupů

V případě, že rodina své funkce nenaplňuje, či volí problematický výchovný přístup, který může být stresující, deprivující či poškozující, tak mohou nastat komplikace. Důsledky problematického výchovného působení na dítě mohou být různorodé, od těch méně vážných, až po ty závažné. Záleží jaké zátěži je vystavován a také na jeho osobnosti a jiných faktorech. „*Rodina může hluboce frustrovat děti i dospělé, v některých případech podporuje maladaptivní až patologický vývoj osobnosti, např. nežádoucím postojem k dítěti a způsobem výchovy*“ (Čáp, 1996, s. 41).

Obecně lze konstatovat, že **situace, které jsou stresující, frustrující a konfliktní mohou mít patogenní vliv**. Mohou způsobit patologickou reakci či dokonce i onemocnění. Dojde k tomu hromaděním či stupňováním těchto situací, snížením odolnosti jedince či kombinací obojího (Čáp & Mareš, 2001). Reakce na zátěž tedy mohou být rozličné.

Matějček (2011) uvádí, že může docházet ke **kompenzačním projevům** ve chvíli, kdy rodina neplní svou psychosociální funkci. V takovém případě dochází u dětí například k přejídání. Projevy mohou být v případě dlouhodobé nadměrné emoční zátěže či při emočním

strádání manifestovány **psychosomaticky**. Ze strany dětí potom dochází ke stížnostem na bolest hlavy, břicha atd. Autor dále uvádí, že rodina je právě jednou ze tří základních skupin (kromě školy a dětské skupiny) odkud pochází nejčastější zdroje chronické psychické zátěže, které mohou mít negativní dopad na somatiku. Nucci, Hasebe a Lins-Dyener (2005) zjistili vztah mezi vnímáním rodičovské kontroly a somatizací a depresí.

Vliv výchovného stylu a s tím spojeného emočního vztahu a typu řízení je značný. Například rozporná výchova, tedy výchovný přístup při němž je nejednotnost, je ohrožujícím faktorem pro jedincův vývoj a jeho psychické zdraví (Dwairy, 2008). Tuto skutečnost reflektuje i Čáp (1996), který zmiňuje, že nejvyšší výskyt labilnosti a také i chybějící svědomitosti, v rámci výzkumů zaznamenali právě v případě rozdílnosti řízení rodičů, kdy v kombinaci se záporným emočním vztahem může v důsledku docházet až k užívání drog a delikvenci mladistvých.

Vágnerová (2008) k závažnějším problémům, které jsou důsledkem spojeným s působením rodiny, uvádí syndrom CAN. **Syndrom CAN – tedy syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte**, byl definován poměrně v nedávné době. Rok 1962 je v této problematice důležitým okamžikem, neboť byl Kempem popsán tzv. sy battered child – **syndrom bitého dítěte**. Child Abuse and Neglect - **Syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte** byl definován a přijat až roku 1992 (Vaníčková, 2004). U nás se jeho problematikou zabývali Matějček a Dytrych, kteří díky výzkumům v této oblasti přinesli spoustu zajímavých informací (1992, 1994, aj.)

V dnešní době se však klasicky rozvinutá psychická deprivace už tolik nevyskytuje, spíše se objevuje problém tzv. **psychické subdeprivace**, která je svým obsahem definována stejně jako deprivace, avšak deprivační příznaky nejsou tolik výrazné a nenabírají takové intenzity jako u deprivace (Matějček & Dytrych, 1994).

Obecně jde projevy deprivace rozlišit dle typu strádání do 5 kategorií – **deprivace v oblasti biologických potřeb** (nedostatek spánku, jídla), **podnětová deprivace** (nedostatek potřebných stimulačních podnětů), **kognitivní deprivace** (nedostatek podnětů v oblasti učení a kognitivního rozvíjení), **citová deprivace** (emocionální strádání), **sociální deprivace** (nedostatek sociálních kontaktů způsobený izolováním) (Vágnerová, 2008).

Výchovný styl, ve kterém se promítá přístup k dítěti, neovlivňuje jen aktuální psychické prožívání dítěte a jeho osobní pohodu, ale v případě, že je tento přístup nevyhovující, tak může být i **příčinou vzniku pozdějších komplikací**.

Břicháček (1999a, s. 154) zmiňuje, že: „*nevhodný styl výchovy (často i rozporný – jinak přistupuje otec, jinak babička, jinak matka, apod.) bývá výrazným zdrojem horší adaptace dítěte na životní dráhu*“.

Výzkum nechtěných dětí, které díky tomuto postoji rodičů vyrůstaly v komplikovaném prostředí, zjistil mimo jiné to, že se u nich na prahu dospělosti vyskytoval **abúzus alkoholu a drog, delikvence a komplikované vztahy** vůči jejich sociálnímu okolí (Matějček & Dytrych, 1994).

Další výzkum zjistil, že je souvislost mezi emočně chladným a odmítavým přístupem rodiče s příliš ochrannými sklony a vývojem **deprese** (Parker, 1983).

Také u některých **poruch osobnosti** je v rámci určitých teoretických přístupů jejich etiologie přisuzována právě vývoji v dětství. Setkáváme se s tím například u **narcistické poruchy osobnosti**. Intenzivní zraňování sebevědomí, které bylo opětovné, se dle Kohuta jenž narcistickou poruchu osobnosti vymezil, vyskytovalo u jedince v jeho raném vývoji (Kohut podle Praško et al., 2003).

Pasivně-agresivní porucha osobnosti má dle psychodynamických teorií a teorie učení své kořeny zase v tom, že byly v dětství u jedince sankcionovány jeho projevy o prosazení se, tvrdohlavost a agresivní chování. **Závislá porucha osobnosti** je kromě nevědomé obrany proti přáním, která jsou agresivní, vysvětlována z psychodynamického úhlu pohledu jako poruchu orálního stádia v rámci psychosexuálního vývoje, kdy se matka vůči dítěti chovala tak, že ho nepřijímala (Praško et al., 2003).

Se špatným vztahem a interakcí mezi dítětem a rodičem, která se v rámci výchovného stylu projevuje, se můžeme setkat i u **některých dalších poruch osobnosti**.

Ačkoliv předešlý úsek věnoval velký prostor negativním dopadům problematického výchovného působení, tak je třeba zmínit, že každý jedinec reaguje individuálně. Problematické výchovné působení může mít tedy na každého jedince jiný dopad, neboť jsou zde faktory, které percepce situace a z toho plynoucí následky ovlivňují, jako je například vývojové období v kterém se deprivace odehrává, dřívější zkušenosti, osobnostní nastavení apod. (Vágnerová, 2008).

Roli zde hrají i **protektivní faktory** pro zvládnutí zátěžové situace - **hardiness**, který lze vysvětlovat jako tvrdost, či určitou míru odolnosti a **resilienci**, kterou lze definovat jako houževnatost a schopnost odolávat těžkostem v delším časovém rámci. Velmi důležité také je, jak jedinec situaci vnímá a prožívá, jaký je jeho pocit kontroly nad ní, jestli má na něj zátěž dopad takový, že ho podněcuje k aktivitě, nebo má naopak pasivizační účinek. Dále je

podstatné, jak dovede zužitkovat ty podněty, které jsou pozitivní, jaké jsou jeho **obrané reakce** a jaké má **copingové strategie** (Vágnerová, 2008).

Se zamyšlením se nad tématem odolnosti některých jedinců a ochrany resilientních vlastností před dopadem negativních účinků na dítě, se setkáváme i u profesora Matějčka (2014), který se zabýval výzkumy dětí, které byly do ústavní péče dány z důvodu nevhodného působení rodičů, deprivace či jejich zřeknutí se dítěte. Zaujalo ho, že některé z těchto dětí měly i přes to všechno pozitivnější vývoj, než děti ostatní. V rámci své úvahy k tomuto tématu zmiňuje, že tím nejdůležitějším prvkem, který má dopad na odolnost dítěte, je **jeho osobnost** a udává, že zjistili, že až na přívětivost byly vlastnosti, spadající do konceptu „Big Five“ (McCrae podle Matějčka, 2014), tedy **extroverze, inteligence, svědomitost, pozitivní emocionalita a přátelskost**, zaznamenány i v rámci jejich výzkumu prediktability psychosociálních charakteristik.

Protektivní účinek při nevhodném výchovném prostředí mohou mít i **jiné blízké osoby** a jejich působení. Gillernová (2004) uvádí, že u některých dětí, jejichž rodiče uplatňovaly výchovný styl, který byl emočně záporný či rozporný, nedocházelo k negativnímu vývoji, jelikož měly ve svém okolí jiné, nepříznivou situaci kompenzující, osoby. Může jít například o členy širší rodiny, trenéry, vedoucí zájmových činností a někdy dokonce i o starší sourozence.

1.6 Diagnostické metody pro zjišťování výchovných stylů v rodině

Obecně je v rámci diagnostiky pozornost zaměřována na rodinu povinně ve všech případech, kdy je u dítěte vykonáváno psychologické vyšetření, neboť: *„kvalita rodinného prostředí, zejména míra pozitivního zájmu rodiče o dítě, úzce souvisí s kvalitou emočního prožívání dítěte a s jeho vlastním sebehodnocením“* (Krejčířová, 2001, s. 722).

Hodnocení výchovných stylů v rodině a data z něj získaná jsou přínosná tam, kde je třeba získat **představu o podmínkách vývoje osobnosti a jejím formování vnějšími činiteli**. V praxi nám tedy tyto informace pomohou k objasnění situace při řešení problémů s prospěchem, výchovných obtíží, špatného psychického stavu dítěte, či při práci s problémovými rodinami nebo při rodinných konfliktech. Následně tyto zjištěné poznatky mohou pomoci také k reparaci situace, korekci nevhodného působení a posílení toho žádoucího (Čáp & Bosček, 1994). K zhodnocení rodinných stylů výchovy je kromě pozorování, rozhovoru a semiprojektivních technik užíváno především dotazníků a sebeposuzovacích škál, tzv. self – report measures (Čáp, 1996).

Pozorování je zaměřeno na interakci mezi dítětem a dospělým. Probíhá nejlépe v co nejpřirozenějším prostředí a získané informace jsou pozorovatelem zaznamenány do záznamového archu. **Rozhovor** se provádí s rodičem, dítětem či třetí osobou. Následně se provádí rozbor získaných poznatků.

Principem **semiprojektivních technik** je demonstrace určité situace pomocí slov, nebo kombinací kresby a slov, na které má dítě reagovat popisem toho, jak se předložená situace bude dále vyvíjet. Je zde na dítě kladen požadavek nejen na popis chování dospělého, ale i na projevy dítěte a jeho emočního prožívání (Čáp & Boschek, 1994). Pro zjištění situace v rodině, jako takové, lze zvláště u mladších dětí použít **projektivních technik formou hry**, například **Scénotest** Staabsové, nebo **Test světa** Bühlerové. Techniku je vhodné využít i v případě, že je u dítěte porucha motoriky, sluchu, nebo řeči (Říčan & Krejčířová, 2006).

Sebeposuzovací škály a dotazníky, jako diagnostická technika při práci s rodinou obecně, zcela jistě poskytují řadu výhod - jednoduchou administraci a vyhodnocení, možnost odpovědi na tabuizované téma beze studu a přímé konfrontace s tazatelem aj. Avšak disponují i zápory. K záporům této metody lze zařadit možnost odlišnosti interpretace položek a nechtěnou determinaci následných projevů respondenta (Sobotková, 2001).

Dle Čápa jde v dotaznících (i v semiprojektivních technikách) k méně vědomě kontrole a korigování odpovědi než při rozhovoru, neboť: „*týkají se konkrétnějších a specifitějších momentů, jsou bezprostřednější, méně podrobené racionálnímu zpracování, vědomé kontrole, eventuálně stylizaci*“ (Čáp, 1996, s. 166). V českém prostředí je pro děti od středního školního věku užíváno například **Dotazníku ADOR** (Krejčířová, 2001). Pro účely této práce jsem se rozhodla v praktické části využít **Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině** Čápa a Boschka (1994), který je určen pro jedince ve věku 12 – 19 let. Další metodou, pro děti mladší, mezi 8 až 12 rokem je velice podobný dotazník – **Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let**, od Čápa, Čechové a Boschka (2000), který je až na formu otázek v položkách principiálně totožný a též na základě něj dochází k zařazení výchovného stylu do jednoho z typů Modelu devíti polí způsobu výchovy. Mezi dotazníky, kdy naopak sami rodiče reflektují svůj výchovný styl, patří například **PARI – Diagnostický inventář rodičovských postojů**, **dotazník hyperprotektivity VCOP** aj. Ty jsou však předkládány spíše rodičům u dětí mladší věkové kategorie (Krejčířová, 2001).

Zajímavým nápadem využívaným v praxi, pro ještě širší výtěžnost dotazníku pro zjištění výchovného působení v rodině, je to, že když se administruje dotazník, který je určen pro dítě, tak je předložen i jeho rodičům, kteří jsou instruováni, aby ho vyplnili tak, jak si myslí že ho vyplní jejich dítě. Díky tomuto postupu se získá pohled z obou interakčních stran,

který umožní důkladnější pochopení problematiky, mnohé vysvětlí a může být popřípadě materiálem pro následnou intervenci (Čáp & Boschek, 1994; Krejčířová, 2001).

Je-li to možné, tak je lepší užít pro objektivnější zhodnocení situace v rodině vždy širšího spektra diagnostických metod. Rodinu a kvalitu jejího fungování je totiž nutno brát v jejím širším kontextu. Na výchovném stylu a osobní pohodě dítěte se projevuje celé její fungování a dynamika (Čáp, 1996). Ne vždy jsou však všechny metody v praxi uskutečnitelné a je pro ně prostor a možnost. Stejně tak tomu je i při návrhu designu výzkumu pro účely této práce. Nepůjde například užít metoda pozorování interakcí v rodině, jelikož půjde o sběr dat ve školním prostředí.

2 Osobní pohoda

Markantní změnu v zaměření na pozitivní aspekty, které ovlivňují lidskou psychiku a tím pádem i o odklon od patologických jevů a následné přenesení tohoto úhlu pohledu do ohniska svého hlavního zájmu, přinesla a nyní dále zkoumá, pozitivní psychologie.

V průběhu vývoje psychologického bádání byla věnována pozornost i pozitivním vlivům, které ovlivňují jedince, ale úpravou a vznikem nové definice zdraví WHO z roku 1948, se zájem o ně stal více markantnějším. Nová definice totiž přinášela i nový pohled na zdraví jedince a nevnímala jej jen jako nepřítomnost poruchy či nemoci, ale zohledňovala nově i pozitivní dimenzi stavu člověka. Specifikovala tedy, že jde o: „*stav úplné tělesné, duševní a společenské pohody*“ (Kebza & Šolcová, 2003, s. 334).

Dalším podnětem v oblasti pozitivní psychologie byla jistě výzva Seligmana a Csikszentmihalyiho (2000), která apelovala na **odvrácení hlavní pozornosti pouze od negativních faktorů a zaměření k těm pozitivním** a na snahu směřovat výzkumné, ale i celkové zaměření na to, co přispívá k tomu, aby se člověk cítil spokojený a pln pozitivních emocí. Tento nový směr nastolil převratný úhel pohledu a zaměřil svou **pozornost na kvalitu života, podporu vnitřních sil jedince, porozumění jeho kladným stránkám a podporu jeho rozvoje**. Zaměřuje se na silné stránky charakteru jedince, jeho inteligenci, životní spokojenost a na jeden z předmětů této práce – na osobní pohodu.

2.1 Pojem osobní pohoda a jeho vymezení

Pojem osobní pohody má v zahraniční literatuře různá pojmenování. Ani v českém prostředí není jednotná shoda v užívaném výrazu a proto se v literatuře, která se tímto tématem zabývá, můžeme setkat s jejím různým pojmenováním. Jako osobní pohoda je nejčastěji z angličtiny překládán pojem **well-being**, což ve svém překladu znamená dobré žití/existence. Můžeme ale nalézt i jiné termíny. V anglosaské literatuře jde často o pojmy jako je **subjective well-being, psychological well-being, mental well-being** aj. Taktéž se můžeme setkat s pojmy, ke kterým se **well-being** vztahuje popisně – **satisfaction, life satisfaction, welfare, happiness** aj. (Kebza & Šolcová, 2003, 2005; Křivohlavý, 2004).

Orientaci v pojmenování znesnadňuje i fakt, že jsou jisté nuance v pochopení významu na základě toho, jaký autor tento termín ve své práci uvádí. Z toho důvodu bývá někdy za pojmem uvedeno jeho jméno. Dalším specifíkem je například to, že u Seligmana dochází ještě k rozlišování termínu **well-being**, jako označení horizontálního pocitu štěstí a termínu

Well-Being pro označení štěstí vertikálního. Horizontální pojetí pocitu štěstí, neboli pojetí hedonické, je chápáno jako zaštiťující pojem pro radostné emoce a slast. Kdežto vertikální pocit štěstí obsahuje již komplexnější pocit přesahu, smysluplnosti vlastního bytí (Křivohlavý, 2013).

V české odborné literatuře můžeme nalézt termíny jako **duševní pohoda**, **pocit blaha** a **subjektivní komfort**. Nejčastěji užívanými termíny jsou **pohoda** a **duševní pohoda**. Nejvýstižnější je však užívání pojmu **osobní pohoda** (Kebza & Šolcová, 2003).

Stejně tak, jako je jistá nejednotnost v pojmenování, tak je i v návaznosti na tom rozdíl v jejím definování dle toho, jakým autorem je pojímána. Křivohlavý se přiklání k autorům Dienerovi, Lucasovi a Oishimu, kteří vymezují osobní pohodu jako „*kognitivní a emocionální vyhodnocení vlastního života*“ (Křivohlavý, 2004, s. 181).

Kebza a Šolcová uvádí, že: „*lze osobní pohodu z psychologického hlediska zařadit na pomezí mezi afekty, nálady a osobnostní rysy; protože však v rámci utváření osobní pohody jde současně též o průběžně se odehrávající hodnotící vztahy, obsahuje kromě emotivních a kognitivních složek i důležitou komponentu postojovou*“ (Kebza & Šolcová, 2005a, s. 14).

2.2 Teoretická východiska osobní pohody

Pro pochopení vnímání subjektivní osobní pohody je zcela jistě potřebné znát i teoretická východiska jejího pojetí. S jejich dělením se setkáváme u Křivohlavého (2004), který uvádí 3 hlavní skupiny teorií, z nichž lze při pochopení podstaty osobní pohody vycházet. První skupinou jsou **teorie uspokojování životních potřeb**. Hlavní myšlenka spočívá v **kladení důrazu na saturaci, či naopak neuspokojení potřeb jedince**. A to z toho úhlu pohledu, že neuspokojení potřeb vede k tenzi, která potom osobní pohodu negativně ovlivňuje, při jejím uspokojení to platí naopak. Autor zmiňuje, že je však třeba brát na vědomí, že v tomto kontextu mluvíme o vlivech, které jsou spíše krátkodobého charakteru a že osobní pohoda má svou relativně trvalou úroveň.

Do druhé skupiny se řadí **teorie životních cílů**. V případě, že má člověk ve svém životě kam směřovat a upínat své úsilí a daří se mu to, tak se očekává, že se cítí dobře. Důležité tedy je, **jakým způsobem je realita bytí a sebepojetí jedince ve shodě s jeho představou a aspiracemi**. Právě diskrepance mezi těmito dvěma skutečnostmi a jejich vnímání jedincem ovlivňuje to, jakým způsobem je u člověka vnímána osobní pohoda. (Křivohlavý, 2004).

Poslední skupinou jsou **teorie biologických základů pocitu pohody**. Východisko biologických základů pocitu pohody se zaměřuje na **biologickou determinaci genetickým**

vkładem. Výzkumy ukázaly, že se predispozice pro vyšší úroveň osobní pohody projevuje především **na temperamentu** jedince. **Extroverze ji ovlivňuje pozitivně** a **neuroticismus má negativní vliv** na její existenci. Je ale třeba zdůraznit, že je třeba brát v potaz, že tuto problematiku nelze zužovat pouze na biologickou determinaci, ale je také nutné zohledňovat i postoje člověka vůči svému okolí, tedy vůči světu, životu i sobě (Křivohlavý, 2004).

Co se týká zmíněného vlivu **extroverze** a **neuroticismu**, tak je McCrae a Costa (1991) shledávají jako hlavní determinanty osobní pohody. Zmíněné rysy osobnosti jsou totiž v rámci času trvalým faktorem, který osobní pohodu ovlivňuje. Další rysy osobnosti - **svědomitost** a **přívětivost** jsou determinantem pouze nepřímým. Na základě jejich výzkumů se domnívají, že jejich determinace na osobní pohodě se projevuje ve smyslu ovlivnění tendencí toho, do jakého typu životní situace se jedinec dostane, což má ve svém výsledku vliv na osobní pohodu.

Pro pojetí této práce mě nejvíce zaujalo teoretické východisko, které se zaměřuje na uspokojení životních potřeb. Samozřejmě však pocítuji, že ve výsledku je osobní pohoda ovlivněna všemi těmito teoretickými úhly pohledu, neboť to, jak je jedincem nahlíženo na uspokojení vlastních potřeb a jak přijímá diskrepanci mezi svými cíli a skutečností, je záležitostí subjektivní, která vychází z osobnosti jedince, jeho charakteristik a přístupu k životu atd.

Že jde v rámci osobní pohody o **záležitost multidimenzionální** zmiňuje i Macek: „*Do adekvátního modelu vysvětlujícího pocit pohody by měly být zahrnuty jak osobnostní charakteristiky, tak i zdraví, dále důležité životní události a situační vlivy, představa osobní perspektivy a v poslední řadě i sociální a kulturní vlivy*“ (Macek, 1999, s. 95).

Tento úhel pohledu je svou komplexností velmi blízký pojetí Ryff a Keyes (1995). Strukturu osobní pohody pojímají jako komplex šesti dimenzí, kam řadí **sebeakceptaci, autonomii, osobní rozvoj, smysl života, pozitivní sociální vztahy** a **celkové zvládnání svého prostředí**.

Velmi užívaný je koncept pojetí osobní pohody dle Dienera (2000), který jí vnímá jak v její **emocionální**, tak i **kognitivní** rovině. Jde o celek, který je tvořen dílčími částmi – konkrétně afektivitou pozitivní a nízkou hladinou afektivity negativní – tedy zmíněnými emocionálními složkami a dále uspokojením v rámci oblastí života, které jsou pro jedince důležité a celková životní spokojenost – tedy kognitivní vyhodnocení.

Právě na životní spokojenost, její celkové zhodnocení, je zaměřena metoda, která bude použita v rámci navrhovaného výzkumu.

2.3 Faktory ovlivňující vnímání osobní pohody

Při reflexi osobní pohody hrají svou určitou roli i aktuální životní události. V praxi to znamená, že náročné životní situace, jako je například rozvod, úmrtí v rodině, nemoc apod., jsou jistě negativním determinanem pro ovlivnění toho, zda se člověk cítí v danou chvíli spokojený. Avšak je bráno v potaz, že tyto nepříjemné události mají roli jen částečnou, neboť je **osobní pohoda vnímána jako relativně stabilní charakteristika** (Křivohlavý, 2004). Zmíněny fakt udávají i Kebza a Šolcová, kteří uvádí, že se osobní pohoda řadí: „*spíše ke stabilnějším emočním charakteristikám, náladám, obsahuje však i některé proměnlivější charakteristiky, související jednak s aktuálním psychickým stavem, jednak s určitou proměnlivostí a dynamikou nálad a též s celou řadou možných podnětů vnitřního i vnějšího prostředí*“ (2005a, s. 14).

Macek (1999) se zmiňuje v kontextu adolescence o pojetí osobní pohody a jejích determinantech. Subjektivní pocit pohody vnímá jako komplexní vyhodnocení situace v životě jedince - čili složku kognitivní a osobnostní charakteristiku – tedy hlavně složku emocionální. Úroveň životní spokojenosti je propojená s přístupem a jeho důsledky vůči okolí a nesnázím, se kterými se adolescent potýká. To například znamená to, že je u nižší úrovně životní spokojenosti přítomno více potíží. A to jak v rámci rodiny, tak i ve školním prostředí. Oproti adolescentům s vyšší životní spokojeností ti, kteří ji vnímají jako nižší, neřeší a nepřístupují k problémům tolik aktivně. Interpersonální vztahy a pozitivní zpětná vazba od okolí jsou spjaty s mírou životní spokojenosti.

Kožený, Csémy a Tišanská (2007) uskutečnili **výzkum modelu životní spokojenosti adolescenta**. Z dat ze souboru mezinárodního výzkumu HBSC - Health Behaviour in School-aged Children: A WHO Cross - National Study (viz. níže) si vybrali pouze kategorii patnáctiletých českých dětí, oddělili ty respondenty, kde byla neúplná data pro zpracování a ve výsledku získali soubor o velikosti 413 dívek a 508 chlapců, na kterém testovali strukturální model životní spokojenosti adolescentů. Jejich model vychází z premisy působení emocionální opory a rodinné soudržnosti na vztah mezi životní spokojeností, fyzickými a duševními potížemi a přizpůsobení se školnímu prostředí. Výsledky výzkumu ukázaly dostatečnou oporu jejich konceptu. Dochází u něj v rámci genderového rozlišení k odlišnostem vzájemných vztahů mezi faktory, je přítomna chybová variance, model se dle pohlaví lehce mění. Obecně však lze, na základě jejich výsledků, konstatovat, že **rodinná koheze a emocionální opora ovlivňuje vztah subjektivního prožívání jedince a těžkosti či přizpůsobení se ve škole**. U respondentů ženského pohlaví data ukázala markantní vazbu

emocionální podpory a rodinné koheze, větší vztah mezi emocionální oporou a životní spokojeností a též i větší souvislost duševních/tělesných obtíží a adaptace na školu. U chlapců ani u dívek se nevyskytl přímý dopad toho, jak se adaptují ve školním prostředí na jejich životní spokojenost. Avšak u ženského pohlaví je naznačení tohoto vlivu možno spatřit na projevujících se duševních a tělesných potížích. Autoři však sebekriticky zmiňují, že studie tohoto modelu má omezení v tom, že získaná data od respondentů jsou subjektivní a neobsahují objektivní ověření nezávislým zdrojem a zmiňují též i ten fakt, že studie nebyla znovu uskutečňována.

V literatuře lze dále nalézt výzkumy WHO - World Health Organization, neboli Světové zdravotnické organizace, které se orientují na nižší věk, ale zasahují hraničně i do období adolescence. Kromě věku 11 let a 13 let se zaměřují i na děti ve věku 15 let, kdy je už vymezována adolescence. Tyto výzkumy jsou vždy po čtyřech letech opakovaně uskutečňovány v rámci tzv. HBSC výzkumu, tedy Health Behaviour in School-aged Children: A WHO Cross - National Study. Jejich cílem je zjistit stav životního stylu mladé generace. Užitou metodou je zde dotazník, který je složen z více metod a zahrnuje více oblastí. Z hlediska tématu této práce je třeba zmínit to, že je v ní obsažen např. Cantrilův index, který je metodou pro zjišťování životní spokojenosti. Poslední výzkum proběhl v roce 2014 (Currie et al., 2004; Madarasová Gecková, Dankulinová, Sigmundová, & Kalman, 2016).

Tyto výzkumy jsou pro účely této práce zajímavé tím, že jednou ze zjišťovaných informací o dětech a adolescentech je jejich životní spokojenost a taktéž tím, že výzkumný soubor je takového rozsahu, že se se získanými daty následně pracovalo v rámci dalších výzkumů, které směřovaly svou pozornost do oblasti životní spokojenosti dětí a adolescentů. Například výše zmíněný výzkum Koženého et al. (2007), který se zaměřil na strukturální model životní spokojenosti adolescenta, nebo Hlaváčková (2010), která v rámci své disertační práce obrátila svou pozornost mimo jiné na kvalitu života dětí obecně, ale i ve vztahu k rodině, škole, sociálním vztahům a bydlišti.

Hlaváčková, Hodačová, Csémy, Šmejkalová a Čermáková (2009) výsledky ohledně životní spokojenosti z tohoto výzkumu z roku 2006 zkoumali v kontextu demografických údajů – tedy věku, bydliště a pohlaví respondentů. Výzkumný vzorek tvořilo 5711 dětí. Pro nás nejzajímavější skupina patnáctiletých dětí tvořila 34% z celkového vzorku, tj. 1942 dětí. Další věkové kategorie jsou u jedenáctiletých dětí zastoupeny 31,8% (tj. 1817 dětí a u třináctiletých dětí 34,2% (tj. 1952 dětí) z celkového vzorku. Výsledky na celém výzkumném vzorku ukázaly **pokles spokojenosti se zvýšením věku**, a také to, že **místo bydliště není ovlivňující pro životní spokojenost**. Vyskytly se i genderové rozdíly, ukázalo se, že **dívky**

jsou spokojenější méně, než chlapci - skórování u Cantrilova indexu v kategorii 8-10, což značí vysokou míru životní spokojenosti, bylo u 54,4% chlapců, u dívek jen 48,8%. Porovnání s předešlým výzkumem HBSC ukázalo, že **ve všech věkových kategoriích došlo k poklesu životní spokojenosti**, nejvíce však u dětí jedenáctiletých.

Ohledně rozdílů mezi vnímáním well-beingu mezi pohlavími přispěli svými výsledky i Bergman a Scott (2001), kteří taktéž zachytili ve svém výzkumu to, že dívky byly méně spokojené, než chlapci.

To je však v rozporu se zjištěním některých jiných autorů, kteří ve výzkumu zjistili, že spokojenost jedince nemá souvislost s pohlavím, ale ani jeho věkem (Gadermann, Schonert-Reichl, & Zumbo, 2010).

Vztah mezi výchovnými styly a dopadem na zdraví i duševní pohodu zkoumal výzkum, který realizovali Khodabakhsh, Kiani a Ahmedbookani (2014). Proběhl na vzorku 278 jedinců íránské střední školy. Tvořilo ho 124 chlapců a 154 dívek ve věku 15 – 18 let. Zjistilo se, že **mezi duševním zdravím a autokratickým stylem výchovy je negativní korelace**, kdežto u autoritativního a shovívavého stylu výchovy je korelace s duševním zdravím pozitivní.

Uhláříková (2010) realizovala výzkum, který se vztahuje na **životní spokojenost adolescenta v návaznosti na výchovu rodičů**. Jako cílová skupina byli zvoleni studenti středních škol ve věku 16 – 18 roků. Celkový počet zúčastněných adolescentů na výzkumu byl 420 osob. Použitými metodami byly Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (Čáp & Boschek, 1994) a Dotazník životní spokojenosti (Fahrenberg, Myrtek, Schumacher & Brähler, 2001). Výsledky výzkumu ukázaly, že je **statisticky významný rozdíl u životní spokojenosti ve vztahu k emočnímu vztahu rodičů vůči adolescentovi**. Nejnižší spokojenost vykazovali adolescenti, jejichž rodiče vůči nim uplatňovali takový výchovný styl, který jimi byl vnímán jako emočně střední a záporný. Naopak **nejvyšší skórování životní spokojenosti se nacházelo u adolescentů vnímajících emoční vztah rodičů jako kladný**. Stejně významných poznatků z hlediska statistiky bylo dosaženo u životní spokojenosti v kontextu výchovného řízení. **Nejvyšší spokojenost byla u slabého řízení. U silného a rozporného řízení byla životní spokojenost nejnižší**.

2.4 Metody pro zjišťování osobní pohody

Kebza a Šolcová (2005a) metody dělí dle jejich zaměření na několik skupin. První skupinou jsou ty metody, které **postihují hlavní dimenze osobní pohody** – ať už jednoduše či komplexněji. Další tvoří ty, které se zaměřují na **pocit vnímaného štěstí a s tím spojených emocí**. Do třetí skupiny spadají ty metody, jenž mají za cíl vyhodnocovat **úroveň životní spokojenosti**, čtvrtou skupinu tvoří metody zachycující **vnímání kvality života** a v pořadí další skupinou metod jsou ty, které jsou orientovány na část osobní pohody – **osobnostní růst**. Poslední skupina metod se vztahuje k **atribučnímu stylu**.

Metod pro zjišťování osobní pohody je tedy více. Obecně je u nich třeba brát v potaz, že vyhodnocení osobní pohody je záležitostí, která je **jedincem vnímána subjektivně** a to, co by mohl pozorovatel označit za stav s nízkou úrovní osobní pohody, je v některých případech ve skutečnosti vnímáno posuzovanou osobou pozitivně. Totéž platí i naopak (Křivohlavý, 2013).

Ohledně subjektivity vyhodnocování se vyjadřují v kontextu validity Kebza a Šolcová (2005b, s. 70): „*Sebeposouzení osobní pohody má vysokou validitu. Přes to, že momentální nálada celkovou osobní pohodu ovlivňuje, ukázalo se, že tyto výkyvy neohrožují validitu subjektivního posouzení.*“ Autoři dále zmiňují, že nástroje, které jsou sestaveny pro zjišťování úrovně osobní pohody **obsahují zaměření na pozitivní afektivitu** či **nepřítomnost té negativní** a na **životní spokojenost**. Taktéž je bráno v potaz, že je komplikované odlišit osobnostní složku osobní pohody a složku emoční.

V rámci uvedení konkrétních metod zde budu v krátkosti věnovat pozornost těm, které jsou použitelné pro děti a adolescenty. Vzhledem k výzkumům, které jsou v rámci práce uváděny a které jsou zaměřeny na zjišťování kognitivní složky osobní pohody, tedy na životní spokojenost, budu uvádět ty, které se na ni zaměřují.

Jednou z těchto metod je **Cantrilův index**. Jde o škálu, která obsahuje body od 0 do 10. Jednotlivé body znázorňují hodnocení života. Nula je zde vnímána jako „*nejhorší možný život*“, opakem k ní je druhý konec, bod 10, který značí „*nejlepší možný život*“. Jedinec má za úkol zaznačit, jak svůj život vyhodnocuje. Body 6 – 10 znamenají vysokou životní spokojenost (Cantril podle Currie et al., 2004; Hlaváčková et al., 2009).

Cantrilův index byl v České republice využit jako jeden z dotazníků v rámci mezinárodních výzkumů HBSC - Health Behaviour in School-aged Children: A WHO Cross -

National Study. Tedy studií, které opakovaně probíhají u dětí ve věku 11, 13 a 15 let. Jeho srozumitelnost je vhodná pro administraci i mladším dětem (Currie et al., 2004).

Křivohlavý (2013) zmiňuje často užívanou metodu, tou je **Pětipoložková škála spokojenosti se životem**, v originálu **Five – items Satisfaction With Life Scale – SWLS**, jejímž autorem jsou Diener, Emmons, Larsen a Griffin (1985).

Tato metoda sestává celkem z pěti položek, ke kterým se má jedinec vyjádřit:

1. *Můj život se v mnoha směrech blíží mému ideálu života.*
2. *Podmínky mého života jsou výtečné.*
3. *Jsem spokojen se svým životem.*
4. *Já jsem dosud dostával od svého života to podstatné, co od něho očekávám.*
5. *Kdybych mohl žít svůj život ještě jednou, nic podstatného bych na něm neměnil.*

Odpovídáno je výběrem mezi sedmi odpověďmi, jejichž variabilita se pohybuje mezi výrokem *výrazně s tím nesouhlasím*, který je označen číslem 1 až k výroku na druhém konci výběru - *výrazně s tím souhlasím*, který je označen číslem 7. K vyhodnocení se dojde sečtením všech 5 čísel náležících k odpovědím z výše uvedených položek (Diener, et al., 1985; Křivohlavý, 2013).

Velice podobnou metodou Škále životní spokojenosti je **Huebnerova škála**. Ta obsahuje 6 tvrzení, která jsou respondenty hodnocena na škále. Tvrzení jsou:

1. *Jsem spokojen s tím, jak mi věci vycházejí.*
2. *V mém životě jde vše dobře.*
3. *Ve svém životě bych chtěl změnit mnoho věcí.*
4. *Přál bych si mít úplně jiný život.*
5. *Mám dobrý život.*
6. *Mám dobrý pocit z věcí, které mě potkávají.*

Každé uvedené tvrzení má na škále respondent vyhodnotit a rozhodnout se pro jednu ze čtyř možností – nikdy, zřídka, často, vždy. Bodové hodnocení je 1 u nikdy, 2 u zřídka, 3 u často a 4 u vždy. Oproti předchozí škále tu však je výjimka v hodnocení. Tou jsou tvrzení 3 a 4, která jsou hodnocena opačně, tedy u odpovědi nikdy jsou 4 body, u zřídka 3 body atd.

Při součtu odpovědí je možno získat hodnocení od 6 do 24 bodů. Vyšší skórování znamená vyšší spokojenost jedince se životem. Tato metoda byla stejně jako Cantrilův index použita při výzkumu HBSC v českém prostředí u respondentů ve věku 11, 13 a 15 let (Hlaváčková, 2010; Huebner, 1991).

Poslední metodou, které zde budeme věnovat pozornost a která bude využita v rámci návrhu výzkumu této práce, je standardizovaný **Dotazník životní spokojenosti**, jehož autory jsou Fahrenberg et al. (2001). Obsahuje deset škál a každá z nich má 7 položek. Škály jsou zaměřeny na deset hlavních oblastí života – na zdraví, práci a zaměstnání, finanční situaci, volný čas, manželství a partnerství, vztah k vlastním dětem, vlastní osobu, sexualitu, přátele, známé a příbuzné a poslední oblastí je bydlení.

Jednotlivé položky jsou započatými tvrzeními (např. *Se svým tělesným zdravotním stavem jsem....*), které respondent dokončuje výběrem možností. Ty se pohybují od *velmi nespokojen(a)* až do *velmi spokojen(a)*. Vyhodnocením všech škál se dosáhne vyjádření celkové životní spokojenosti. Osoby, které se k určité oblasti nemohou vyjádřit, například nemají děti, danou oblast nevyplňují. Autoři zmiňují, že mají zkušenost, že velké množství osob nevyplnilo oblast týkající se práce, manželství či vztahu k vlastním dětem. Potom se tedy postupuje tak, že se k celkové hodnotě dojde pouze vyhodnocením zbývajících sedmi škál. Metoda lze zadat jedincům od 14 let (Fahrenberg et al., 2001).

EMPIRICKÁ ČÁST

3 Návrh výzkumu

Výzkum výchovných stylů rodičů a osobní pohody adolescentů je designován kvantitativně. Jeho cílem je doplnit dosavadní výzkumy z oblasti výchovných stylů a to jak rodičů dohromady, tak i výchovného stylu otce a matky odděleně ve vztahu k vnímání životní spokojenosti adolescenta.

Jeho přínos je očekáván v tom, že poskytne doplnění poznatků nejen z hlediska pozitivní psychologie, konkrétně v otázce osobní pohody a výchovného stylu, ale i bližší specifikaci vnímání výchovného stylu adolescenty s ohledem na členění do Modelu devíti polí způsobu výchovy.

3.1 Cíle a úkoly výzkumu

Hlavním cílem je zjistit vztah osobní pohody a výchovného stylu rodičů na adolescentech ve věku 16 – 18 let. Zároveň se také očekává získání dalších informací o výchovných trendech v rodině u adolescentů v České republice. Je zde třeba věnovat i prostor formulaci otázek, na které je díky realizaci výzkumu očekáváno získání odpovědí.

Půjde tedy především o zjišťování následujícího:

S jakými styly výchovy rodičů se můžeme v období adolescence setkávat?

Jaká je distribuce rodičovských výchovných stylů v souboru dospívajících?

Liší se styly výchovy otce a matky? Ve kterých komponentách a jak?

Který z výchovných stylů rodičů podporuje životní spokojenost dospívajících?

Otázky jsou pouze základní a mají co nejobecnější charakter. Lze očekávat, že výsledky výzkumu přinesou ještě spoustu dalších, které se budou moci v rámci dalších výzkumů stát testovanými hypotézami a budou podněcovat ještě k podrobněji a specifičtěji zaměřeným výzkumům.

3.2 Výzkumný soubor

Cílovou skupinu respondentů pro výzkum jsou adolescenti **ve věku 16 - 18 let**, což odpovídá druhému ročníku středního vzdělávání. Druhý ročník středního vzdělávání je zvolen proto, že jsou studenti již navyklí na jinou formu výuky, která pro ně přestupem ze základní školy znamenala změnu a museli se jí přizpůsobit. Tato změna navíc mohla potažmo v případě negativního odrazu ve školní klasifikaci, ovlivnit i požadavky ze strany rodičů, které byly na jedince kladeny.

Výzkumný soubor bude sestávat z cca 480 respondentů pražských škol. Konečný počet se však bude odvíjet dle množství žáků ve třídách, které budou do výzkumu náhodným výběrem ze seznamů škol zvoleny. Typy škol, které budou do výzkumu zahrnuty, jsou 4 - státní střední školy všeobecné (gymnázia), dále státní střední odborné školy, státní střední odborná učiliště a čtvrtým typem budou soukromé jazykové střední školy. Plánováno je vybrat v rámci jednoho typu škol 4 třídy, každou z nich z jiné školy. Půjde tedy o náhodný výběr pomocí losu, nebo generátoru náhodných čísel, ze 4 seznamů škol, ze kterých budou vybrány vždy 4 školy a z každé z nich bude zvolena 1, věkově odpovídající, třída. Tímto širokým výběrem lze předpokládat zachyt většího spektra výchovných stylů.

Poměr pohlaví v rámci výzkumného vzorku nebude v tomto případě ovlivnitelný, neboť dopředu není známo, zda nebude vybrána například třída, která je ryze dívčí (jak tomu bývá často například u SZŠ), nebo naopak chlapecká (jak tomu bývá například u SOU oboru automechanik). Z tohoto důvodu není do výzkumných otázek zařazena ani jedna, která by měla výlučně charakter genderového rozdílu na straně dítěte.

3.3 Popis výzkumné metody

Jako první budou účastníci výzkumu vyplňovat krátký dotazník, který se bude týkat demografických údajů. S těmi se v rámci zpracování dat nebude dále přímo pracovat. Dotazník bude mít spíše informační funkci a bude popřípadě k dispozici pro další formulaci výzkumných otázek. Bude se v něm poptávat především na věk, pohlaví, místo bydliště a zda jsou oba rodiče biologičtí.

Dotazník životní spokojenosti (Fahrenberg et al., 2001) je v rámci této práce již zmiňovanou metodou, která na základě 10 škál se 7 položkami, které se vztahují k různým hlavním oblastem života, vyhodnocuje celkový pocit životní spokojenosti. Vzhledem k věkové kategorii respondentů je samozřejmé, že škála týkající se práce a zaměstnání a škála

vztahující se ke vztahu k vlastním dětem, nebudou respondenty vyplňovány. V potaz přichází i možnost nevyplnění škály a položek na oblast manželství a partnerství, ale vzhledem k tomu, že v adolescenci k navazování partnerských vztahů dochází, se dá očekávat, že by zmíněná oblast mohla být respondenty vyplněna

Pro část výzkumného šetření, které má zachytit uplatňovaný způsob stylu výchovy otce a matky bude využito standardizovaného **Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině** Čápa a Boschka (1994), který vychází z dimenzionálního komponentového modelu výchovy v rodině, jenž byl popsán v teoretické části této práce. Jeho autoři doporučují, aby nebyl užit jako jedna z prvních technik, proto bude zařazen až za metodu zjišťující životní spokojenost. Dotazník obsahuje 40 položek. Každý komponent výchovy, tzn. komponent kladný, záporný a komponent požadavků a volnosti, je v těchto otázkách zastoupen deseti dotazy. Na každou položku je zvlášť možnost odpovědi pro matku a otce. Ve výsledku se tedy získají jak odpovědi pro jednotlivé komponenty u každého z rodičů, tak i jejich kombinací celkové výchovné působení v rodině (Čáp & Boschek, 1994).

3.4 Sběr dat a jejich vyhodnocení

Časový rámeček sběru dat je plánován na období začátku 2. pololetí. Tato část roku vychází na většině škol na únor. Oslovující email bude na školy zaslán s dostatečným předstihem. V případě záporné odpovědi, kdy nebude mít škola zájem, dojde k dalšímu výběru školy a jejího oslovení. Celkem bude třeba získat pro výzkum 16 tříd z 16 škol z výše uvedených 4 typů škol středního vzdělávání. Samozřejmě bude podepsání souhlasu rodičů s výzkumem a také informační dopis pro rodiče s popisem a cílem výzkumu. Ten bude předán třídní učitelce, která ho rozdá v předstihu rodičům.

Samotný sběr dat bude probíhat v rámci jednoho dne. Administrace testových metod bude situována do dopoledních hodin, kdy je předpoklad, že respondenti nebudou tolik unaveni, jako při odpoledním vyučování po celém dni ve škole. Na začátek budou respondenti úvodním slovem uvítání a znovu seznámeni s cílem výzkumu a tím, jaký bude v následujících chvílích postup. Respondentům budou přiděleny anonymní kódy, které budou předem nachystány na zadávaných dotaznících, aby byla chráněna anonymita. Kód však bude sloužit i k tomu, aby nedošlo k záměně vyplňovaných dotazníků a bylo zřejmé, který dotazník patří k ostatním vyplněným od respondenta. Zadání metod bude zahájeno předložením dotazníku s pár demografickými údaji. Následně bude zadán Dotazník životní spokojenosti a na úplný konec bude zařazena administrace Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině.

Časový odhad pro vyplnění těchto metod je při rozvážnějším tempu přibližně 60 – 70 minut. Po jejich vyplnění je respondenti vloží do obálky, kterou společně s dotazníky dostali.

Veškerá získaná data budou vyhodnocována mimo prostředí škol ve kterých budou získána. Data ze standardizovaného Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině budou zpracována dle instrukcí manuálu. Což v praxi znamená, že proběhne oskórování odpovědí body. Následně bude na základě hrubého skóru možné určit výchovný styl v rodině s emočním vztahem a výchovným řízením rodičů, ale i matky a otce separovaně (Čáp & Boschek, 1994).

Stejně tak bude vyhodnocen Dotazník životní spokojenosti (Fahrenberg et al., 2001). Postup jeho vyhodnocení proběhne dle instrukcí v manuálu. Následně budou získaná data statisticky zpracována klasickými statistickými metodami.

3.5 Diskuze

V rámci návrhu výzkumu je na místě věnovat prostor ještě dalším eventualitám, které se k jeho případné realizaci pojí. Jako určitou nevýhodu lze shledávat to, že může díky náhodnému výběru školy dojít ke genderově nevyváženému zastoupení v rámci výzkumného souboru. Avšak jde o skutečnost, která je předpokládána a její případné naplnění je zohledněno. A to v tom smyslu, že není v rámci výzkumných otázek formulována žádná, která by se vztahovala například na rozdílnost vnímání výchovného působení v rámci pohlaví adolescenta.

Jelikož jde o věkovou skupinu respondentů, kdy bude pro účast na výzkumu třeba získat souhlas rodičů, tak je zde riziko, že rodič projevující se vůči svému dítěti problematickým výchovným přístupem, může při sebereflexi svého působení na dítě, ze strachu jeho účast odmítnout. U odmítnutí účasti dítěte nemusí jít jen o rodiče, jejichž výchovný styl by byl problematický, ale i o ty, kteří účelu a průběhu výzkumu například plně neporozumí a raději ho odmítnou. Proto považují za důležité, samozřejmě i v rámci dodržování zásad etiky výzkumu, vyhotovení co nejpodrobnějšího informovaného souhlasu.

V rámci výběru metod byl původně zvažován, jako metoda v oblasti zjišťování životní spokojenosti, Cantrilův index. Nakonec však došlo k výběru Dotazníku životní spokojenosti, neboť je díky členění na určité oblasti v životě mnohem podrobnější a uvedené členění pak nabízí eventualitu podrobnější analýzy v rámci oblasti života jedince. Další výhodou užití Dotazníku životní spokojenosti je to, že byl výzkum s obdobným designem realizován Uhláříkovou (2010) na Slovensku, což otevírá možnost následného srovnání.

Samozřejmě je třeba brát v potaz i to, že průběh vyplňování metod ovlivňují i takové faktory, jako je přístup a motivace jedince k výzkumu, aktuální psychické naladění, charakteristika prostředí v kterém jsou testy administrovány, přítomnost jiných osob aj. Lze také očekávat, že realizací výzkumu vyvstanou další zajímavá témata k diskuzi.

ZÁVĚR

Úkolem této práce bylo představit důležité poznatky, které se pojí k tématu ovlivnění osobní pohody adolescenta ve vztahu k rodičovskému stylu výchovy. Konkrétně šlo tedy jak o zaměření se na rodinu jako důležitého činitele výchovy a místo, které adolescentovi uspokojuje jeho potřeby rozličných charakterů, tak i o zaměření pozornosti na oblast osobní pohody, jakožto významného prvku v životě jedince. Z teoretické části v které byly tyto poznatky shrnuty vyplývá, že problematika vnímání osobní pohody je multidimenzionální záležitostí a výchovný styl je jedním z důležitých determinantů, které na adolescenta a jeho osobní pohodu působí.

Jak již bylo v úvodu práce zmiňováno, díky zájmu psychologie o pozitivní prvky v lidském životě dochází k realizaci stále dalších výzkumů, které propojují oblast pozitivní psychologie s ostatními psychologickými disciplínami. Stejně tak tomu je i v rámci tématického zaměření zde navrhovaného a popisovaného výzkumného šetření. Návrh kvantitativního výzkumu, který navazuje na teoretickou část práce, by jistě mohl mít při své realizaci přínos svým doplněním poznatků a též by mohl být i případnou inspirací pro tvorbu dalších výzkumných otázek.

Zaměřovat pozornost do těchto oblastí je prospěšné, neboť rodina, zvláště její klima, funkčnost a výchovný styl, který zahrnuje emoční vztah k dítěti a míru řízení, je důležitým prostředím pro vývoj a rozvoj dítěte. Získané poznatky jsou přínosné nejen pro pochopení dané problematiky, ale také proto, že se díky jejich aplikaci do praxe stanou důležitým nástrojem pro případná řešení.

LITERATURA

1. Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103. DOI: 10.1037/h0030372
2. Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*, 55(1), 83-96. DOI: 10.2307/1129836
3. Bergman, M. M., & Scott, J. (2001). Young adolescents' wellbeing and health-risk behaviours: Gender and socio-economic differences. *Journal of adolescence*, 24(2), 183-197. DOI: 10.1006/jado.2001.0378
4. Biblarz, T. J., & Stacey, J. (2010). How Does the Gender of Parents Matter?. *Journal of Marriage and Family*, 72(1), 3–22. DOI: 10.1111/j.1741-3737.2009.00678.x
5. Blatný, M., Dosedlová, J., Kebza, V., & Šolcová, I. (2005). *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství MSD.
6. Bornstein, M. H. (2012). Cultural Approaches to Parenting. *Parenting, Science and Practice*, 12(2-3), 212–221. DOI: 10.1080/15295192.2012.683359
7. Břicháček, V. (1999a). Sociálně maladaptované děti a mladiství. In: Dunovský, J. et al. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. (pp. 151 - 158). Praha: Grada.
8. Břicháček, V. (1999b). Zdraví jako biosociální jev. In: Dunovský, J. et al. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. (pp. 27 - 31). Praha: Grada.
9. Currie, C., et al. (2004). *Young people's health in context*. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. Health Policy for Children and Adolescents; No. 4. WHO 2004. Retrieved from: http://www.who.int/immunization/hpv/target/young_peoples_health_in_context_who_2011_2012.pdf
10. Čáp, J. (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
11. Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsobu výchovy*. Praha: ISV.
12. Čáp, J. & Boschek, P. (1994). *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině. Příručka*. Bratislava - Brno: Psychodiagnostika.
13. Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
14. Čáp, J., Čechová V., & Boschek, P. (2000). *Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
15. Diener, E. D. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.34

16. Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
17. Dunovský, J. (1999). Poruchy rodiny ve vztahu k dítěti. In: Dunovský, J. et al. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. (pp. 101 – 121). Praha: Grada.
18. Dunovský, J., & Kovařík, J. (1999). Rodina. In: Dunovský, J. et al. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. (pp. 91 – 100). Praha: Grada.
19. Dunovský, J., Matějček, Z., & Břicháček, V. (1999). Potřeby dítěte z hlediska sociálně pediatrického. In: Dunovský, J. et al. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. (pp. 49 – 54). Praha: Grada.
20. Dytrych, Z. (1999). Rodičovství a jeho poruchy. In: Dunovský, J. et al. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. (pp. 111 – 121). Praha: Grada.
21. Dwairy, M. A. (2008). Parental Inconsistency Versus Parental Authoritarianism: Associations with Symptoms of Psychological Disorders. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(5), 616-626. DOI: 10.1007/s10964-007-9169-3
22. Erikson, E. H. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Lidové noviny.
23. Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J., & Brähler, E. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Příručka. Praha: Testcentrum.
24. Fauber, R., Forehand, R., Thomas, A., & Wierson, M. (1990). A Mediation Model of the Impact of Marital Conflict on Adolescent Adjustment in Intact and Divorced Families: The Role of Disrupted Parenting. *Child Development*, 61(4), 1112-1123. DOI: 10.2307/1130879
25. Freud, S. (1990). *O člověku a kultuře*. Praha: Odeon.
26. Gadermann, A. M., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2010). Investigating validity evidence of the satisfaction with life scale adapted for children. *Social Indicators Research*, 96(2), 229-247. DOI: 10.1007/s11205-009-9474-1
27. Gillernová, I. (2009a). Edukační interakce rodičů a dětí a její proměny v reflexi dospívajících. *Československá psychologie*, 53(3), 209-223.
28. Gillernová, I. (2009b). Společné činnosti rodičů a dětí a styly rodičovské výchovy. *Československá psychologie*, 53(4), 336-361.
29. Gillernová, I. (2004). Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. In Heller, D., Procházková, J., & Sobotková, I. (Eds.), *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování. Sborník z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci. Retrieved from: <http://cmeps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>

30. Hašková, H. (2007). *Reprodukční preference a bezdětnost v české společnosti ve světle kvantitativních dat. Proměny*. Retrieved from:
<http://www2.soc.cas.cz/promeny/download/1126/reprodukni%20preference%20a%20bezdetnost.pdf>
31. Hlaváčková, E. (2010). *Kvalita života a životní styl českých dětí ve městě a na vesnici*. Autoreferát disertační práce. Hradec Králové: Univerzita Karlova.
32. Hlaváčková, E., Hodačová, L., Csémy, L., Šmejkalová, J., & Čermáková, E. (2009). Životní spokojenost českých dětí jako významný koncept ovlivňující zdraví. *Kontakt, 11*, 149-155. Retrieved from:
<http://casopiszsfsfu.zsf.jcu.cz/kontakt/administrace/clankyfile/20120328115331113592.pdf>
33. Huebner, E. S. (1991). Initial development of the student life satisfaction scale. *School psychology International, 12*, 231-240. DOI: 10.1177/0143034391123010
34. Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá psychologie, 47*(4), 333-345.
35. Kebza, V., & Šolcová, I. (2005a). Koncept osobní pohody (well-being) a jeho psychologické a interdisciplinární souvislosti. In: Blatný, M., Dosedlová, J., Kebza, V., & Šolcová, I. *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. (pp. 12-29). Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství MSD.
36. Kebza, V., & Šolcová, I. (2005b). Osobní pohoda: determinující faktory u české dospělé populace. In: Blatný, M., Dosedlová, J., Kebza, V., & Šolcová, I. *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. (pp. 12-29). Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství MSD.
37. Khodabakhsh, M. R., Kiani, F., & Ahmedbookani, S. (2014). Psychological Well-being and Parenting Styles as Predictors of Mental Health among Students: Implication for HealthPromotion. *International Journal of Pediatrics, 2*(3.3.), 39-46. DOI: 10.22038/IJP.2014.3003
38. Kožený, J., Csémy, L., & Tišanská, L. (2007) Strukturální analýza modelu životní spokojenosti adolescentů. *Československá psychologie, 51*(2), 224–237.
39. Krejčířová, D. (2001). Rodinná diagnostika. In: Svoboda, M. (ed.), Krejčířová, D., & Vágnerová, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. (pp. 721-736). Praha: Portal.
40. Křivohlavý, J. (2004). *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál.
41. Křivohlavý, J. (2013). *Psychologie pocitů štěstí. Současný stav poznání*. Praha: Grada.

42. Macek, P. (1999). *Adolescence. Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál.
43. Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
44. Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN.
45. Matějček, Z. (2015). *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál.
46. Matějček, Z. (2011). *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál.
47. Matějček, Z. (2014). Resilience aneb co nás chrání před zlým osudem. *Československá psychologie*, 58(3), 282-289.
48. Matějček, Z. (1989). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.
49. Matějček, Z., & Dytrych, Z. (1994). *Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha: Galén.
50. Matoušek, O. (2003). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Slon.
51. Mayerová, K. (2015). Štýl rodinnej výchovy ako významný faktor pri motivácii výkonu študenta. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, 1(1), 151-164.
52. McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1991). Adding Liebe und Arbeit: The Full Five-Factor Model and Well-Being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(2), 227-232. DOI: 10.1177/014616729101700217
53. McFarlane, A. H., Bellissimo, A., & Norman, G. R. (1995). Family Structure, Family Functioning and Adolescent Well-Being: the Transcendent Influence of Parental Style. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(5), 847-864. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1995.tb01333.x
54. Madarasová Gecková, A., Dankulinová, Z., Sigmundová, D. & Kalman, M. (2016). Mezinárodní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků na základě výzkumu studie Health Behaviour in School-Aged Children realizované v roce 2014. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Retrieved from: <http://hbcs.upol.cz/download/nar-zprava-v4-2014.pdf>
55. Nucci, L., Hasebe, Y., & Lins-Dyener, M. T. (2005). Adolescent Psychological well-being and parental control of the personal. *New directions for child and adolescent development*, (108), 17-30.
56. Parker, G. (1983). Parental "Affectionless Control" as an Antecedent to Adult Depression. A Risk Factor Delineated. *Archives of General Psychiatry*, 40(9), 956-960. DOI: 10.1001/archpsyc.1983.01790080038005
57. Praško, J. et al. (2003). *Poruchy osobnosti*. Praha: Portál.

58. Reiss, D., Hetherington, E. M., Plomin, R., Howe, G. W., Simmens, S. J., ... Law, T. (1995). Genetic Questions for Environmental Studies: Differential Parenting and Psychopathology in Adolescence. *Arch. Gen. Psychiatry*, 52(11), 925-936.
DOI: 10.1001/archpsyc.1995.03950230039007
59. Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719 - 727. Retrieved from: <http://midus.wisc.edu/findings/pdfs/830.pdf>
60. Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
61. Říčan, P., & Krejčířová, D. (Eds) (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
62. Seligman, M. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. DOI:10.1037/0003-066X.55.1.5
63. Sobotková, I. (2001). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.
64. Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
65. Uhláříková, J. (2010). Prežívanie životnej spokojnosti adolescenta v kontexte rodičovskej výchovy. *Vychovávateľ*, 59(2), 28-32.
66. Vágnerová, M. (2008). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
67. Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
68. Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
69. Vaničková, E. (2004). *Tělesné tresty dětí: definice – popis – následky*. Praha: Grada.
70. Výrost, J., & Slaměník, I. (1998). *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Portál.

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Model devíti polí způsobu výchovy

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.