

MASARYKOVA UNIVERZITA

Fakulta sociálních studií

Katedra psychologie

Mgr. Markéta Jankovská

Psychologické aspekty přejímání odpovědnosti u dětí předškolního věku

DISERTAČNÍ PRÁCE

Školitel: Doc. PhDr. Mojmír Tyrlík, Ph.D.

Brno 2024

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.

V Brně 6. 5. 2024

.....

Podpis

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucímu práce Doc. PhDr. Mojžíru Tyrlíkovi, Ph.D. za jeho přínosné a inspirativní vedení mé práce, za zpracování dat a za cenné metodologické rady.

Anotace

Naše práce se zaměřuje na identifikaci faktorů, které přispívají k rozvoji schopnosti přejímat odpovědnost u dětí v předškolním věku. Chceme porozumět rozsahu vlivu různých faktorů, jako jsou vrozené vlastnosti, schopnosti, dovednosti a předpoklady. Odpovědnost u dětí předškolního věku se obvykle rozvíjí postupně. Období předškolního věku je důležitou etapou ve vývoji dítěte, neboť v jeho průběhu dochází k utváření osobnosti jedince ve smyslu vzniku vlastní identity dítěte, jeho individuality. Z hlediska vývoje dítěte zaznamenáváme v tomto období mnoho změn, ať už psychických, fyzických či sociálních. Lze říci, že děti od jednoho do čtvrtého až pátého roku se učí disciplíně a základním návykům. Nelze sice ještě mluvit o hodnotové orientaci, ale již se jedná o osvojování si určitých společenských pravidel. Děti ve věku pěti až osmi let se učí sebeovládání, sebekontroly, začínají se osamostatňovat, formuje se u nich základ pro přijetí kulturních hodnot a norem morálky. Jedinec proniká do širší sítě společenských vztahů a začíná se u něho objevovat hodnotová orientace. Jinými slovy se v předškolním věku děti učí základním sociálním dovednostem, jako je sdílení, spolupráce a dodržování pravidel. Rodiče a vychovatelé hrají klíčovou roli v podpoře rozvoje odpovědnosti tím, že dětem poskytují strukturu, jasná očekávání a příležitosti k samostatnosti. Důležité je vytvářet prostředí, ve kterém mohou děti zkoumat svět, učit se z chyb a postupně přebírat zodpovědnost za své jednání. Ve výzkumné studii se snažíme zabývat těmito výše popsanými vlivy rodinného prostředí na psychické aspekty rozvoje odpovědnosti u dětí předškolního věku. Práce popisuje rozsah předpokladů, které indukují rozvoj vlastností, schopností, dovedností, a předpokladů vedoucích k rozvoji přejímání odpovědnosti.

Obsah

1	Úvod	8
2	Teoretická část	11
2.1	Odpovědnost	11
2.1.1	Definice odpovědnosti	12
2.1.2	Odpovědnost za něco	18
2.1.3	Fenomén odpovědnosti	19
2.1.4	Svoboda a odpovědnost	23
2.1.5	Autonomie	26
2.1.6	Svobodná vůle	26
2.1.7	Alibi a odpovědnost	28
2.1.8	Odpovědnost jako charakteristika osobnosti	30
2.1.9	Atribuce a odpovědnost	36
2.2	Morální vývoj u dětí předškolního věku	40
2.3	Rozvoj odpovědnosti u dětí předškolního věku	54
2.3.1	Regulace a seberegulace	57
2.3.2	Sebekontrola dítěte	64
2.3.3	Kompetence	67
2.3.4	Vliv rodiny a výchovy na dítě v předškolním věku	80
2.3.5	Povinnosti	89
3	Výzkumná část	95

3.1	Úvod do problematiky	95
3.2	Cíl projektu – vědecká otázka	97
3.3	Specifikace problému a formulace hypotéz	99
3.4	Metody a postup řešení	102
3.4.1	Výzkumný soubor.....	102
3.4.2	Procedura	105
3.4.3	Metody.....	109
3.4.4	Analýza dat a použité statistické procedury	114
3.5	Výzkum a jeho vyhodnocení	114
3.5.1	Míra odpovědnosti na základě počtu povinností a vliv komponent výchovy na utváření odpovědnosti.....	114
3.5.2	Regulace ze strany rodičů, vymezení hranic, nároky a požadavky rodičů 128	
3.5.3	Kompetence, míra kompetentnosti dítěte	145
3.5.4	Osobnostní charakteristiky (OCEAN).....	151
3.5.5	Vliv sociálních dovedností	165
3.5.6	Komponenty výchovy a styl výchovy	168
3.5.7	Výchovné prostředky (pochvaly, odměny, tresty).....	183
3.5.8	Atribuční charakteristiky	201
3.5.9	Temperament	203
3.6	Diskuse.....	205
3.6.1	Vztah komponent výchovy na utváření odpovědnosti.....	205

3.6.2	Vztah výchovných prostředků, požadavků a očekávání rodičů na utváření odpovědnosti	207
3.6.3	Vztah osobnostních charakteristik ke komponentům výchovy a psychologické předpoklady rozvoje odpovědnosti	210
3.6.4	Vztah komponentů výchovy, povinností a další předpokladů odpovědnosti	212
3.6.5	Vztah atribučních charakteristik k utváření odpovědnosti	215
4	Závěr	218

1 Úvod

V rámci výzkumu se zamýšlíme nad tím, zda je odpovědné jednání naučené, nebo vrozené a zda je samotnou podstatou lidské přirozenosti. Dítě má k dispozici vrozené sklony a predispozice, které je možné až s výchovným působením a později seberegulací a sebekontrolou rozvinout do přejímání odpovědnosti za sebe, za druhé a za život ve společnosti. Možnost osvojení si odpovědného jednání skýtá prostor zaměřit se na rozvoj pozitivního potenciálu každého lidského jedince místo potlačování jeho společensky nežádoucích projevů chování, egoistických tendencí, nevázaného jednání apod. S pojmem odpovědnosti souvisí celá řada aspektů lidského rozhodování a jednání, anticipace důsledků těchto rozhodnutí a činů, dále otázka vztahů k druhým lidem a z nich plynoucích závazků, problém morálního vývoje a usuzování, polarita heteronomie – autonomie ve vývoji lidské osobnosti i faktory formující osobnost ve smyslu přebírání osobní odpovědnosti.

Rozvoj odpovědnosti u dětí předškolního věku probíhá postupně a je klíčovým prvkem v jejich osobním vývoji. Toto období je charakterizováno vznikem jedinečné identity dítěte a rozvojem jeho individuálních vlastností. Během těchto let dochází k mnoha psychickým, fyzickým a sociálním změnám. Děti ve věku od jednoho do pěti let se začínají učit disciplíně a základním návykům, přičemž si osvojují pravidla společenského chování. Postupně se rozvíjí jejich schopnost sebeovládání a začínají se osamostatňovat. Mezi pěti a osmi lety začíná jedinec chápat hodnoty a normy morálky a uvědomuje si širší spektrum sociálních vztahů. V tomto období je klíčová role rodičů a vychovatelů, kteří podporují rozvoj odpovědnosti poskytováním struktury, jasných očekávání a příležitostí k samostatnosti. Důležité je vytvořit prostředí, ve kterém mohou děti objevovat svět, učit se z chyb a postupně přebírat zodpovědnost za své jednání.

V našem výzkumu se zaměřujeme na vliv rodinného prostředí na psychické aspekty rozvoje odpovědnosti u dětí předškolního věku. Snažíme se porozumět rozsahu předpokladů, které podporují rozvoj vlastností, schopností a dovedností vedoucích k přijímání odpovědnosti. Předpokládáme, že optimálním prostředím pro rozvoj odpovědnosti u dětí předškolního věku jsou pozitivní emocionální vztahy rodičů, spojené s přiměřenými požadavky, které jsou dětmi akceptovány, a dále jasnými hranicemi a jasnými výchovnými pravidly, kterými rodiče zdůvodňují svoje disciplinární opatření. Odpovědnost je úzce spojena s tím, jak se

každý člověk rozhoduje a jedná, jak předvídá důsledky svých činů, jak se vztahuje k ostatním a jaké závazky z těchto vztahů vyplývají. Zahrnuje také morální rozvoj a schopnost přebírat osobní odpovědnost. Naším cílem je popsat, jak se u dětí v předškolním věku vyvíjí schopnost přebírat odpovědnost.

Odpovědné chování jedince je složitým fenoménem, který je výsledkem interakčního působení osobnostních dispozic a sociálních (tedy i výchovných) vlivů, ale také konkrétních motivačních, kognitivních a situačních faktorů, které ovlivňují vznik a vývoj přejímání odpovědnosti v určité situaci. Vymezení oblastí, které mohou u jedince působit na zformování míry odpovědnosti, která se u něho vyvine, navíc není v průběhu života neměnné. Během vývoje se objevují nové situace, které vyžadují specifické odpovědné jednání, dané volbou cílů a prostředků. Neexistuje statický vzorec, který by určil úroveň odpovědnosti v průběhu života. Individuální pojetí odpovědnosti se utváří v procesu reprezentace vlastního jednání a prožívání a v procesu reprezentace sociálního prostředí, které tvoří kontext tohoto jednání (Tyrlík, Macek, 1999). Odpovědnost a morálka jsou úzce propojené, přesto se liší. Odpovědnost se týká volby cílů a prostředků, zatímco morálka se zabývá zdůvodněním těchto cílů a jednání. Každý jedinec si formuje vlastní pojetí odpovědnosti v procesu reflektování svého jednání a prostředí, ve kterém se pohybuje.

Ve výzkumu jsme identifikovali několik oblastí, které jsou typické pro rozvoj odpovědnosti u dětí předškolního věku: pomoc v domácnosti, dětské povinnosti a rutinní aktivity, regulace chování, stanovování hranic a vnímaná vlastní schopnost nebo kompetence dítěte, sebedůvěra dítěte, samostatnost. Tyto aspekty mají klíčový vliv na formování a rozvoj dětského smyslu pro odpovědnost.

Práce má standardní strukturu běžnou pro většinu empirických studií. V teoretické části se věnujeme popisu rozvoje osobní odpovědnosti v předškolním věku a detailně jednotlivým pojmům a konstruktům, které se týkají psychologických aspektů přejímání odpovědnosti u dětí předškolního věku. Konkrétně se jedná o vymezení a operacionalizování pojmu odpovědnosti, morálního vývoje, regulace, seberegulace, sebekontroly, vymezování hranic, kompetence a vnímané zdatnosti dítěte, atribučních charakteristik a vlivu rodiny a výchovy na vývoj odpovědnosti přiměřené zvolenému věkovému období.

V teoretické části práce jsou rozpracována teoretická východiska týkající se psychologických aspektů přejímání odpovědnosti u dětí předškolního věku, přičemž první

kapitola vymezuje a operacionalizuje pojem odpovědnosti nejenom v psychologii ale i v souvislostech s dalšími oblastmi zkoumání. Dále se teoretická část zabývá rozvojem odpovědnosti u dětí předškolního věku. Třetí kapitola se týká morálního vývoje, zahrnuje přehled různých pojetí morálky v psychologii, terminologické vymezení, přičemž se zaměřuje na mravní vývoj především s ohledem na předškolní věk. Čtvrtá kapitola se věnuje psychologickým aspektům odpovědnosti jako je regulace, seberegulace a sebekontrola, zahrnuje terminologické vymezení a přehled výzkumů v této oblasti se zaměřením na předškolní věk. Další kapitola se týká oblasti kompetencí a vnímané zdatnosti dítěte, zahrnuje terminologické vymezení a operacionalizaci jednotlivých pojmů, přehled výzkumů v této oblasti opět se zaměřením na předškolní věk. Následná kapitola se zaměřuje na vliv rodiny a výchovy, obsahuje části věnované popisování rodinné výchovy a jejich způsobů, rodičovských přístupů a postojů, je zde také část týkající se attachmentu a zmíněny jsou i výchovné prostředky. Další navazující teoretická kapitola zpracovává oblast atribuce se zaměřením na zkoumané atribuční charakteristiky ve výzkumu, včetně úvodu do této problematiky. Teoretickou část práce uzavírá kapitola týkající se odpovědnosti jako osobnostní charakteristiky.

Navazující výzkumná část práce shrnuje výzkumný problém, přičemž náš základní výzkumný záměr směřoval k otázce, zda dítě reaguje v určitých podmínkách a situacích specifickým způsobem, který souvisí s jeho osobnostními charakteristikami a vnějším prostředím jako je rodina, mateřská škola nebo vrstevníci. Hlavním cílem bylo porozumět, jak tyto faktory ovlivňují rozvoj dětské odpovědnosti. Ve výzkumné části specifikujeme zkoumané výzkumné otázky, cíle a hypotézy, které dále empiricky ověřujeme, a jsou zde prezentována výzkumná zjištění. Práci uzavírá shrnutí, diskuse a závěr s limity výzkumu a doporučeními pro další bádání ve zvolené výzkumné oblasti.

2 Teoretická část

Psychologické aspekty přejímání odpovědnosti v předškolním věku

V tomto období děti začínají budovat své chápání toho, co znamená být odpovědný a jak se správně chovat. Pro děti předškolního věku je klíčové, aby byly učeny přijímat důsledky svých činů a naučily se chápat, že jejich jednání má vliv na ostatní. Současná definice odpovědnosti podporuje budování těchto základů tím, že zdůrazňuje důležitost předvídání následků jednání a přijímání rozhodnutí v souladu s etickými principy.

Souvislost odpovědnosti s osobnostními rysy je zajímavým tématem. Existuje mnoho teorií osobnosti, které by mohly poskytnout rámec pro pochopení, jak určité rysy osobnosti mohou ovlivnit tendenci k odpovědnému chování. Například koncepty jako svědomitost, emoční stabilita, extroverze nebo sebekontrola mohou hrát klíčovou roli v tom, jak lidé vnímají a plní své povinnosti a závazky.

Vliv rodičů na formování odpovědnosti je další důležitý aspekt. Rodiče jsou často prvními vzory, které děti mají při formování svého chování a hodnotových systémů. Je zajímavé zkoumat, jakým způsobem styl výchovy rodičů, jejich očekávání a způsob, jakým s dětmi zacházejí v souvislosti s odpovědností, ovlivňuje chování a postoj dětí k odpovědnosti v pozdějším životě. Rodiče a vychovatelé hrají klíčovou roli v podpoře rozvoje odpovědnosti u dětí předškolního věku tím, že jim poskytují strukturu a řád, jasná očekávání a příležitosti k samostatnosti. Děti se učí dodržovat pravidla, sdílet s ostatními zkušenosti a přebírat odpovědnost za své jednání. Vzhledem k tomu, že děti předškolního věku jsou ve fázi intenzivního učení a formování svých hodnot a chování, je důležité, aby byly vedeny k porozumění a přijetí základů odpovědnosti, které jim umožní růst a rozvoj v odpovědné jedince. Tato kapitola je klíčová pro hlubší porozumění toho, jak se odpovědnost formuje a jaké faktory ji ovlivňují.

2.1 Odpovědnost

Definice odpovědnosti byla prozkoumána z různých perspektiv a kontextů. Jedním z hlavních přístupů je chápání odpovědnosti jako schopnosti jedince nést důsledky svého jednání a přijímat odpovědné rozhodnutí ve prospěch sebe, druhých a společnosti jako celku. Tento koncept zahrnuje jak individuální odpovědnost za vlastní činy, tak i sociální odpovědnost za dopady na ostatní a naše životní prostředí.

Současné definice odpovědnosti, které budou popsány níže v jednotlivých kapitolách, jsou založeny na komplexním pojetí lidského života, které odráží různé aspekty chování a rozhodování. Odpovědnost není pouze o jednotlivém činu, ale také o procesu a postoji, který jedinec zaujímá k plnění svých povinností a závazků. Zahrnuje i schopnost předvídat následky svých činů, jednat v souladu s morálními a etickými principy a vzít na sebe odpovědnost za své činy.

Názor na definici odpovědnosti může být subjektivní a závisí na osobním přesvědčení, osobních hodnotách, kulturním kontextu, společenských normách a očekávání společnosti. Někteří mohou považovat za dostačující definici odpovědnosti pouze jednoduché přenesení následků jednání na jedince, zatímco jiní mohou zdůrazňovat i širší společenský kontext a dlouhodobé dopady rozhodnutí. Kritici mohou také poukazovat na to, že definice odpovědnosti by měla být pružná a přizpůsobivá, aby lépe reflektovala komplexnost lidského chování a různorodost kultur, hodnotových systémů a životních situací.

2.1.1 Definice odpovědnosti

O odpovědnosti bylo provedeno mnoho výzkumů, a to nejen z psychologického, ale také z právního, náboženského, etického a sociologického hlediska. To vede k mírně odlišným konceptualizacím odpovědnosti v rámci odborné literatury. Goleman (2011) poznamenává, že neexistuje žádná uspokojivá definice tohoto termínu. Jeho hodnocení se zdá být správné, protože odpovědnost se vyhýbá jednoduchým kategorizacím a definicím.

Vývoj konstruktů odpovědnosti v psychologické disciplíně se postupně vyvíjel, někteří autoři sledovali či zdůrazňovali pouze určitý aspekt konceptu odpovědnosti a zaměřili se především na něj, jak tomu bylo především u prvních teoretiků. Například Young (1937) zdůraznil v odpovědnosti schopnost a ochotu nést důsledky svého jednání. Hromátka (1970) shrnul předchozí studie na téma odpovědnosti: Blatz (1944) považuje odpovědnost za návyk volby a přijímání důsledků volby chování a hovoří o odpovědnosti jako funkci osobnosti, která souvisí se spolehlivostí, dodržováním dohod a slibů a se splněním závazku, který bývá sladěn s ohledem na jiné lidi. J. Hadfield považuje odpovědnost za věc volby ideálů. Odpovědnost máme ani ne tak za to, co děláme, jako spíše za to, co považujeme za své ideály. Když někdo neudělá něco, co je povinen udělat, činíme ho za to odpovědným v případě, když to dělat může, ale nechce.

Matějček (1996) vycházel při definování odpovědnosti z poradenské praxe, pojímal odpovědnost jako „zvýšený ohled k druhým (či k něčemu mimo nás) a snížený ohled k sobě samému“. Matějčkovu pojetí odpovědnosti se vždy k něčemu vztahuje. Rozlišuje (alespoň) tři roviny tohoto vztahování:

1. vůči sobě – „osobní“ rovina;
2. vůči druhému (bližnímu) a druhým – „sociální“ či společenská rovina;
3. vůči autoritě, která nás přesahuje – „náboženská“ nebo duchovní rovina.

Odpovědnost „osobní“ popisuje Matějček jako mj. určité povinnosti vůči sobě. „Sociální“ odpovědnost přijímáme vůči těm, kdo jsou na nás jakkoli závislí a na jejichž situaci jsme i my sami nějak angažováni. Chceme jim být oporou, dbáme na jejich zdraví i duševní pohodu, chráníme je před nemocí, pracujeme pro ně, pomáháme jim v životních krizích – a nic za to nechceme. Odpovědnost vůči druhým se nevytváří tam, kde byla u dítěte výchovně pěstována jenom odpovědnost k sobě samotnému. Třetí a nejvyšší rovina odpovědnosti – rovina duchovní či náboženská – se vztahuje vůči tomu, co nás autoritou přesahuje, co dvěma předcházejícím rovinám dává vyšší smysl.

Další skupina autorů se snaží uchopit odpovědnost z různých hledisek a chápe ji jako tzv. multifacetový fenomén. Schlenker et al. (1994) popisuje základní charakteristiky odpovědnosti následujícím způsobem:

Odpovědné chování má mnoho společného s odložením či oddálením odměny a uspokojení (delay of reward, gratification). Odpovědné chování se týká jedincem zavedených omezení v činech a jednání, která zahrnují férovost, očekávání a společenská pravidla (self-imposed control). Přijetí a odmítnutí odpovědnosti jdou ruku v ruce a obvykle jsou doprovázena ospravedlněními a omluvami.

Odpovědnost je podle jiných na individuální úrovni založena na sebeovládání a sebekontroly, na společenské úrovni je odpovědnost chápána jako mechanismus sociální kontroly (Auhagen & Bierhoff, 2002; Schlenker et al., 1994). Obtíží je fakt, že sebekontrola

a vymezení odpovědnosti nejsou identické, ale mohou být provázány. Odpovědnost má ale kladnou hodnotu v tom smyslu, že je vnímána západní společností pozitivně.¹

Langmeier a Krejčířová (2006) popisují odpovědnost jako pocit vnitřní povinnosti a závazku vytvářet nebo předcházet určeným výsledkům. Podle této definice může být odpovědnost orientovaná na přístup nebo vyhýbání se a může se vztahovat k minulým nebo budoucím událostem. Autoři dále vysvětlují, že odpovědnost lze považovat za dispoziční proměnnou – což znamená, že někteří jedinci mohou mít obecně větší odpovědnost než ostatní, zatímco jiní jednotlivci jsou schopni převzít větší zodpovědnost jen v určitých, konkrétních situacích.

Menzel (2016) charakterizuje odpovědnost třemi aspekty:

1. *Odpovědnost se může týkat minulých nebo budoucích událostí.* Odpovědnost za minulou událost se týká otázek viny, odpovědnosti a viny za minulé chování. Tento druh odpovědnosti je běžně známý jako připisování odpovědnosti. Odpovědnost za budoucí události se týká důsledků budoucího chování. To se nazývá převzetí odpovědnosti.
2. *Odpovědnost úzce souvisí s chováním.* To znamená, že odpovědnost může být pozorována pouze v kontextu výskytu nebo existence minulých nebo současných činů a vždy zahrnuje buď závazek vůči budoucnosti, nebo úsudek o minulém chování.
3. *Odpovědnost se může vyskytovat na různých úrovních.* Jednotlivec může jednat nebo se cítit odpovědný kvůli své sociální roli nebo profesní pozici. Člověk se může v některých oblastech života nebo situacích cítit nebo jednat zodpovědněji než v jiných. Pocit zodpovědnosti se může objevit v důsledku vnějších faktorů nebo prostřednictvím vnitřní motivace.

Někteří autoři však poznamenávají, že „skutečný“ nebo „čistý“ pocit odpovědnosti musí vždy, alespoň do určité míry, vycházet zevnitř.

Pojetí odpovědnosti podle Heidbrinka (2016) zahrnuje:

¹ Auhagen, Ann E. & Bierhoff, Hans W. (2000). *Responsibility: The Many Faces of a Social Phenomenon*. London: Routledge.

- a) závazek, který má člověk ohledně budoucího chování, například závazky vyplývající z jeho role,
- b) soudy nebo přisouzení, kterým může být vystaven po minulé činnosti nebo nečinnosti.

Zdůrazňuje, že (a) je popsána povinností, kterou nazývá dimenze ex ante, a jednáním nebo nečinností, kterou nazývá dimenze ex post, zatímco (b) je zcela definována dimenzí ex post.

Schlenker et al. (1994) se zabývali trianglovým modelem odpovědnosti. Ten se skládá z následujících tří složek:

- a) dobře definovaný soubor pravidel, které provázejí člověka při konkrétním chování v dané situaci,
- b) událost, kdy je člověk vázán danými pravidly,
- c) představy o vlastní identitě (identity images), které jsou relevantní pro událost a její předlohy a reprezentace. Identity images odkazují k rolím, kvalitám, závazkům a nárokům jednotlivce.

Trianglový model odpovědnosti objasňuje více významů odpovědnosti a také poskytuje soudržný rámec pro pochopení sociálního úsudku. V tomto kontextu odpovědnost slouží jako psychologická dálnice, která umožňuje jednotlivci nechat v mysli plynout předchozí znalosti a výsledky a posoudit, jak se zachovat odpovědně pro specifickou situaci.

Z této práce vycházejí Sheldon a Schachtman (2007), kteří se ve své práci snažili integrovat sebedeterminační teorii vycházející z motivační internalizace pravidel a trianglového modelu odpovědnosti. Ve svých třech studiích testovali celkem pět hypotéz, kdy napřed využili výše uvedený model odpovědnosti ke zprostředkování vysvětlení sebevnímání účastníků po zavinění a selhání, zatímco sebedeterminační teorie byla využita k pochopení procesů týkajících se vytváření omluv jednání. Studie přinesly několik překvapivých výsledků: internalizace nepredikuje přejímání odpovědnosti, i když predikuje jiné pozitivní výsledky (autoři si to vysvětlují možnou chybnou metodikou) a také pozitivní vztah mezi přejímáním odpovědnosti a cítěním viny. Sebedeterminační teorie však pomohla lépe pochopit motivaci a motivační styly a z tohoto důvodu dobře doplňovala sociální kontext trianglového modelu odpovědnosti, protože předmětný model odpovědnosti uznává důležitost sociálního kontextu, ale nepracuje přímo s mezilidskými procesy, ve kterých je

odpovědnost (povinnosti a závazky) přenášená na druhého. Tento nedostatek sebedeterminační teorie kompenzuje. Provedené studie ukázaly, že obě teorie mohou být vzájemně integrovatelné ku prospěchu obou.

Mao a Gratch představili v roce 2005 počítačový model pro výzkum sociální kauzality a odpovědnosti. Tento model zahrnuje základní funkce, které lidé využívají při svém rozhodování. Patří sem například fyzická kauzalita, nátlak, záměr a informovanost. Autoři se inspirovali atribučním modelem sociální kauzality a odpovědnosti od Shavera (1985) a Weinera (1995). Ve svém empirickém výzkumu testovali hypotézu, že jejich počítačový model, nazvaný Social Inference Module, je účinnější než ostatní modely, jako je C&H model, Simple causal model a simple authority model. Tuto hypotézu ověřovali pomocí čtyř scénářů a porovnáním odpovědí. Výsledky studie ukázaly, že C&H model nedosáhl úspěchu, což autoři zdůvodnili jeho základem ve filozofických principech. Naopak jejich model byl úspěšný ve všech čtyřech scénářích v porovnání s ostatními. Z těchto výsledků vyplývá, že model Social Inference Module se jeví jako nejlepší volba pro zkoumání sociální kauzality a odpovědnosti.²

Jiná skupina autorů používá pojem odpovědnosti (v psychologickém významu) pro označení složitějšího osobnostního rysu, vlastnosti či souboru vlastností. Odpovědnost je mnohvrstevný fenomén sycený řadou faktorů (Srnc & Klicperová-Baker, 1999 aj.). Odpovědnost jako vlastnost souvisí zejména s cílovým hodnocením činnosti a je spojena především s morálkou a normami. Macek a Tyrlík (2003) rozlišují mezi pojmy odpovědnost a zodpovědnost. Odpovědnost chápou jako atributy související s určitou sociální rolí a statusem; jako sociální požadavek a individuální přijetí závazku. Zodpovědnost však chápou jako osobnostní charakteristiku, případně osobnostní atribut (Tyrlík & Macek, 1999). Zodpovědnost k sobě samému spojují s přebíráním zodpovědnosti (závazky) a částečně i se zodpovědností vůči druhým. Odpovědnost vůči druhým spojují též s právní zodpovědností, s důležitostí spravedlnosti, morálky, solidarity, spolupráce (Macek & Tyrlík, 2003). Autoři shrnují, že odpovědnost v jednání stejně jako morálka jsou jevy s výraznou sociální podmíněností. Obojí se utváří v sociálních interakcích v průběhu

² Mao, Wenji & Gratch, Jonathan (2005). Social Causality and Responsibility: Modeling and Evaluation. *Lecture Notes in Computer Science*, 3661, 191–204.

života, v nichž si jedinec osvojuje jednotlivé role. Taktéž předpokládají, že rozvoj odpovědnosti souvisí s rodinným působením na vývoj dítěte.

Srnec a Klicperová-Bakerová (1999) popisují, že jedinci s převažující externalitní orientací (příčiny událostí připisují spíše okolí než sami sobě) preferují více hodnoty vztahující se k pocitu bezpečí, jako například „stabilita společnosti“, „bezpečí mých blízkých“, „pocit, že je o mě postaráno“ apod. Naopak čím silnější je internalitní orientace (přisuzují příčiny situací sobě), tím méně je ceněna hodnota „péče druhých o mě“. Autoři shrnují, že jedinci spoléhající více na sebe, než na okolí budou též více ochotni přebírat individuální odpovědnost.

Tyrlík (2002) vymezuje odpovědnost v kontextu morálního jednání, které vychází z mentální reprezentace dané situace jedincem. Podle něj komplexní situace vyžaduje relativně jednoduchá schémata pro optimalizaci poměru dobrého a zlého (např. držet se obecného postupu, dodržovat zákon, nebo tímto schématem může být také princip). Odpovědnost definuje jako uplatnění tohoto optimalizačního řešení v jednání před upřednostňováním maximalizace okamžitého zisku. Z tohoto hlediska tedy odpovědní lidé řeší situaci optimálně v souladu se „zdravým rozumem“ svých bližních nebo své skupiny (u žen) nebo v souladu se zákonem (u mužů). Ve většině případů je takové řešení uspokojující, ale s nástupem dospělosti v mnoha případech selhává, neboť výsledný poměr není optimální. Některé prvky prezentované situace mají podle Tyrlíka (2002) z hlediska jedince větší váhu dobra nebo zla, než jim připisuje společnost nebo zákon. Někdy může dojít k přesvědčení, že jsou dobré či špatné samy o sobě, nikoli z úsudku.

Brichcín (1999) řadí odpovědnost mezi volní vlastnosti projevující se zejména při cílovém zhodnocení průběhu a výsledků vlastní činnosti:

Odpovědnost je schopnost chápat souvislost svého vlastního jednání a jeho důsledků na osobním rozhodování a řízení. Odpovědný člověk se cítí zodpovědný za dosažený výsledek a splnění svých povinností vyplývajících z výsledku jednání. Oproti tomu neodpovědný jedinec není schopen odpovídat za splnění zadaných úkolů a má sklon podceňovat vedlejší účinky vlastní aktivity.

V současné psychologii mají některé koncepty blízko k zodpovědnosti. Například přesvědčení o vlastním vlivu je jedním z nejdůležitějších faktorů, které jedince vedou k

formování zodpovědného chování ve vztahu k vlastní budoucnosti, tj. k přijímání určitých závazků. Také podporuje vědomí vlastní hodnoty a determinuje utváření vlastní představy o sobě samém. Tato přesvědčení o vlastním vlivu či kontrole nad situací (control beliefs), lokalizace ovládnutí či kontroly (locus of control), externí a interní atribuce vlastního chování a řada podobných konstruktů se snaží upozornit na velký význam pocitu člověka, že je, či není pánem vlastního jednání a prožívání. Jinak řečeno, přesvědčení o vlastním vlivu má velký význam pro plánování a zahájení cílově zaměřeného jednání a v širším kontextu souvisí s vědomím vlastní jedinečnosti a hodnoty – evokuje takové pocity jako cena, hrdost, vina, či smutek (Flammer, 1993), které jsou tak úzce spojeny s psychickým prožíváním jedince. Plné porozumění kompenzačnímu vztahu mezi úsilím a schopnostmi, přesvědčení, že tvrdá práce a úsilí mohou vést k lepším výsledkům nebo zlepšení schopností, se dostavuje podle Flammera (1995) asi ve dvanácti letech. Neznamená to však, že se tato nově vytvořená vědomá struktura uplatňuje automaticky ve všech oblastech života. Může být ale důležitým faktorem v motivaci jedince k dosažení úspěchu a zdokonalení sebe sama.

2.1.2 Odpovědnost za něco

Pocit odpovědnosti je důležitý pro sociální vztahy a může mít významný dopad na motivaci a seberegulaci. Sociální aspekty odpovědnosti vyzdvihuje několik autorů. Horowitz (2013) ve své definici odpovědnosti zahrnuje dva takové aspekty.

Za prvé, odpovědný jedinec se musí zodpovídat autoritě nebo vyšší entitě, například zaměstnavateli, zákonu, morální autoritě jako je božstvo, nebo svému vlastnímu svědomí. Někdy jsou tyto autority projevy sociálních norem nebo pokynů, které byly předány rodiči, učiteli, vrstevníky nebo jinou částí společnosti. Za druhé, dotyčný jedinec je za někoho nebo něco odpovědný, například za své děti, manžela, zaměstnance nebo podřízené, za pracovní výsledky atp.

Pokud jde o první aspekt, jedinec je odpovědný někomu nebo něčemu, zatímco v kontextu druhého aspektu by byl odpovědný za někoho nebo něco. Tyto dva aspekty jsou přirozeně chápány každým, kdo tento termín používá, ale nemusí být dostatečně přesné, aby se odlišila odpovědnost od podobných konstrukcí, jako je povinnost. Heidbrink (2016) vysvětluje, jak tyto dva pojmy rozlišovat. Odpovědný jedinec nejedná pouze podle pravidel a společenských norem kvůli určitému smyslu pro odpovědnost. Bere také v úvahu (možné)

důsledky svých činů k regulaci a řízení vlastního chování bez ohledu na vnější faktory, jako jsou pravidla nebo normy. Dalo by se říci, že jedinec se může chovat zodpovědně, i když jeho chování není určeno společenskými pravidly či normami nebo je výslovně proti nim.

2.1.3 Fenomén odpovědnosti

Fenomén odpovědnosti je zásadní pro existenciální interpretaci člověka. Tato problematika je však rozpracována nedostatečně a neúplně, zejména ve vztahu k problematice svobody. Připomeňme příklad navržený Viktorem Emilem Franklem:

Obdobně jako je Socha svobody vztyčená na východním pobřeží Spojených států, je nutné postavit Sochu odpovědnosti na západním pobřeží (Burton, 2019).

Problém odpovědnosti popsal německý psychoanalytik Erich Fromm, který analyzoval fenomén úniku ze svobody spojený s břemenem odpovědnosti. V psychologii se pojem „odpovědnost“ často používá k přiřazení konkrétní odpovědnosti konkrétní osobě. Výzkumy provedené v posledních desetiletích (především představiteli psychologie osobnosti) ukazují, že odpovědnost je určitou subjektivní kauzalitou. Přisuzování odpovědnosti znamená přiřadit některému faktoru status příčiny, který souvisí s probíhajícími událostmi. Naznačeným zadáním se ve vztahu k psychoterapii a klinické psychologii rozumí míra a hranice odpovědnosti psychoterapeuta či konzultanta v terapeutickém vztahu s klientem (nebo pacientem), čímž se vymezuje vztah mezi nimi. Rozsah odpovědnosti je příliš jemný, ale zde si zaslouží zvláštní pozornost (Funk, 2009).

Hovorově je termín odpovědnost korelován s konceptem viny. Odpovědnost má své právní konotace; například čelíme trestní nebo právní odpovědnosti. Odpovědnost se vztahuje na činy, ke kterým došlo v minulosti. Objevuje se, když nastane situace, za kterou člověk nese určité následky. Dokud se však tyto negativní okolnosti neprojeví, neneseme žádnou odpovědnost. Když slyšíme slova „budeš se zodpovídat“, spojujeme je s budoucím aspektem. Když se však něco stane, naší úlohou bude vysvětlit důsledky a převzít odpovědnost (Kayumov, 2021).

Průlom v běžném chápání odpovědnosti nastává, když mluvíme o odpovědnosti za někoho nebo něco: za blízké, za rodinu, za doporučený případ nebo za sociální skupinu. Když se nám podaří dostat se k podstatě tohoto konceptu odpovědnosti, znamená to vlastně „jednat něčím jménem, být odpovědný za druhé, být povolán k odpovědnosti“. Když jsem

zodpovědný za svou rodinu, za skupinu, kterou vedu, za svou zemi, jsem zodpovědný jako zvolený vůdce. V tom je skutečný smysl. Neměli bychom zapomínat ani na „zodpovědného zaměstnance“, který přebírá zodpovědnost za druhého. Je ale vůbec možné nést zodpovědnost za jiného člověka (nést za něj zodpovědnost) a do jaké míry? K této otázce se vrátíme později. V současné době si musíme odpovědět na otázku, co je to vlastně fenomén zodpovědnosti (Auhagen & Bierhoff, 2002).

Na rozdíl od zvířat se lidé mohou tzv. fragmentovat. Ví, co se s nimi děje (co se děje uvnitř jejich identity). Ví, že jsem já a můj život, jednání, chování, tedy to, co se odehrává mezi mnou a světem. Vztah mezi skutečností, že vnímáme „sami sebe“, a tím, co se děje mezi námi a světem, může odkazovat na následující tezi:

„V žádném případě si neuvědomuji, co se se mnou děje, neodděluji se od existující reality, nemám dostatečné reflektivní povědomí. Jsem úplně splynulý s procesem života. Veškeré činnosti provádím na autopilota (bezmyšlenkovitě a automaticky). Jsem řízen kauzálními mechanismy: vnitřními impulsy, vnějšími podněty, podmíněnými vztahy a stereotypy.“ (Carta, 2009).

V souladu s tím je celá mechanika takového chování na autopilota, bez okamžiku reflexe nebo uvědomění si změn, nastíněna v behaviorismu. Etologové, kteří studují chování zvířat v jejich přirozeném prostředí, si všimli, že mnoho druhů vykazuje určité rigidní, mechanicky opakované chování. Tyto zavedené vzorce chování jsou pozoruhodné, protože jsou podobné vzorům automatické reakce u lidí. U lidí i zvířat existuje tendence spustit celou sekvenci takového mechanického chování tím, že se v prostředí objeví pouze jeden specifický rys. Schopnost reagovat na takovou vlastnost, tedy spoušť, se obvykle ukazuje jako velmi prospěšná pro tělo, protože umožňuje okamžité provedení akce vhodné pro danou situaci, aniž by se pouštělo do podrobné a časově náročné analýzy všech dostupných informací (Menzel, 2016).

Setkáváme se s různými programy, algoritmy a řetězci příčin a následků potřebných k realizaci výše uvedených činností. Pracují samy a moje „já“ s tím nemá nic společného. Přemýšlím o procesu odehrávajícím se ve mně, když jsem schopen rozlišit své „já“ od proudu svého života. Abychom pokračovali v metafoře autopilota, představme si, že se v kabině letadla objeví pilot. Sedí vedle autopilota a nedává ruce na knipl. Pozoruje však, jak autopilot funguje, tedy řídí celý proces. Situace je stále řízena kauzálními vztahy a

závislostmi. Sám však zkoumám rovinu příchozích procesů, takže zde můžeme odkázat na pojem „oběť“. Obraz neurózy je obecně spojen s dobrou reflexí a vnímáním probíhajících procesů, ale rozhodnutí držet volant se zdá nemožné. Všechno, co se mi děje, může vyvolat hrůzu a paniku, ale moje úsilí je marné. Mohlo by to vypadat trochu jinak? Nemohu nic změnit, situace se vyvíjí sama. Vzhledem k tomu, že jsem závislý na systémech vztahů, když jsem viděl množství zdrojů, které mě ovlivňují, ztuhnu „jako králík před hadem“ (Bryan & Hershfield, 2013).

V naznačených situacích se odhaluje známý fenomén útěku ze svobody, popsany v klasické monografii Ericha Fromma (Funk, 2009) – lidé se bojí uvažovat o určování vlastních trajektorií osudu a metod jednání. Fromm zdůraznil, že nikdo nemůže druhého člověka nutit, aby se ve svobodné společnosti nestal otrokem. Toto je dobrovolná volba. To, co se zdá nesnesitelné, není skutečnost, že jsem k něčemu nucen, ale skutečnost, že jedním dobrovolně. Burrhus Frederic Skinner (2002) ve své knize *Beyond Freedom and Dignity* poznamenal, že lidé jsou velmi blízko myšlence, že svoboda je iluze a veškeré lidské chování je podmíněno. Ani dnes se situace radikálně nezměnila. Tendence „útěk před svobodou“ a „únik před odpovědností“ s cílem stát se příčinou budoucích událostí existovala již v minulosti, ale dnes zůstává ne tak dominantní, jako v mnoha ohledech atraktivní. Bryan a Hershfield (2013) obecně varují, že lidé by se měli vyhnout za každou cenu připisování statusu oběti sami sobě.

Ve skutečnosti jsme si již zvykli odvolávat se na četné determinanty, které nás ovlivňují: vnější síly, přírodní zákony, ostatní lidi, společenské normy, pokušení, zvyky, naše vlastní vnitřní impulsy. Říkáme: „Nemohl jsem to vzdát, moc jsem to chtěl.“ Když mluvíme o potížích s ovládním vnitřních impulsů, říkáme: „Jsem, jaký jsem a co s tím mohu dělat“, „tohle je moje struktura, vztahy, potřeby, impulsy“. S odstupem času to ale nezní docela přesvědčivě. Když si vzpomeneme, že v dosti mladém věku jsme se prakticky všichni, možná ne bez obtíží, ale efektivně naučili tak složité činnosti, jako je mikce a defekace, zatímco s odkazem na to, že určité pudy a touhy nás táhnou určitým směrem a my jim neumíme odolat, už to nevypadá tak povzbudivě. Bylo prokázáno, že asociální psychopati, kteří projevovali nekontrolovanou agresi, ji však ovládli díky novému léku, čistému placebu. Jinými slovy, raději uvažujeme z hlediska výhod, že je v nás něco, co nemůžeme vůbec ovládat, a tak se unášíme proudem vůle. Vezměme v úvahu klasický výzkum Waltera Mischela, který zdůrazňoval, že schopnost odkládat spokojenost, charakterizující

schopnost člověka ovlivňovat to, co se s ním děje, koreluje s rozvojem osobnosti a ukazuje se jako důležitý parametr zralosti (Goleman, 2011).

„Pilot tedy přestane používat autopilota a přejde na ruční řízení. „Já“ sám se nejen reflexivně odděluje od toku svého života, od toho, co se mi děje, ale také postupně pozastavuje působení příčin, faktorů, které mě ovlivňují. Reflexe je nutnou podmínkou pro tento typ jednání, ale není podmínkou postačující. Jsme závislí na mnoha silách a faktorech, ale ty nejsou příčinou lidského jednání. Můžeme si položit následující otázku: Proč přednášející na fakultě mluví, neudělá si přestávku a nejde si dát do bufetu kávu nebo pivo? Lze uvést mnoho různých důvodů: vidí očekávání posluchačů, proto je důležité jim vyhovět a udržet si profesionální pověst, protože je za svou práci placen a mohl by o ni přijít, kdyby porušil své povinnosti atd. Všechna tato vysvětlení dávají smysl, ale žádné z nich nemůže být vysvětlujícím důvodem, který by dával definitivní odpověď na otázku: Proč teď nikam neodejde? Zůstane a bude až do konce plnit své povinnosti. Nebyla zde žádná příčinná souvislost. Jedinou správnou odpovědí je zamyslet se, jak nad možností přerušit a opustit místnost, tak nad možností zůstat a pokračovat v závazku. Vybírá si tedy druhou možnost a tuto volbu neustále potvrzuje.“ (Bryan & Hershfield, 2013).

Tyto možnosti, stejně jako všechny ostatní potenciality, které máme před sebou, jsou samozřejmě asymetrické: některé možnosti jsou přitažlivější než jiné. Jiné jsou rizikovější, ale dobře víme, že člověk si ne vždy vybírá to, co je nejpřitažlivější a nejoptimálnější. Známe-li strukturu situace a varianty, které se u lidí v dané situaci mohou projevit, známe-li motivaci, přitažlivost, hodnoty, správnost realizace těchto či jiných výsledků, můžeme určit, která varianta chování by byla pro člověka nejlepší. Lidé se často chovají nevhodně. Naznačené určení nám navíc umožňuje předvídat chování člověka, ale zpočátku analyzujeme jeho reflexivní vědomí, jedná „na autopilota“. Jakmile zapneme reflexivní vědomí, všechny předpovědi se zhroutí: existuje-li v dané situaci např. šest alternativ, neexistuje žádná, kterou bychom si nemohli vybrat jinak než v závislosti na míře jejich atraktivity. Přesto lze vymyslet sedmou, o které se psycholog popisující mou situaci zvenčí nikdy nedozví. Osobně zasahují do faktorů, které určují mou situaci. Mohli bychom přestat být zmatenými důsledky ve velkém kauzálním řetězci jevů a pokusit se vzít na sebe roli příčin. V tomto případě se spontánně zapojujeme do svého vlastního života jako příčinný činitel. Jedním z vysvětlujících prvků tohoto stavu je pauza, o níž psal americký psycholog

Rollo May. Vyskytuje se v oblasti lidské svobody: povaha svobody je obsažena v pauze mezi podnětem a reakcí. Když se namísto okamžité reakce zastavíme, řetězec se přeruší. Mechanismus je okamžitě narušen a objevují se různé možnosti. Díky pauze pozastavíme vliv vnějších a vnitřních (v tradičním smyslu těchto slov) faktorů. Pozastavení umožňuje odpojit „autopilota“ a chytit „volant“. V tomto okamžiku získává lidské chování zpět svobodu a odpovědnost (May, 2015).

2.1.4 Svoboda a odpovědnost

Svoboda je druh činnosti kontrolovaný v každém projevu. Odpovědnost je uvědomění si schopnosti člověka být příčinou změn, ke kterým dochází jak v něm samotném, tak ve světě, a vědomé řízení této dispozice. Svoboda a odpovědnost jsou podobné stavy a na první pohled dokonce vzniká dojem jejich identity (Mao & Gratch, 2005). Někteří autoři (Gordeeva et al., 2018; Paddeu & Trapp, 2024) zdůrazňují, že odpovědnost a svoboda jsou dvě strany téže mince a že jsou neoddělitelné. Jak se však ukazuje, svoboda a odpovědnost se stávají podobnými až v určité fázi, ale plynou ze dvou různých zdrojů.

Svoboda se postupně rozvíjí při různých formách činnosti díky znovuzískání práva na přiměřenou činnost a hodnoty jejího opodstatnění. Odpovědnost se rozvíjí v procesu utváření forem seberegulace, kdy postupně přebíráme kontrolu nad různými aspekty jednání a chování, které původně plně převzali naši rodiče, když jsme byli nezletilí. Zpočátku jsme měli omezenou pohyblivost a vyžadovali jsme péči. Krok za krokem motoricky regulujeme své chování, pohybujeme se sami, pak se učíme různé způsoby jednání a následně definujeme cíle, které se dosud nacházely mimo nás. Postupně se vytvářejí soběstačné významy, které se liší od významů a hodnot našeho rodinného prostředí (a to často vyvolává překvapení u rodičů, kteří se diví, kdy se to dítě naučilo), což je proces postupné emancipace, během kterého se postupně rozvíjí to, co ve zralém věku nabývá podoby odpovědnosti. Svoboda a odpovědnost, ještě ne zcela zformované, mohou vytvářet různé konstelace (Ballet et al., 2013; Lemos, 2013).

Mezi svobodou a odpovědností existují různé vztahy (Ballet et al., 2013):

- autonomní varianta nastává tehdy, když se svoboda a odpovědnost skutečně spojí v jedno;
- impulzivní kvazi-svoboda se vyskytuje v případě, že odpovědnost chybí;

- symbiotická varianta kvazi-odpovědnosti se vyskytuje ve vztahu k cílům a hodnotám druhých jako důsledek absence svobody;
- konformní varianta, kdy není přítomen ani jeden z těchto mechanismů.

Rozdíl mezi svobodou a odpovědností lze vidět i v situaci tzv. „zotročení“, kdy si člověk uvědomí, že začíná být pachatelem těchto činů. Může pochopit, že jej určitá situace nutí jednat určitým způsobem, ale stojí před dvěma možnostmi: buď jedná tak, jak jej situace nutí, ale nevnímá toto jednání jako své vlastní a hledá někoho, na koho by ho svedl, nebo navenek dělá v jistém smyslu totéž (z pohledu pozorovatele-behavioristy), ale přijímá nutnost tohoto jednání, chápe jeho nevyhnutelnost. Možná je to na základě náboženského schválení nebo něčeho jiného, takže tyto činy bere za své. Je to jednání vynucené navenek (Heidbrink, 1997). Příkladem navenek vynuceného, ale vnitřně schváleného jednání je příběh Hamleta v interpretaci Meraba Mamardashviliho. Mamardashvili vidí podstatu Shakespearovy tragédie v tom, že se Hamlet ocitá uvnitř podobných okolností. Když se zdánlivě v prvním dějství zdá být jasné, co má udělat, koho má zabít a v jakém pořadí: objevuje se jisté „kolo osudu“, jak říká Mamardashvili s použitím antické metafory. Hamlet váhá, nechce se stát součástí tohoto automatického roubování událostí, snaží se najít jiné východisko, problematizuje celou svou cestu a nechce ji následovat. V závěrečné scéně selhává, v pátém dějství uskuteční to, co v prvním nechtěl. Je to velmi poučná událost, hrdinská porážka, která ukazuje boj proti mechanickému roubování okolností, proti autopilotům a kauzálním řetězcům, z nichž člověk nevychází vždy vítězně. Hamletova porážka v žádném případě neměla být jeho osudem (Gasparyan, 2021).

Mnozí autoři spojují odpovědnost s klíčovým pojmem svobody jedince. Montada et al. (1986) vycházeli z předpokladu, že svoboda volby je ústřední složkou odpovědnosti. Jedna z oblastí popisujících subjektivní prožívání svobody volby se týká interního či externího umístění kontroly či místa ovládnutí. Podle Rottera (1989) představuje interní či externí umístění kontroly stupeň generalizovaného očekávání jedince, že zpětné posílení události je podmíněno jeho vlastním chováním a osobními dispozicemi či funkcí náhody, štěstí, osudu. Výsledky událostí jsou tedy vnímány jako závislé na člověku samém či dějící se mimo jeho vlastní kontrolu. Montada (1983) zdůraznil souvislost svobody volby s konceptem locus of control (podrobněji viz kapitola 2.1.9). Zatímco faktory štěstí či náhody a významných druhých v hodnocení událostí reflektují vnější kontrolu (a lack of freedom of choice), interní kontrola je založena na přesvědčení, že realizace plánů a záměrů

jedince mění situaci v požadovaném směru (freedom of choice). Proto může být důvěra ve vnitřní zdroj kontroly chápána ve smyslu prožívání svobody volby.

Podle Smékala (Smékal, 2005) je předpokladem odpovědného jednání svoboda volit cíl nebo prostředky jednání se zřetelem k podmínkám. Svoboda neznamená libovůli. Neodpovědné jednání naopak vyplývá z libovůle, z uvolnění ze závazků, z volnosti od podmínek. Jednat odpovědně tedy předpokládá, že se možná budu odpovídat někomu nebo nějaké normě za své jednání. Být odpovědný tedy znamená, že volím a jednám s vědomím důsledků. Odpovědné jednání se tedy podle toho projevuje klidným, promyšleným průběhem, neustálým sledováním a vyhodnocováním souladu nebo odchylek jednání od cíle a podmínek.

Odpovědnost a svoboda byly úzce spojovány v rámci existenciální filozofie a psychologie. Například Jean-Paul Sartre a Viktor Frankl zdůrazňovali, že člověk je zodpovědný za své jednání, protože má svobodu volby a schopnost rozhodovat o svém životě. Jean-Paul Sartre ve svém díle „Existencialismus je humanismus“ tvrdí, že lidská svoboda zahrnuje odpovědnost za všechny své činy. Podle Sartreho je každý člověk svobodný, aby si vybral svou cestu a rozhodnutí, a tím pádem nese plnou odpovědnost za následky svého jednání.

Z perspektivy existenciální člověk naplňuje svou odpovědnost svým aktivním počínáním ve světě. Odpovědnost jedince se vždy týká konkrétního člověka a aktuální situace. Z této konkrétní odpovědnosti v lidském životě vyplývá smysl bytí ve světě. Úlohou existenciální analýzy je přivést člověka tam, kde se ze své vlastní uvědomělé zodpovědnosti prodírá k nejlustnějších úlohám a nachází už ne anonymní, ale právě naopak jedinečný smysl svého života (Frankl, 2006). Podle Frankla je odpovědnost základním tématem lidského života a může existovat pouze ve spojení se svobodou člověka. Odpovídat na otázky života pokaždé znamená být odpovědný za odpovědi. Z tohoto výroku je patrné, že si člověk zcela neurčuje, za co bude odpovědný, život sám klade otázky, které jsou spojeny s úkoly a odpovědností za ně. Smysl a odpovědnost jsou vzájemně propojeny. Frankl zdůrazňoval význam hledání smyslu života a individuální zodpovědnosti za nalezení tohoto smyslu. Člověk má svobodu volby ve způsobu, jakým reaguje na okolnosti svého života, a že tato schopnost volby je zároveň zdrojem jeho odpovědnosti. Tyto existenciální teorie spojují odpovědnost se svobodou tím, že zdůrazňují, že člověk má moc rozhodovat o svém životě a je zodpovědný za své rozhodnutí a jednání.

Odpovědnost, noetická rovina a svoboda jsou tři základní existenciální pojmy (Kosová, 2014). Tato témata jsou klíčová pro chápání lidského života a porozumění jeho smyslu. Odpovědnost se týká schopnosti jednotlivce nést důsledky svých rozhodnutí a jednání. Je to povinnost, kterou člověk má vůči sobě samému a vůči ostatním. Podle existenciálního přístupu si každý jedinec svobodně volí svou cestu a je zodpovědný za své činy. Noetická rovina se zabývá hledáním smyslu a hodnoty v lidském životě. Je to sféra, kde jedinec nachází svůj vnitřní smysl a motivaci. Viktor Frankl, zakladatel logoterapie, zdůrazňoval důležitost noetické roviny a tvrdil, že hledání smyslu je základním lidským motivem. Svoboda je klíčovým prvkem existenciálního myšlení. Člověk má podle existencialistů svobodu volby a je schopen rozhodovat o svém životě a jednání. Svoboda je neodmyslitelně spojena s odpovědností, protože volba jedince nese s sebou i odpovědnost za následky těchto rozhodnutí. Tyto tři základní existenciální pojmy – odpovědnost, noetická rovina a svoboda – tvoří kostru existenciální filozofie a poskytují hluboké pochopení lidského života a jeho smyslu. Zmíněné existenciální teorie spojují odpovědnost se svobodou tím, že zdůrazňují, že člověk má moc rozhodovat o svém životě a je zodpovědný za své rozhodnutí a jednání. Tři výše popsané existenciální pojmy mají také vztah k přejímání odpovědnosti u dětí předškolního věku zejména prostřednictvím podpory jejich psychosociálního vývoje.

2.1.5 Autonomie

Koncept autonomie je spíše teoretický než empirický, má však jasné empirické důsledky. Autonomie označuje vnitřní přesvědčení, že činnost vychází z jedince samého a je mu vlastní. Autonomní jednání je řízeno volbou. Ta není pouhou otázkou výběru z možných způsobů chování, nýbrž je výrazem celé osobnosti. Čím více vychází čin z jedince samého, tím více je schvalován celým já a tím větší odpovědnost za něj jedinec dobrovolně přijímá. V případě autonomie lidé vnímají sami sebe jako iniciátory svého jednání, volí žádoucí cíle a prostředky k jejich dosažení. Pro jejich volby je příznačná flexibilita a nepřítomnost tlaku. Opakem autonomie je kontrola. Lidé, kteří jsou řízeni kontrolou, jednají více rigidně a s pocitem, že musí dělat to, co dělají. Vědí, co činí a čeho chtějí dosáhnout, ale sami si to ne zvolili (Deci & Ryan, 1987, s. 1 025).

2.1.6 Svobodná vůle

Autonomie souvisí s přesvědčením o existenci vlastní svobodné vůle. Věříme, že máme možnost volit a řídit své aktivity podle vlastních záměrů. Výsledky některých experimentů

to však zpochybňují. Člověk může být za určitých okolností přesvědčen, že jedná svobodně, přestože jeho chování je řízeno vnějšími vlivy. Nejvíce otázek ohledně existence svobodné vůle vyvolaly tzv. Libetovy experimenty (Bank & Pocket, s. 657–670).

V roce 1983 požádal Benjamin Libet účastníky pokusu, aby mu sdělili, až se rozhodnou udělat určitý vědomý pohyb, a poté porovnal takto nahlášený čas s objektivně vypočítaným časem subjektu snímaným prostřednictvím elektrod. Reakce začala nejméně 350 ms předtím, než jedinec sdělil, že se rozhodl. Libet tedy zjistil, že člověk se vědomě a svobodně rozhodl udělat určitou akci až poté, co byla nastartována neurologická příprava na její vykonání. To naznačuje, že vědomé rozhodnutí nebylo příčinou akce. Pokud však vědomá rozhodnutí nejsou příčinami našich činů, potom nemáme svobodnou vůli a nejsme svobodnými tvůrci našich rozhodnutí.

Tyto závěry natolik proměňují úhel pohledu na naše já, že se k nim sám Libet neuchýlil. Jeho závěrem bylo, že i když vědomí nevyvolalo akci, kterou subjekt učinil, bylo stále schopno do ní vstoupit a zastavit ji před tím, než byla vykonána. Koncept svobodné vůle tak byl zachráněn, ale zároveň omezen na pouhé vetování akcí. To vyvolalo řadu reakcí od popírání svobodné vůle po snahu napadnout postup pokusu, a tím popřít jeho výsledky. Problém existence svobodné vůle tak zůstává nadále nevyřešen, přesouvá se z oblasti logiky a filosofie do oblasti kognitivní neurovědy.

O propojení filosofického a neurobiologického pohledu na svobodnou vůli a odpovědnost se pokusili Nancey Murphy a Warren Brown v knize *Did My Neurons Make Me Do It?* Lidé, stejně jako vyšší živočichové, podle nich mají široký repertoár možností jednání, jsou schopni se poučit z minulých chyb, měnit své směřování na základě zpětné vazby okolí a jednat rozumně. Od ostatních tvorů je odlišuje schopnost jazykově uchopovat okolní svět do abstraktních kategorií. Mohou tak hodnotit vlastní strategie na meta-úrovni. Právě meta-evaluace vlastních důvodů k jednání je základem morální odpovědnosti. Morálně odpovědný jedinec je schopen vyhodnocovat, jak jednat, a to na základě usuzování, zejména morálního, není-li nadměrně ovlivňován rozhodnutími ostatních, ani ovládan slabou vůlí nebo silnými emocemi. Takový jedinec je příčinou svých vlastních činů a jedná na základě svobodné vůle. Autoři navrhují, aby svobodná vůle byla chápána jako hlavní příčina vlastních činů, jako komplexní schopnost zralých, seberefektivních lidských jedinců.

Dále poukazují (Murphy & Brown, 2007, s. 305–307) na to, že není vhodné připisovat chování pouze biologickým vlivům, a přinášejí následující podněty:

1. Učte děti, aby se samy sebe ptaly, proč dělají to, co dělají. Učte je používat jazyk k posuzování vlastních činů a motivů. Pomozte jim objevit širší rozsah možných úvah a skutků. Neurokognitivní systémy mladých lidí jsou velmi přizpůsobivé, neustále se organizují a reorganizují.
2. Přejděte na meta-úroveň. Pamatujte na význam sebereflexe. Objevujte širší škálu možností myšlení a jednání prostřednictvím literatury, diskusí, psychoterapie aj. Seznamujte se s novými myšlenkami a perspektivami. Poskytujte příležitosti systémové reorganizaci.
3. Při těžkostech spojených s učením v pozdějším věku hledejte příležitosti v reorganizaci své motivační struktury.
4. V právních a morálních otázkách pamatujte, že neexistuje absolutní svoboda, každé lidské jednání je ve větší či menší míře podmíněno biologii a prostředím.
5. Pamatujte, že pro lidské bytosti neexistuje nic takového jako plná biologická determinace. Neurony nečiní věci, lidé je činí.
6. Svoboda je omezená. Využívejte proto příležitosti ji postupně zvyšovat, otevírat si další možnosti.
7. Přejděte ještě na vyšší úroveň. Uvažujte pravidelně nad tím, do jaké míry jste použili tyto strategie pro zvýšení vlastní odpovědnosti, pro lepší sebeporozumění a pro zlepšení schopnosti spravedlivě posuzovat druhé.

Odhlédneme-li od úvah o existenci a podobě svobodné vůle k lidskému jednání, zjistíme, že je v něm velmi patrná snaha hájit pocit svobody proti vnějším tlakům. Jack Brehm ji pojmenoval reaktancí. Má zřejmě blízko ke stavu, který označujeme jako vzdor. U malých dětí se projevuje sdělením „já sám“, u adolescentů a dospělých v širší škále výroků typu „neříkej mi, co mám dělat“, „nestarej se o mě“, „neplet’ se do toho“ nebo „dej mi pokoj“. S tímto úsilím rovněž souvisí velká část vzdorovitého chování. Svobodná vůle je tedy pro člověka velmi významná.

2.1.7 Alibi a odpovědnost

Podstatou odpovědnosti je uznat své činy za své vlastní, za to, co sami děláme, ne za to, co se nám prostě stane, a podle toho uznat sami sebe za příčinu určitých událostí. Formulí

odpovědnosti v podobě aforismu vyjádřili Gordeeva et al. (2018), když prohlásili, že za všechno můžeme děkovat jen sami sobě. Tento aforismus odkazuje na slova, která autoři vyjádřili příhodnou větou „ne-alibi v bytí“. Pravděpodobně nikdo z filosofů a psychologů nepředložil lepší analýzu problému odpovědnosti v existenciálním pojetí. Judikurní pojem alibi znamená konkrétně absenci jakýchkoli důkazů pro určitý trestný čin. Odpovídající ne-alibi představují skutečnou účast na události a odpovědnost za ni.

Již zmíněný Jean Paul Sartre přirovnal odpovědnost k tomu, že je člověk autorem svých činů. To samé uvádí Irvin Yalom v kapitole o odpovědnosti ve své existenciální psychoterapii (Yalom, 2006). S tím lze souhlasit s jednou výhradou: odpovědnost se ztotožňuje s autorstvím a dějinností, a to nikoli v tom smyslu, že si sedneme k papíru a píšeme cokoli, co nás napadne. Podstatou odpovědnosti je přesvědčení, že jakmile něco napíšeme, nelze předstírat, že jsme to nebyli my a že nás něco (vnějšího) přimělo k činu. Jsme-li autory, měli bychom uznat svůj „podpis“, protože tuto skutečnost nelze zpochybnit. Všechny vnější příčiny a tlaky problém naši odpovědnosti neodstraňují.

Pojem odpovědnosti se prolíná s dalším právně důležitým pojmem, a to s přičetností. Přičetnost znamená schopnost podepisovat smlouvy a samostatně se rozhodovat. Člověk je zodpovědný sám za sebe tím, že přijímá určité závazky a předpokládá, že je později splní. Toto kritérium vylučuje děti a duševně nemocné osoby. Existuje také omezená nepřičetnost nebo funkční nepřičetnost související s afektem, kdy jednou ze základních otázek soudně-psychologické expertízy je pokusit se určit, zda je schopnost osoby převzít odpovědnost za své jednání narušena v důsledku afektu. Fred Madden (1986) se zabýval problematikou narušení afektu jako omezení lidské svobody volby a analyzoval faktory, které mohou svobodu volby omezit. Propojil je s právními kategoriemi, v nichž je omezení svéprávnosti kvalifikováno jako schopnost nést sníženou odpovědnost za své jednání. Obecná redukce problému nepřičetnosti na svobodu volby je neúplná, pokud je takový stav spojen s vyšší mírou regulace chování, kterou autor charakterizoval takto:

Maximální svoboda nastává, když člověk nemá možnost volby. Podstata věci není libovolná, ale imperativní: když člověk dospěje k pochopení podstaty věci, v níž nemá možnost volby, stává se jejím průvodcem a součástí objektivního řádu světa. To nemusí nutně znamenat maximální svobodu, ale rozhodně maximální odpovědnost a maximální subjektivní příčinnost.

Je třeba odkázat na další právní pojem, který souvisí s pojmem odpovědnost. Jedná se o pojem „vyšší moc“, označující okolnosti, které zbavují osobu zpravidla odpovědnosti za splnění závazku. Podle francouzského překladu se vyšší mocí rozumí zásah „shůry“, který narušuje možnost plánovat činnost, stanovit její důsledky a nést odpovědnost za přijaté závazky: za přírodní katastrofy nebo jednání orgánů, které nebylo možné předvídat.

2.1.8 Odpovědnost jako charakteristika osobnosti

Vycházíme z předpokladu, že výchova může záměrně rozvíjet určité kvality osobnosti pouze tehdy, pokud se opírá o jejich porozumění. Pokud tedy víme, jak daná kvalita vznikla, jak se vyvíjí, s čím souvisí, jak je prožívána, jak se projevuje v jednání, víme, i jak je možné ji ovlivnit. V rámci této podkapitoly bude pojednáno o odpovědnosti jako o charakteristice osobnosti.

V této práci je na osobnost nahlíženo jako na systém, který nezahrnuje pouze jednotlivé komponenty, ale též jednotky, které člověku dávají určitou vnitřní organizaci, ucelenost a jednotu, udělují jeho činům pečeť autorství a jeho životní pozici určitý status a hodnotu. Člověk je osobností tehdy, když má svou tvář, je autorem svých činů, nekopíruje je, ani nenapodobuje, když odpovědně stojí za tím, co dělá, a jedná s vědomím důsledků vlastních činů. Osobnost je produktem socializace, spiritualizace a individualizace, je výsledkem výchovy a zejména sebeutváření. Je v ní vyjádřena jednota a úplnost lidského života. Neomezuje se pouze na nitro a jeho potřeby, city a úmysly. Je především dána tím, jak člověk jedná, jak se vztahuje k druhým lidem a ke svému nitru, jak kontroluje svou činnost a jak odpovědně, uvědoměle a ohleduplně řeší úkoly svého života.

Cílovému obrazu plně rozvinuté osobnosti je blízké pojetí osobnosti jako autorství činů. Osobnost nepovažuje za jednu provždy daný stav nebo dosažený stupeň vývoje, nýbrž za proces, neustálý rozvoj a utváření determinant vlastních činů. Charakteristiky osobnosti se v něm stávají „součástí nové kvality vzniklé systémovým spojením člověka s významnými situacemi, událostmi a hodnotami v jeho životním prostředí a v jeho ideálním směřování a tíhnutí ke smyslu“. Toto pojetí předpokládá odpovědnost a vědomé přijetí závazků, uvážlivost a ohleduplnost v přijetí určitých hodnot a stanovisek i v realizaci činů. Je blízké logoterapeutickému pohledu – „osobnost je smysl života člověka a způsob, jakým člověk tento smysl ve svém životě uskutečňuje“. V tomto pojetí je zdůrazněn hodnotící pohled na

člověka, který bývá v tradiční psychologii označován jako charakter (Smékal, 2002, s. 27-34).

Charakteristika osobnosti označuje to, co na osobnosti rozeznáváme. Slovo charakteristika je zde používáno jako synonymum ke slovu dispozice. Jedná se pojem používaný v americké psychologické literatuře, který nejobecněji pojmenovává rozlišitelné jednotky osobnosti. Jedná se o vrozenou nebo získanou připravenost prožívat situace určitým způsobem nebo určitým způsobem jednat (Smékal, 2002, s. 45). Táž charakteristika může být u jednoho člověka velmi obecná a projevovat se v různých situacích, zatímco u druhého může být velmi specifická.

Psychologové sestavují různé seznamy konstitutivních charakteristik osobnosti, které obsahují jednotky charakterizující základní způsoby prožívání a jednání osobnosti jako celku. V současné době je dominantní koncepcí pětifaktorový model osobnosti, tzv. Velká pětka (Big Five). Ten má dvě podoby, první je odvozena z lexikálních analýz, druhá z analýz dotazníkových položek. U nás jsou obě podoby těsně spjaty a rozlišují následující charakteristiky:

Tabulka 1 Přehled charakteristik obsažených v pětifaktorovém modelu osobnosti

(Římské číslo v závorce odkazuje na pořadí dle robustnosti jednotlivých faktorů Převzato z HŘEBÍČKOVÁ, Martina. Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: přístupy, diagnostika, uplatnění, s. 11.)

Jedinci skórující vysoko	Charakteristika pětifaktorového modelu	Jedinci skórující nízko
zvědavý originální tvůrčivý obrazotvorný inteligentní kultivovaný	O (V) <i>Openness to Experience/</i> Otevřenost vůči zkušenosti Intelekt Kultura Zjišťuje aktivní vyhledávání nových zkušeností, prožitků, toleranci neznámého.	konvenční pragmatický realistický nepřízpůsobivý neinteligentní nevdělaný
spolehlivý pracovitý přesný pořádkumilovný zodpovědný pečlivý	C (III) <i>Conscientiousness/</i> Svědomitost Zjišťuje míru motivace a vytrvalosti na cíl zaměřeného chování. Odlišuje spolehlivé na sebe náročné lidi od těch, kteří jsou lhostejní a nedbalí.	bezcílný nedbalý líný nesvědomitý chaotický nevytrvalý
společenský aktivní povídavý družný průbojný smělý	E (I) <i>Extraversion/</i> Extraverze Zjišťuje kvantitu interpersonálních interakcí, úroveň aktivace a stimulace.	uzavřený málomluvný plachý nesmělý samotářský tichý
dobrosrdečný laskavý snášenlivý srdečný skromný smířlivý	A (II) <i>Agreeableness/</i> Přívětivost Zjišťuje kvalitu interpersonální orientace na kontinuu od soucitění po nepřátelskost v myšlenkách, pocitech i činech.	panovačný útočný pomstychtivý bezcitný despotický konfliktní
napjatý neklidný labilní nejistý vznětlivý popudlivý	N (IV) <i>Neuroticism/</i> Neuroticismus Emocionální (ne)stabilita Odlišuje jedince náchylné k psychickému vyčerpání a obtížně zvládající psychickou zátěž od jedinců vyrovnaných a odolných vůči psychickému vyčerpání.	klidný uvolněný vyrovnaný stabilní sebejistý nezdolný

Odpovědnost je v tomto modelu nejvíce spjata s faktorem svědomitosti. Souvisí s motivací a s vytrvalostí jednání zaměřeného na cíl. Rovněž se pojí s plánováním, organizací a realizací činností. Osoby, které mají vysoké skóre na této škále, bývají popisovány jako cílevědomé, ctizádnostivé, pilné, vytrvalé, systematické, mající pevnou vůli, disciplinované, spolehlivé, přesné a pořádné. Lidé s vysokou mírou zodpovědnosti striktně dodržují etické principy, které si stanovili, a úzkostlivě plní své morální závazky (Hřebíčková, 2011).

Pětifaktorová teorie osobnosti vychází z přesvědčení, že tyto osobnostní charakteristiky jsou relativně nezávislé na vnějších vlivech. Tento názor je dokládán výzkumy dědičnosti, které poukázaly na to, že zmíněné charakteristiky osobnosti obsahují podstatné genetické komponenty a jen minimum komponent přisuzovaných vlivům prostředí. Podobné

výsledky přinesla i longitudinální studie vlivu rodičů na osobnost dětí. Pro toto tvrzení lze nalézt další argumenty ve skutečnosti, že se pětifaktorová struktura osobnosti objevila v různých jazycích a kulturách a že podobné faktory lze vysledovat i u primátů. Pokud tento předpoklad platí, mají rodiče i jiné vychovávající osoby poměrně malý vliv na dlouhodobý rozvoj osobnostních charakteristik. Ovlivňují však to, jaké mechanismy adaptace si jedinec osvojí, jak své možnosti využije. Tyto charakteristiky nemohou být měněny, ale mohou být směřovány (McCrae, 2000).

Cílem výzkumu Jaroslava Hromátky (1970) bylo zjistit, co odpovědnost je a jak souvisí s ostatními charakteristikami osobnosti. Hromátka zkoumal studenty vojenské vysoké školy, kteří se vyznačovali odpovědností v jednání. Výsledky porovnával s kontrolní skupinou méně odpovědných studentů. Při výzkumu použil metodu kolektivního hodnocení, Bourdonovu škrtačí zkoušku, Murrayův TAT, zaměřený rozhovor, Cattellův šestnáctifaktorový osobnostní dotazník, Taylorové dotazník úzkosti (MAS), projekční doplňování vět a Learyho dotazník IChL. Jádrem její struktury podle něj tvoří *„zobecnělá, upevněná a pružná substruktura prospektivně zaměřené anticipace, jež se opírá o soustavu dílčích, formálnějších motivačně-regulačních struktur úkolového zaměření“*. K nim patří plánování a dokončování činnosti, starostlivost, schopnost tlumit bezprostřední impulsy, prozíravost aj. Prospektivně zaměřená anticipace se týká nutnosti určitého jednání, výsledků budoucího jednání a důsledků pro subjekt i pro ostatní. Odpovědnost se tedy projevuje jako pohotovost k určitému jednání.

Stýkají se tu tak dvě pojetí odpovědnosti, prospektivní odpovědnost, která byla vymezena v první kapitole, a odpovědnost jako charakteristika osobnosti (Hřebíčková, 2011).

Mezi osobnostní determinanty (Hromátka, 1970), které mají vliv na vývoj odpovědného chování, patří síla charakteru, dobrá adaptabilita, emocionální stabilita, sebedůvěra, autonomie, pocit osobní hodnoty, pocit kompetence a zdatnosti a také pocit, že mě ostatní mají v úctě a věří v mé schopnosti. Podle Hromátky (1970) odpovědnost jako složitější a obecný rys osobnosti těsně souvisí s těmito kvalitami: rysy kladného vztahu k druhým, altruismus; adekvátní hodnocení vlastní osoby; citlivost svědomí; vysoký stupeň připravenosti k pozitivní akci, k nasazení, k výkonu; úkolové zaměření, starostlivost; pečlivost, přesnost, návyk neodkládat úkoly, zvyk plánovat práci, dokončovat ji, zvyk pracovat s určitým předstihem, důkladnost (a jiné dílčí struktury motivačně-regulačního rázu); sklon k silnějším prožitkům pocitu povinnosti; perzistence, stálost a neochvějnost;

zdrženlivost (neuvolněnost), schopnost tlumit bezprostřední impulzy, sebekontrola; projektivnost; pohotovost k anticipaci nutnosti, výsledků a důsledků vlastního jednání; perspektivnost (převaha střední a vzdálenější perspektivy); preference přiměřeného (středního) stupně rizika, obezřetnost; vysoká emocionální stabilita; vyšší stupeň emocionality; silné potřeby: potřeba dosahovat velkého výkonu, potřeba společenství, potřeba konjunktivnosti, potřeba rozvahy; koncentrovanost a organizovanost (schopnost a potřeba koncentrovat se, vysoký stupeň integrace potřeb zájmů a hodnot a introvertovanost. Hromátka shrnuje, že podle některých výzkumů směřují obvyklé exprese odpovědnosti k mírné korelaci s dobrými rodinnými vztahy a s některými jinými rysy osobnosti. Také další výzkumy došly k závěru, že odpovědnost není jedním kompaktním osobnostním rysem, ale je třeba na ni pohlížet jako na mnohoaspektový fenomén sycený řadou faktorů. Autoři (Srnc & Klicperová-Baker, 1999) například nachází souvislost aktivního odpovědného jednání s faktory, jako jsou self-esteem, locus of control, self-efficacy (jako protiklad k naučené bezmocnosti) a optimismus.

Hromátka (1970) dále došel k závěrům, že odpovědné osoby jsou emocionálně velmi stabilní, starostlivé, svědomité, ohleduplné, pozorné k lidem, rozvážné, schopné sebekontroly. Jsou více ochotné k výkonu, nasazení a větší angažovanosti. Odpovědnost významně souvisí s projevy kladného vztahu k lidem, s projevy stálosti, s prospektivním jednáním, starostí o přidělené úkoly, s iniciativou a se závislostí na mínění druhých lidí.

Nepotvrdila se domněnka, že odpovědnější osoby jsou úzkostnější. Některé charakteristiky odpovědných lidí, zejména starostlivost, pečlivost, obezřetnost a sebekontrola, však mohou za určitých podmínek vést k chronickému úkolovému zaměření a k úzkosti nutkavě jistíciho charakteru.

Ve výzkumu se dále projevila souvislost odpovědnosti s altruismem, s adekvátním hodnocením sebe sama, s citlivostí svědomí, s vysokým stupněm ochoty k pozitivní akci, k nasazení a výkonu, s úkolovým zaměřením, starostlivostí, pečlivostí a přesností, se zvykem neodkládat úkoly, plánovat si práci a dokončovat ji, s tendencí silněji prožívat pocit povinnosti, se stálostí a neochvějností, se sebekontrolou a schopností tlumit bezprostřední impulzy, s preferencí přiměřeného stupně rizika a s vysokou emocionální stabilitou.

Hromátka (1970, s. 153–164) na základě svého výzkumu předpokládá, že odpovědnost je významně formována vlivem vnějších podmínek a výchovy na základě konstitučních

sklonů a potřeb. Je ovlivňována celkovým ovzduším v rodině, jednotou rodičů v názorech a výchovném působení, škálou používaných trestů a soustavností vykonávaných aktivit. Oproti tomu méně odpovědní jedinci vyrůstali v chladné, napjaté atmosféře plné konfliktů, s nepravidelnou kontrolou, s nepřiměřenými tresty a bez přítomnosti otců nebo bez jejich pozitivního vlivu. V novějších výzkumech se objevuje zjištění, že přijetí odpovědnosti za určitý úkol vyvolává stres, který je větší a patrnější u osob typu A, tedy u osob s tzv. komplexem nadměrné aktivity, které mimořádně intenzivně pracují, angažují se na hranici únosnosti a snaží se dělat neustále více ve stále kratším čase. Rovněž koncept nezdolnosti jako osobní tvrdosti (hardiness) v pojetí Kobasové, pro který je příznačná urputná snaha kontrolovat průběh dění, oddanost a přijímání výzev, je podle Funka (2009) úzce spjat s neuroticismem.

Pro vývoj odpovědnosti se jeví jako zvlášť nežádoucí takové výchovné podmínky, „*kteřé vedou k rozkolísání emocionality dětí, soustavněji frustrují některé základní potřeby a nepřispívají k utváření kladných vztahů k lidem, k formování sebekontroly, anticipace a prospektivních způsobů chování*“ (Hromátka, 1970, s. 162). Zkoumané odpovědné osoby vyrůstaly v rodinném prostředí s pozitivním vzájemným vztahem rodičů, kteří měli dobrý vztah k dětem a vzájemně se respektovali. V jejich rodinách panovala klidná a vřelá atmosféra. Rodiče na ně kladli vysoké požadavky, soustavněji je kontrolovali a zároveň jim nechávali dostatečný prostor pro samostatné rozhodování. Oproti tomu méně odpovědní jedinci vyrůstali v chladné, napjaté atmosféře plné konfliktů, s nepravidelnou kontrolou, s nepřiměřenými tresty a bez přítomnosti otců nebo bez jejich pozitivního vlivu. Odpovědnost signifikantně korelovala s celkovým skóre vztahů mezi rodiči a dětmi ($r=0,43$) a mezi odpovědností a podílem dětí na rozhodování ($r=0,45$).

Jednou z charakteristik odpovědnosti je také odolnost vůči stresovým faktorům, vůči změnám nepředvídatelných situací, afektivním poruchám a otřesům, které mohou narušit schopnost jít správným směrem. Když člověk není dostatečně připraven pocítovat možné poklesy, vzestupy a pády, každá změna nálady, která se stane, se ukáže být tou vyšší silou, která zpochybňuje jeho plány do budoucna. Za následky jednání může být zodpovědná pouze příčina. Připravenost být příčinou určitých činů a připravenost nést odpovědnost za jejich důsledky jsou psychologicky neoddělitelné stavy (Paddeu & Trapp, 2024).

2.1.9 Atribuce a odpovědnost

Atribuce je součástí kognitivních reprezentací a zpracování, které spoluzodpovídají za to, jak vnímáme, chováme se a cítíme. Atribuční teorie se zabývá mj. vysvětlením nebo hledáním kauzální příčinnosti chování druhých lidí a také vlastního chování. Způsob uvažování se dělí ve smyslu této teorie na vnitřní atribuce, kdy máme dojem, že danou situaci můžeme vlastními silami ovlivnit, a atribuce vnější, které jdou ruku v ruce s přesvědčením, že situaci nemůžeme přímo ovlivnit.

Proces odhalování příčin není v mnoha případech jednoduchý. Je ovlivněn zejména množstvím informací, jejich pravdivostí, schopností adekvátně informace zpracovat, potřebami a zájmy jedince a v neposlední řadě také emocionálními stavy jedince. Vliv mají samozřejmě i zkušenosti s určitými skupinami jedinců. Ukazuje se také, že některé atribuce se mohou stát pro některé jedince typické. V těchto případech můžeme hovořit o atribučních stylech. Lze shrnout, že atribuce souvisejí s hledáním příčin chování. Atribuce jsou důležité pro efektivní zvládnutí sociálních interakcí. Hledání příčin však není jednoduchou záležitostí, může podléhat různým formám zkreslení, které mohou být způsobeny našimi zájmy, potřebami, emocemi nebo stereotypy (Dařílek, 1986; Hastie et al., 1983).

Proces atribuce jako kognitivní zpracování informací z okolního světa je jedním z významných činitelů zprostředkovaně ovlivňujících lidské chování. Seligman (1991) přistupuje k atribučnímu stylu jako k postupně nabyté osobnostní charakteristice, kterou nazývá i vysvětlovacím stylem. Charakterizuje jej jako obvyklý způsob, jakým jedinci vysvětlují příčiny pozitivních nebo negativních zážitků ve svých životech. Atribuční styl obsahuje tři dimenze (Buchanan & Seligman, 1995):

1. personalizaci dobrých nebo špatných událostí (internalisté připisují příčiny sobě, externalisté připisují příčiny druhým lidem nebo situaci);
2. trvalost dobrých nebo špatných událostí (jsou tyto události stabilní nebo pouze dočasné?);
3. pronikavost událostí (ovlivní události celý život nebo pouze jeho část?).

Na základě tří dimenzí atribučního stylu rozlišuje Seligman (1991) dva typy stylů: optimistický atribuční styl (neúspěchy jsou následkem vnějších, specifických a dočasných

příčin) a pesimistický atribuční styl (neúspěchy jsou následkem vnitřních, globálních a stabilních příčin). Objevují se ale rovněž studie zpochybňující tento teoretický model (např. Fontaine et al., 1993; Higgins & Hay, 2003; Xenikou et al., 1997).

Člověk se často nesetkává se stejnou situací jako takovou, ale s takovou, jakou už viděl (podle své mentální reprezentace). Důležitější než samotná atribuce konkrétní situace, je atribuční styl, který ovlivňuje, jak člověk vnímá tuto situaci. Atribuční styl dítěte je významně ovlivněn vysvětlovacím systémem matky, kritikou dospělých (rodičů a učitelů) a životními krizemi dětí (Flammer, 1993).

Grove a Pargman (1986) dokázali, že očekávání úspěchu v budoucnosti byla spojena s vnitřními nestabilními atribucemi (např. úsilím) a naopak nebyla spojena se stabilními vnitřními atribucemi (např. schopnostmi) (Gordon, 2007). Výzkumy ukázaly, že atribuční styly se liší pouze při vysvětlování zlých událostí. Při vysvětlování dobrých událostí připisují jedinci stejné příčiny (Higgins et al., 2003). Optimistický a pesimistický styl jsou na sobě nezávislé, a proto vysoké skóre u dobrých zážitků není nutně spojeno s nízkým skóre u zlých zážitků (Xenikou et al. 1997).

Různé experimentální práce ukázaly, že máme tendenci přisuzovat vyšší úroveň odpovědnosti za činy jedincům, kteří jsou v ohnisku naší pozornosti. Pozornost jednajícího je nejčastěji zaměřena na aspekty situace, kdežto pozornost percipujícího je zaměřena primárně na jednajícího. V ohnisku pozornosti percipujícího je jednání nebo výkon, který může snadno zastínit aspekty situace. Jakmile je ohnisko pozornosti změněno, následuje většinou i změna atribucí. Pokud jsou jednající donuceni změnit ohnisko pozornosti např. tím, že je na ně zaměřena kamera, což je přinutí percipovat sama sebe jako příčinu svého jednání nebo výkonu, dochází také ke změnám atribucí. Jedinci přecházejí ze situačních atribucí k dispozičním. Stejným způsobem lze ovlivnit i atribuce percipujícího. Jestliže je percipující požádán, aby se vcítil do pozice jednajícího, dochází prostřednictvím empatie ke změně ohniska pozornosti, což se odráží i na atribucích percipujícího. Percipující přechází od dispozičních atribucí spíše k situačním (Duval & Wicklund, 1972; Harvey & Weary, 1981).

Heider (1958) uvažuje o tom, že se lidé chovají jako naivní vědci, kteří neustále shromažďují informace a na jejich základě vyvozují závěry o příčinách jevů. Rozlišuje dva typy atribuce – osobní a situační. První se vztahují na vnitřní faktory, druhé se vztahují na

situačně podmíněné faktory. V rámci osobních faktorů hovoří o schopnostech a úsilí. Ty jsou vlastní jedinci a jsou spojeny s jeho já-skou strukturou.

Vnější faktory zahrnují štěstí. Heider uvádí, že lidé mají tendenci přeceňovat roli vnitřních faktorů a podceňovat význam situace a okolí. Tento jev je nazýván jako základní atribuční chyba (Ross et al., 1977). Jedná se o tendenci přičítat příčiny lidského chování vlastnostem osoby a zanedbávat situační faktory. O původu této chyby byly vedeny debaty. Jedním z možných vysvětlení může být to, že je chování a s tím souvisejících osobnostní faktory nápadnější než vnější prostředí. V poslední době se začíná ukazovat, že základní atribuční chyba není univerzálně platícím pravidlem, nýbrž je typická pro individualistickou evropsko-americkou kulturu. Pojmy internalita a externalita, tedy dělení z hlediska způsobu připsování příčin, se objevuje i u jiných autorů v rámci podobných konceptů. Ty byly doplněny dalšími dimenzemi – z hlediska ovlivnitelnosti jedincem (ovlivnitelnost-neovlivnitelnost) a z pohledu stability připsování určité příčiny.

Ve způsobu tvorby kauzálních atribucí existují mezi lidmi značné interindividuální rozdíly. Jejich konzistence může být do jisté míry ovlivněna průběhem jednotlivých situací, původem odlišností jsou však také osobnostní proměnné, které do atribučních procesů vstupují.

S atribučním stylem úzce souvisí další osobnostní charakteristika – „locus of control“ – jako přesvědčení o vlivu vlastních činů v situacích, kdy zažíváme úspěch či selhání. Dimenze místa ovládnutí (či kontroly, jak zní české ekvivalenty) se významně vztahuje k výše popsanému rozlišování příčin na vnitřní a vnější, v různých podobách ji lze nalézt v mnoha teoretických konceptech a po určitou dobu patřila mezi dominující psychologické koncepty.

Jako jeden z prvních autorů se konceptem umístění kontroly – z pozice teorie sociálního učení – zabýval J. B. Rotter, který rovněž sestrojil tzv. I-E škálu určenou k jeho měření. Podle Rottera (1966, cit. dle Rotter, 1989) představuje interní či externí locus of control stupeň generalizovaného očekávání jedince, že zpětné posílení události je podmíněno jeho vlastním chováním a osobními dispozicemi či funkcí náhody, štěstí, osudu. Výsledky událostí jsou tedy vnímány jako závislé na člověku samém či dějící se mimo vlastní kontrolu.

Koncept místa ovládnutí byl dále reformulován, podle širšího pojetí může být vnímán rovněž jako měřítko dimenze, v jaké lidé akceptují či neakceptují odpovědnost za události. Lze předpokládat, že jedinci s přesvědčením o interním zdroji kontroly mají tendenci se hlouběji a všestranněji zamýšlet nad příčinami událostí, pociťovat za ně větší odpovědnost a předpokládat, že se do nich promítají jejich přednosti a nedostatky. S touto orientací bývají spojovány charakteristiky jako samostatnost, aktivní reakce na události a rezistence k vnějším vlivům. Ve výkonové oblasti se objevuje vyšší sebevědomí a motivace stát se úspěšným, pozornější a efektivnější vyhledávání a využití dostupných informací, v sociální sféře nižší potřeba souhlasu. Nedostatek vědomého řízení a rozhodování o vlastním životě vede naopak k rozvoji generalizovaného očekávání vnějších zdrojů ovlivnění. Toto přesvědčení může souviset také s přehlížením kauzálních souvislostí mezi aktivitou a výsledky. Zpětné posílení je pak vnímáno jako nepředpověditelná věc náhody, štěstí a osudu, úspěch i neúspěch jsou tedy výsledkem působení sil přesahujících člověka. Takový jedinec může projevat menší zájem opatřit si další informace k objektivnějšímu hodnocení situace, být snadněji ovlivnitelný a konformní, s menší důvěrou ve vlastní úsudky (Vašátková, 2005).

Externí místo kontroly může být spojeno rovněž s motivací přisuzovat prostředí příčiny svých selhání z důvodu vyhnutí se odpovědnosti a případným sankcím, ačkoliv takoví jedinci se v jiných situacích projevují jako „internalisté“. Takto účelová tzv. defenzivní vnější kontrola se však od původního konceptu umístění kontroly již značně odlišuje (Rotter, 1975). Nelze však všeobecně spojovat interní dimenzi kontroly s pozitivním hodnocením, zatímco externí locus of control vnímat jako nevýhodnou charakteristiku (Rotter, 1975). Na nejednoznačnost takové dichotomie poukazuje mimo jiné studium naučené bezmocnosti.

Atribuční teorie sdílí některé předpoklady a kategorie rovněž s Bandurovým (1997) konceptem self-efficacy (vnímaná vlastní zdatnost, sebe-účinnost apod., viz podrobněji podkapitola 2.3.1).

Analýza vztahu self-esteem a depresivního atribučního stylu potvrdila jejich vzájemnou vysokou korelaci u běžné populace i klinických pacientů (Tennen et al., 1987). V souvislosti s výzkumem atribučních procesů bývají dále popisovány nezdolnost, pocity viny a následná sebeobrana před jejich dezintegrujícím vlivem. Judge et al. (2002) ve své studii prezentují úzký vztah mezi locus of control, sebehodnocením, generalizovanou

vnímanou vlastní zdatností a neuroticismem. Z této i dalších studií vyplývá předpoklad, že spíše než o množství těsně souvisejících proměnných, může jít o indikátory jedné centrální charakteristiky. Podobně jako místo ovládnutí je dále definován pojem „sebe-determinace“ zahrnující zkušenost volby, souvislost s motivací, intencionalitou a vědomím, že člověk sám je příčinou svého jednání a pociťuje kontrolu nad událostmi (Ryan & Deci, 2000). Je tedy zřejmé, že koncepty vztahující se k atribuční teorii se do značné míry překrývají a jemné nuance jejich vzájemné odlišnosti se odvíjejí od definic jednotlivých autorů.

2.2 Morální vývoj u dětí předškolního věku

Morální vývoj je důležitým procesem, který ovlivňuje, jak se děti učí chápat a uplatňovat morální hodnoty ve svém životě. Rodiče, vrstevníci a kulturní vlivy hrají klíčovou roli při formování morálního vědomí u dětí. Existují různé teorie morálního vývoje, které jsou spojeny s přejímáním odpovědnosti. Vývoj odpovědnosti a morálky jsou úzce propojené, zejména v období dětství, a to z několika důvodů:

- Rozvoj hodnot a norem: Během dětství se děti učí hodnotám a normám, které jsou základem morálního chování. Tyto hodnoty a normy jsou často spojeny s odpovědností za vlastní jednání a za důsledky tohoto jednání.
- Rozvoj empatie: Děti se učí empatii a pochopení pocity druhých. Tento proces jim pomáhá chápat dopady svého jednání na ostatní a přijímat odpovědnost za své činy, aby minimalizovaly negativní důsledky pro ostatní.
- Role modely a sociální interakce: Děti se často učí odpovědnosti a morálnímu chování pozorováním a modelováním chování dospělých a vrstevníků kolem sebe. Tento sociální kontext hraje klíčovou roli při formování jejich chápání odpovědnosti a morálních principů.
- Pochopení pravidel a hranic: Během dětství se děti učí pravidlům a hranicím ve společnosti, které jsou často spojeny s odpovědností za jejich dodržování. Tím, že respektují tato pravidla a hranice, děti projevují svou odpovědnost vůči společnosti.

Všechny tyto faktory společně přispívají k vývoji odpovědnosti a morálky u dětí v období dětství, zároveň jsou vzájemně propojené a navzájem se ovlivňují. Nyní se zaměříme na popis významných autorů a jejich teorií v této oblasti.

Kognitivní vývoj podle Piageta a Inhelderové (2001) přistupuje k morálnímu vývoji u dětí z hlediska klasifikace rozvoje dětského myšlení. Dítě prochází postupně:

- a) senzomotorickým stádiem (první čtyři roky) – dodržování vlastních pravidel,
- b) stádiem názorného myšlení (4 až 8 let) – morální relativismus, smysl pro dodržování pravidel,
- c) stádiem konkrétních operací (7 až 12 let) – subjektivní úvahy, změna morálního realismu, pravidla sociálních konvencí,
- d) stádiem formálních operací (počátek mezi 11 a 12 lety) – vlastní pravidla, absolutní morálka (uznávána jen vlastní).

Piagetova koncepce morálního vývoje dělí morálku na heteronomní (příp. morální realismus a vynucovaná morálka) a morálku autonomní (jinak řečeno morálku vzájemného respektu a spolupráce).

Fázi morálního jednání a chování charakteristickou pro předškolní věk zahájení nazval Piaget etapou heteronomní morálky (příp. morálního realismu a vynucované morálky), kdy je morálka určována zákazy a příkazy druhých, především rodičů a učitelů. Heteronomní morálka je postavena na vztazích nátlaku (vnějšího tlaku autorit), pravidla jsou zde nazírána jako neměnné požadavky přicházející zvenčí od autorit a mají být plněna doslovně. Nesprávné jednání je posuzováno podle vnějších znaků a následků chování („stupně škody“). Tresty jsou obecně chápány jako správné a jsou záležitostí rozhodnutí autority, jsou automatickými následky přestupku, trest je imanentní součástí spravedlnosti (práva). Asi po sedmém roce věku nastupuje podle Piagetovy teorie morálka autonomní (také jako morálka vzájemného respektu a spolupráce). Tehdy je už dítě schopno samo rozlišit správnost jednání. Jeho soudy jsou však velice nepružné a aplikuje je v každé situaci bez ohledu na motiv jednání. Toho je dítě schopno až po jedenáctém roce (Piaget & Inhelderová, 2001). Oproti tomu autonomní morálka je postavena na vztazích kooperace, vzájemného porozumění, rovného práva. Pravidla jsou nazírána jako produkty vzájemné dohody, jsou otevřena diskusi („vyjednávání“), nesprávné jednání je posuzováno ve vztahu k původnímu záměru jednajících osoby. Trest je definován přiměřeně s ohledem na přestupek a původní záměr je chápán jako prostředek k naplňování záměrů (ideálů) humanity (Hogan, et al., 1978; Vacek, 2000).

V předškolním období (do 7–8 let) je formou morálky a práva tzv. objektivní odpovědnost, kdy je čin hodnocen z hlediska stupně jeho skutkové podstaty, nikoli podle záměru. Pokroky ve spolupráci s dětmi a také v jednotlivých vývojových stádiích určují přechod do druhého stupně autonomní morálky. Je to ale podmíněno vývojem kognitivních kompetencí a funkční rodinou (interakce a vztahy mezi členy rodiny, nepodmíněné přijetí dítěte), inteligentní děti z podnětných podmínek se lépe vyvíjejí do druhé fáze – morální autonomie – než děti z dysfunkčních rodin (Piaget & Inhelderová, 2001).

Piaget považuje přejímání zodpovědnosti za součást rozvoje morálního myšlení a chápe ho jako postupný proces, který je spojen s rozvojem dětských kognitivních schopností. Děti v předškolním věku se postupně učí chápat vztahy mezi svým jednáním a následky, což jim umožňuje postupně přejímat zodpovědnost za své činy. Piaget zdůrazňuje, že děti postupují skrze různá stadia kognitivního vývoje, což ovlivňuje jejich schopnost přejímat zodpovědnost a chápat její podstatu. Ve stadiu konkrétních operací se rozvoj přejímání zodpovědnosti odvíjí od jejich schopnosti chápat pravidla a následky svého jednání, děti se učí chápat koncepty pravidel a následků a začínají rozumět, že jejich jednání má důsledky a že tato jednání mohou být řízena pravidly a normami. Proces přejímání zodpovědnosti u dětí předškolního věku je tedy spojen s jejich schopností internalizovat pravidla a normy, které jim pomáhají porozumět, co je přijatelné a co není, a jak se správně chovat v různých situacích.

Na teorii Piageta navazovaly různé studie, potvrzující či vyvracející její závěry. Tyrlick a Dvořáková-Jelínková (2003) se více zaměřují na dimenze heteronomie-autonomie a do určité míry rozdělují odpovědnost na heteronomní a autonomní. Heteronomní odpovědnost může vyplývat ze sociální role, kterou subjekt přijal. Bude tak očekávat společenskou nebo skupinovou sankci svého jednání. Autonomní přijetí odpovědnosti může být založeno na osobním závazku, který sice opět může vyplývat z členství ve skupině a sdílení skupinových hodnot nebo vztahu ke konkrétnímu člověku, ale tento závazek je natolik integrován v jáské struktuře jedince, že autonomní sankce (například svědomí, hrdost) je mnohem důležitější než vnější skupinové schválení (odměna, trest, obdiv, odmítnutí atd.).

Piagetovu teorii kritizuje několik studií (např. Smetana, 1981, 1999; Yau & Smetana, 2003 aj.), které odhalují, že dokonce i děti mladšího věku jsou schopné rozlišovat mezi různými druhy pravidel a konceptualizovat je v odlišných termínech. Smetana (1981) se zabýval zkoumáním představ o sociálně konvenčních a morálních pravidlech u dětí ve věku dvou

až devíti let. Zjistil, že předškolní děti rozlišují mezi konvenčními a morálními událostmi, což je v rozporu s Piagetovou teorií heteronomního stadia, když už ve věku dvou a půl let byly děti schopny považovat všechny uváděné morální situace za mnohem vážnější z hlediska absence pravidel, oproti těm konvenčním. Naznačil, že morální koncepty se mohou rozvíjet již od prvních sociálních interakcí.

Morálním posuzováním se zabývala například studie Nazarové (2001), která byla provedena na muslimských předškolních dětech formou morálního posuzování čtyř příběhů získaných z Piagetovy práce. Závěry studie nepotvrdily některé z Piagetových výsledků:

- a) chlapci z morálního hlediska dospívají dříve než dívky, protože mají jiné požadavky na typ spolupráce s vrstevníky,
- b) morální usuzování začíná až po roce ve škole, tedy přibližně v sedmi letech,
- c) děti začínají bránit rovnost mezi osmým až dvanáctým rokem života (tj. plných 80 % v tomto věku) a plných 75 % dětí ve věku 5–6 let operuje pojmem poslušnost ve sporu mezi rovností a autoritou.

V prvním případě autorka soudí, že pohlaví nehraje roli samo o sobě, ale je možná ovlivněno dalšími faktory, zejména sociokulturním prostředím. U druhého rozporu možné vysvětlení zní, že děti ve školce procházejí dříve socializačním procesem a jsou tedy schopné morálního usuzování rychleji v důsledku ranějšího rozvoje morálky dalším externím vlivem (prostředí školky s mnoha aktivitami). Třetím případem v přímém rozporu s Piagetovými zjištěními byl fakt, že děti operují pojmem rovnosti a brání rovnost v přístupu k dětem už v tomto věku, kdy toto vypovídalo plných 96 % dětí. Tedy velmi dobře rozuměly spravedlnosti v přístupu k dětem a upřednostňovaly ji před autoritou. Děti začínají opouštět morální realismus a posuzovat situaci morálně z hlediska spravedlnosti již před věkem sedmi let, tedy mnohem dříve, než předpokládal Piaget, což odpovídá předpokladům představitelů sociálně kognitivní doménové teorie.

Klíčovou koncepcí A. Blasiho je „self model“ neboli model morální identity (moral identity), prostřednictvím kterého je rozpracován vztah mezi morálním usuzováním a jednáním. Blasi (1983, 1984) předpokládá, že výsledek morálního usuzování se někdy stává součástí úsudků o odpovědnosti. Jinými slovy, když jednotlivci rozhodují o tom, co je morálně správné, zohledňují, zda je dané jednání pro ně striktně závazné. Tato perspektiva

nám pomáhá lépe pochopit, jak se morální hodnoty promítají do našich rozhodnutí a jednání.

Kritéria odpovědnosti ve smyslu striktního závazku jsou vztažena k jáské struktuře nebo základnímu vymezení sebe sama. Motivační základ pro morální jednání spočívá ve vnitřním požadavku na psychologickou konzistenci vlastního já. Obdobně uvažuje i Nucci, když zdůrazňuje, že morálka je více než jen porozumění tomu, co je správné. Morálka vyžaduje, aby jedinec jednal konzistentně, tj. ve shodě s vlastním morálním usuzováním. Je proto nutné, aby morální porozumění bylo transformováno do pocitu osobní odpovědnosti (Nucci, 2001). Nucci chápe otázku vztahu mezi objektivním úsudkem správnosti a osobní odpovědností jako klíčovou pro současnou psychologii morálky a odpovědnosti.

Stěžejním prvkem Blasiho jáského modelu je morální já (moral self). Tímto pojmem se označuje významnost a důležitost morálních hodnot v jáské struktuře či identitě jedince. Blasi (1984) vychází z předpokladu, že pro některé jedince jsou typické bohaté a četné morální úvahy, protože morálka je zakořeněna v jádru jejich identity, zatímco pro jiné lidi nejsou morální normy a hodnoty nijak zvlášť významné. Jedinec s nedostatečnou morální identitou bude stále rozumět a používat řeč morálky, bude také schopen vytvářet morální úsudky a diskutovat o přiměřenosti morálních rozhodnutí či platnosti morálních kritérií, nicméně morální perspektiva nebude hrát žádnou významnou roli v jeho životě či v podstatných rozhodnutích. Co se týče morální identity (Blasi, 1984), existují mezi lidmi individuální rozdíly, přičemž některé rozdíly jsou svojí povahou vývojové. Je evidentní, že morální identita nemůže být dosažena před určitým věkem, což souvisí s rozvojem formálního myšlení. I děti si tvoří úsudky o morálních problémech a uvědomují si morální normy, nicméně jejich úplná integrace v rámci osobnosti v brzkém věku není možná. V této souvislosti jsou zajímavé výsledky studií, které se zabývají vývojem „teorie myslí“ u dětí (např. Leslie, 2000). Zatímco Piaget (1968) předpokládal, že pouze děti starší sedmi let mohou chápat roli intence (úmyslu) v jednání, nejnovější zjištění týkající se vztahu mezi úmyslným jednáním a tzv. předpokládanými vedlejšími efekty jednání (Leslie et al., 2006) naznačují, že už děti předškolního věku dokážou prisuzovat úmysl v jednání na základě morální valence důsledků jednání.

Na Piagetovy úvahy o stádiích morálky navázal Kohlberg (1976), který vývoj morálky rozčlenil do tří stádií: prekonvenční, konvenční a postkonvenční, zaměříme se na prekonvenční a konvenční stadium, které se týká předškolního období.

V prekonvenčním stadiu dítě rozlišuje dobré a zlé z hlediska tělesných nebo hédonistických důsledků svých činů. Hnací silou je snaha vyhnout se trestu, případně získat odměnu či pochvalu a přizpůsobit se autoritám s převahou moci. Kritérium pro posouzení dobrého nebo špatného konání není úmysl, ale důsledky činu. Kohlberg člení prekonvenční úroveň na dvě etapy:

- První etapa (stadium prekonvenční morálky) je vždy situačně vázaná morálka, která z chování autority usuzuje na polaritu činu. Může nastat, že je-li nějaké chování nekorigováno (např. přílišná asertivita dítěte na úkor dětí či dospělých v okolí), dítě toto chování začne hodnotit jako správné a žádoucí. Pokud tedy rodiče určité činnosti pravidelně, systematicky a pro dítě čitelně korigují, případně doplňují vysvětlením příčinných souvislostí a důvodů pro svoje požadavky, dítě se takového chování ve většině případů (nebo po čase) zdrží. Toto platí jen částečně a po určitou etapu kognitivního vývoje, neboť anticipace trestu může určitou činnost dítěte potlačit, ale často jen krátkodobě. Převládne zvědavost, potřeba vymezovat hranice svých možností, touha hledat alternativy. Toto stadium trvá přibližně do osmého roku věku dítěte.
- Ve druhé etapě (stadium konvenční morálky), která zhruba odpovídá přechodu od heteronomní morálky k autonomní ve smyslu Piagetova dělení, dítě překonává egocentrismus, učí se rozpoznávat motivy, jež vedly k jednání, narůstá jeho smysl pro pocity druhých. Dosud nedokáže posoudit situaci z hlediska třetí nezávislé osoby. Pro toto období je typický tzv. „rovnostářský fanatismus“ – extrémně vyvinutý cit pro spravedlnost. Toto období trvá zhruba do 10 let. Někteří jedinci nedozrají ani do této fáze a zůstávají v prekonvenčním stadiu, např. dospělí pachatelé trestných činů. Nejsou s to pochopit pravidla společnosti, a tedy je ani respektovat. Toto stadium trvá od osmého roku dítěte až do období puberty, ale může trvat i déle.

Počátek konvenčního stádia lze klást do jedenáctého roku věku a dosahuje ho většina adolescentů i dospělých, zatímco do nejvyšší fáze postkonvenčního stádia (členěného do

fází společenské úmluvy a univerzálních etických zásad) dospěje málokdo (Kohlberg, 1976).

Práci Piageta i Kohlberga kritizovala Gilliganová (1982), která upozornila na to, že se jedná o mužské pojetí morálky (orientovaná na spravedlnost), kdežto ženské pojetí morálky se liší v tom smyslu, že reflektuje jiné důležité faktory, jako jsou ideály lásky, náležitosti, naslouchání a možnosti být slyšen. Např. uvádí, že ve vztahu matek a dcer není tak důležitá rovnost, dcery jsou k matce připoutány a identifikují se s ní, oproti tomu chlapci jsou k matce připoutáni, ale identifikují se s otcem. Dokládá, že principy řešení morálních situací jsou odlišné podle pohlaví. Staví tedy proti mužskému pojetí morálky vlastní ženské pojetí založené na péči a odpovědnosti.

Kohlberg řadí všechna řešení dilematu, která vyjadřují odpovědnost ke konkrétnímu jedinci, do stadia konvenční morálky, poněvadž nejvyšší stadia definuje jakožto odvozená od reflektivního pochopení lidských práv. Gilliganová v nich naopak identifikuje postkonvenční metaetické stanovisko, které lze uplatnit stejným způsobem. Je evidentní, že Gilliganová hovoří o odpovědnosti mimo jiné i z toho důvodu, že její respondentky řešily nikoli hypotetické, ale své vlastní a skutečné životní dilema – stály před rozhodnutím, zda jít, nebo nejít na interrupci. Walker a Henning (1997) shodně poukazují na to, že Kohlbergova teorie vychází z historicky zakotvených amerických hodnot jako separace, nezávislost a autonomie. Tyto hodnoty jsou tak hluboce zakořeněné, že jsou považovány za fakta. V této souvislosti citují různé transkulturní studie, které naznačují, že Kohlbergova teorie zcela přehlíží anebo mylně vykládá významné aspekty morálky žen, jiných kultur a minoritních skupin (Jelínková & Tyrlík, 2003).

Na práci Piageta a Kohlberga navázali také Selman a Byrne (1974), kteří první stadium morálního vývoje (4. až 6. rok dítěte) považují z hlediska úrovně přejímání sociální perspektivy jako úroveň nula. V tomto období je typické egocentrické zaujímání role, neschopnost rozeznat vlastní perspektivu od druhých. Hranice mezi záměrným a nezáměrným, mezi vlastními pocity a reálným činem je velmi neostrá. Působení rodičů na dítě a jeho vývoj v rovině morální lze spatřovat v několika rovinách:

- Rovina haptická, předřečová, raně interakční a vytvoření jistého zázemí, pocitu bezpečí, pozitivní atmosféry. Tímto je usnadněná jeho schopnost empatie, intuice, senzitivního altruistického chování.

- Dlouhodobé, nenásilné a láskyplné poskytování návodů a regulací. Předávání norem – co je a co není sociálně žádoucí. Tento proces navíc často ve vztahu rodič – dítě nikdy nekončí.
- Modelové chování a poskytování identifikačních vzorů.
- Vytvoření prostředí domova a rodiny, kde si dítě může své mravní vědomí formovat konkrétními znalostmi, zkušenostmi i reálnými činy, aniž by riskovalo závažné důsledky, které přináší prostředí cizí.
- Zprostředkování celospolečenských požadavků dítěti odpovídajícím a srozumitelným způsobem.
- Vytváření trvalejších měřítek hodnot, postojů či životních přístupů, které jsou dlouhodobě dítěti předávány a na jejichž základě je v dospělosti schopno dosáhnout plně rozvinuté autonomní morálky.

Působení rodičů v této fázi je důležité z vícera hledisek. Vytváření určitého zázemí usnadňuje u dítěte rozvoj empatie a altruistického chování, význam má i poskytování návodů a regulací, tedy předávání norem, co je žádoucí, a co ne. Rodiče poskytují také dítěti vzor z hlediska svého konání a předávají dítěti měřítko hodnot a postojů, v rodinném zázemí se dítě může formovat i z hlediska mravního vývoje (Selman & Byrne, 1974).

Autoři Krebs a Denton (2005) identifikují některé problémy v Kohlbergově pojetí stádií morálky, popisují nutné revize k vyřešení problému a nabízí důvody, proč je nová teorie nutná. Např. u morálního rozvoje Kohlberg klade důraz na sociální determinanty a je úzce zaměřen pouze na kognitivní vývoj. Autoři věří, že mnohem důležitější jsou příležitosti přejímání rolí.

Kohlberg (Colby & Kohlberg, 1987; cit. dle Krebs & Denton, 2005) předpokládal, že lidé zpracovávají morální informace prostřednictvím struktury celku podle toho, v jakém stadiu morálního vývoje se právě nachází. Lidé nejednají podle hypotetického modelu a neuvažují v rámci jedné cesty vymezené konkrétním stadiem, ale rozhodují se na základě vlastních zkušeností (interakce mezi získanými mentálními reprezentacemi) a podle obsahu morálních dilemat. Lidé, kteří jednají v zájmu své sociální skupiny či v kontextu konkrétní situace, mohou vykazovat nižší stadium morálního vývoje podle Kohlbergova testu, než jaké reálně mají. Také morální volby lidí a jejich odůvodnění při Kohlbergově testu nemusí reflektovat mentální procesy a z nich odvozené mentální struktury volby.

Další kritika je směřována k hypotetickým morálním dilematům, které se liší od dilemat ve skutečném životě. Ta jsou ovlivňována mnoha faktory, které formují finální morální rozhodnutí. Lidé obvykle znají objekty svého morálního rozhodování, jsou pod tlakem, ovlivňují je silné emoce, nerozhodují se, „co by“ udělali, ale co skutečně udělají. Navíc rozhodnutí ovlivňuje obě strany a obě dvě strany mají zájem na výsledku apod.

Autoři Krebs a Denton (2005) na základě kritiky předchozích teorií a vlastních studií přicházejí s návrhem modelu morálního rozhodování v reálném životě. Základním předpokladem tohoto pragmatického přístupu k morálnímu rozhodování, který bude akceptovat kognitivní a afektivní mechanismy, jež umožňují lidem dosáhnout svých cílů a podporovat jejich zájmy. Přichází s níže doslova popsányi jedenácti tvrzeními o morálním rozhodování v kontrastu s rozhodováním v rámci ideální morálky vycházejícím z Kohlbergových tří stádií:

1. Za určitých podmínek mohou jedinci dosáhnout svých cílů a posunout své zájmy vpřed účinněji díky spolupráci s ostatními než přijímáním nezávislejších nebo sobectějších strategií chování.
2. Společenství mají různé systémy spolupráce.
3. Všechny systémy spolupráce jsou ohroženy sobectvím, podváděním a parazitováním.
4. Všechny skupiny vytváří kodex chování, pravidla, normy nebo zákony, které určují práva, povinnosti, předepsaná i zakázaná chování a o kterých věří, že jsou nezbytná pro podporu systému spolupráce, jenž přijímají.
5. Kodex chování, pravidla, normy a formy chování, které podporují systémy spolupráce, určují oblast mravních zásad a morální pravidla společenství.
6. Lidé mají přirozené dispozice k tomu, aby se chovali způsobem, který podporuje systémy spolupráce.
7. Lidé používají morální úsudek pro podporu systémů spolupráce a řešení konfliktů zájmů.
8. Lidé používají různé druhy morálních úsudků pro podporu různých systémů spolupráce.
9. Lidé mohou použít morální úsudky pro nemorální účely.
10. Cíle, které lidé sledují, ovlivňují typy morálních úsudků, které dělají.

11. Lidé dělají morální úsudky o sobě z podstatě stejných důvodů jako dělají morální úsudky o jiných.

Smetana (1999) nahlíží na roli rodičů v mravním rozvoji dítěte z hlediska teorie sociálně-kognitivní teorie domén (Turiel, 1983) a sledává mravní vývoj dětí prostřednictvím sociální domény jako velmi ovlivněný stylem rodičovské výchovy. Sociální doména se zaměřuje na dětskou aktivní konstrukci znalostí z různých sociálních zkušeností a od interakčních partnerů (rodiče či vrstevníci). Autor předpokládá, že malé děti mají dostatek zkušeností s psychickými i fyzickými újmami, spravedlivým rozdělováním a porušováním práv prostřednictvím svých zkušeností, s pravidly a jejich porušováním, zločiny a konflikty s vrstevníky – a že tyto zkušenosti dítěte vedou ke konstrukci morálních konceptů. Turielův výzkum doplňuje Smetana (1999) doporučeními pro rodiče:

- Příliš mnoho vzteku může negativně stimulovat, a proto omezovat soustředění dětí na pocity ostatních.
- Přímé zkušenosti nejsou jedinými zdroji morálního a sociálního rozvoje, ani nejsou vždy nejžádanějším nebo nejúčinnějším zdrojem.
- Přístup sociální domény dává konkrétnost našemu chápání argumentace jako účinné rodičovské praxe tím, že naznačuje, že argumentace bude účinná pouze, je-li koordinována s oblastí zvažovaného činu, protože jen taková vysvětlení dítěti poskytnou informace relevantní pro danou oblast.
- Výsledky několika studií naznačují, že děti aktivně hodnotí sociální zprávy, co se týče jejich vhodnosti pro danou oblast (doménu) a zavrhuje zprávy, které do této domény nepatří.
- Výzkumy rovněž uvádí, že rodiče obvykle uzpůsobí svou úroveň argumentace úrovni svého dítěte, když argumentují o skutečných morálních dilematech v životech svých dětí.
- Současné výzkumy naznačují, že autoritativní, autoritářští rodiče a rodiče, kteří dítěti vše dovolí, se liší ve vhodnosti svých sociálních úsudků pro danou doménu.
- Pouze autoritativní rodiče nastavili jasné hranice mezi morálními, konvenčními a osobními problémy způsoby, které byly v souladu s teoretickými očekáváními pro danou doménu.
- Teorie sociálních domén rovněž vysvětluje souhlasná zjištění, že uplatnění síly je spojeno s horší morální internalizací.

- Extrémnější formy uplatňování síly, například reakce, které jsou extrémně negativní, rozzlobené nebo donucovací, mohou dítě vyděsit a ohrozit jeho pocit bezpečí (Grusec & Goodnow, 1994), čímž budou bránit jeho morálnímu vývoji.

Zmíníme také psychoanalytická východiska týkající se morálního vývoje. Freud (cit. dle Tyrlík, 2004) nevytvořil ucelenou teorii morálního vývoje, nicméně v jeho díle však můžeme najít části věnované morální psychologii. Nositelem norem v osobnosti, a tedy i morálky, je superego. Normy jsou vytvářeny postupnou identifikací s rodičem stejného pohlaví, přejímáním a internalizací jeho morálních standardů.

Freud (1991) měl za to, že u dítěte vznikají morální postoje a chování vlivem superega, což je z největší části zvnitřnění morálních norem a soudů vštěpovaných rodiči. Tyto morální normy jsou však dítětem převzaty tak úplně, že si samo přestává být vědomo jejich skutečného zdroje. Superego se tvoří prostřednictvím rodičovských „musíš a nesmíš“ a v průběhu času se stává samostatnou součástí duševního života v podobě vnímání hlasu svědomí nebo jako vlastní pečlivě formulovaný soubor morálních zásad, který na ně působí na úrovni subjektivní i objektivní. Freud pojímal utváření superega jako vznik dvou odlišných složek. Těmi jsou svědomí, které vyvolává v dětech pocity viny, když jednají nesprávně, což je ekvivalent trestající rodičovské funkce, a ego-ideál, který poskytuje pocity uspokojení, když se chovají správně, a je ekvivalentem odměňující rodičovské funkce. To může být důležité nejen jako vliv určující každodenní kontakty, nýbrž i mít svou důležitost pro volbu dlouhodobých cílů a ambicí. Freud spojoval přesprávil rozvinuté ego s duševními problémy (např. nadměrné prožívání viny, pocity osobní nedostatečnosti a bezcennosti).

Freud (1991) míní, že člověk není morální od své přirozenosti, a dochází tedy k nepřetržitým střetům mezi potřebami a přáními člověka a očekáváními společnosti, uplatňovanými přímo či formou zvnitřněných norem. Freud zastával názor, že aby morální vývoj člověka započal, je třeba, aby dítě bylo v kontaktu s otcem, aby mohlo zaznamenávat kladné či záporné reakce ve vztahu ke svým činům, aby mohlo pozorovat rodičovské modely chování, aby bylo přítomno řešení konfliktů a argumentacím v případě nejednotných názorů či výchovných přístupů. Dostatečná přítomnost rodičovských postav v raném vývoji dítěte je pro zrod svědomí (superega či morálky) nezastupitelná.

Různí autoři se zabývali i vlivem attachmentu na morální vývoj. Byl prokázán vliv attachmentu na morální zdůvodňování. Jistý attachment je spojen se zdůvodňováním opřeným o univerzální pravidla jako rovnost nebo spravedlivost, nejistý attachment je více spojen se zdůvodňováním opřeným o sociální konvence a pravidla³. Pro zralejší úroveň morálního usuzování je tedy zapotřebí zralá autonomní osobnost a jistý attachment tvoří určitý most mezi morálním usuzováním a morálním chováním (Van Ijzendoorn, 1997; Van Ijzendoorn & Zwart-Woudstra, 1995). V kombinaci s nízkou schopností seberegulace a nedůvěrou v sebe a ostatní pak může nízké morální zdůvodňování vést k antisociálnímu chování (Van Ijzendoorn, 1997).

Hogan a Emler (1981) stanovují začátek morálního vývoje už v procesu formování attachment vazby. Děti, které jsou bezpečně připoutané ke svým rodičům skrze attachment, jsou ochotnější se přizpůsobit pozitivnímu vedení svých rodičů. Damon, Hart (1988) ale tvrdí, že v rámci vymáhání pravidel rodiče často prezentují dvojí výklad v tom smyslu, že chování, které je špatné, je špatné obecně. V souladu s Piagetem autoři míní, že vynucená regulace nevytvoří více než motorickou regulaci. Na druhé straně jsou malé děti velmi senzitivní vůči morálním příkazům. Prostřednictvím observačních studií malých dětí doma bylo možné zjistit, že využívají mnoho způsobů, jak určit v proměnlivých situacích, co je dobré a špatné. Rodiče se snaží uplatňovat regulaci a dítě jako odpověď na ni přizpůsobuje svoje přání a touhy, aby je sladilo s očekáváním rodičů, což zahrnuje přebírání odpovědnosti za své chování (sociální kompetenci). Ve studii bylo potvrzeno, že již v předškolním věku děti projevují morální posuzování svého jednání, a uvádí příklad tříletého dítěte, které reaguje na situaci, kdy se ho matka ptá, proč nesplnilo pokyn rodičů (umytí rukou), morálním odsudkem (Dunn, 1988; Dunn & Brown, 1994).

Na závěr kapitoly zmíníme několik studií, které se zabývaly počátkem a původem morálky, svědomí a morálního vývoje. Kagan (1989) poukázal na počínající morální citění již u batolat a tvrdí, že centrální psychologické vítězství v druhé polovině druhého roku života je za a) porozumění standardům správného chování a za b) povědomí o vlastních akcích,

³ Jedná se Kohlbergův subtyp A a subtyp B. Morální soudy jsou vázány na situaci a úzce souvisejí s podmínkami a normami, které jsou v dilematu předloženy. Podle Kohlberga se tento typ bude vyskytovat více v tradičních konzervativních společnostech s pevnými normami. Subtyp B není tolik vázán na předloženou situaci, zdůvodňuje více na základě obecných principů a univerzálních pojmů. (Nisan & Kohlberg, 1982)

záměrech, stavech a kompetencích. Ve své experimentální a observační studii prokázal silnou tendenci batolat k objevení a komentování anomalit a nedostatků ve fyzickém prostředí.

Lamb a Keller (1991) ve své longitudinální studii zjistili, že slova vnitřních stavů dítěte a slova morálního hodnocení se rozvíjejí v dětském slovníku přibližně asi dva až čtyři měsíce po nárůstu jejich povědomí o normách. Nejistil žádnou souvislost, že by užívání termínů matkou předcházelo jejich objevení se v dětském slovníku, častěji matky užívaly těchto slov v reakci na rostoucí zájem dítěte. Zatímco Dunn (1988) vidí morální vnímavost jako úzce související s interpersonálním jednáním v rodině, Kagan (1989) vnímá rozvoj morálního citění jako výsledek dozrávání a objevení sebeuvědomění, které se považuje za vyvolané sociálními interakcemi, ale je předprogramované se objevit nezávisle na kontextu. Dunn i Kagan společně považují za evidentní, že morální povědomí je dostupné a je implementováno v každodenním životě dítěte před koncem druhého roku života (Vágnerová, 2012).

Vývojem svědomí u dětí se zabývali v rozsáhlé longitudinální studii Kochanská et al. (2010). Studie byla navržena s předpokladem, že rané svědomí zformované skrze vztahy rodič-dítě již v batolecím období vede k významným budoucím výhodám a že může podporovat a podepřít adaptivní vývojovou cestu ve smyslu kompetentnosti, adaptivnosti a prosociálního fungování. Autoři se zaměřili na mechanismy, které ony výhody zprostředkovávají, tj. dětské sebevnímání na morálním základě neboli obecně moral self, které se vyvíjí ve vztazích rodič-dítě. Rané svědomí rozdělili do dvou dimenzí: na internalizaci pravidel a empatickou reakci dítěte na rodičovský distres. Studie byla provedena u dětí ve věku 25, 38, 52, 67 a nakonec 80 měsíců. Předpoklady byly potvrzeny, děti mající silnou historii internalizace (kumulativní internalizace pravidel obou rodičů), výbornou spolupráci s oběma rodiči v absenci supervize, byly mnohem kompetentnější, zapojenější, prosociálnější a měly méně antisociálních problémů v mladším školním věku. Autoři si kladli otázku, proč podle výsledků vazby mezi internalizací pravidel (ve smyslu seberegulace jako kompetence) a budoucností dítěte fungovaly mnohem jednoznačněji než vazby mezi kompetencemi jako empatie a budoucími výsledky, přičemž připouštějí i možnost špatného kódování, které ovlivnilo výsledky. Stěžejním prediktorem z hlediska budoucího vývoje kompetentnosti dítěte v otázce svědomí byl moral self (self-perception on moral dimensions), bez ohledu na ostatní prediktory, nicméně upozorňují na to, že role

moral self jako vnitřního průvodce ještě není příliš prozkoumaná. Podle výsledků také moral self nezprostředkovává dětskou empatii.

Fung a Heidi (1999) ve své rok a půl trvající longitudinální studii provedené na devíti tchajwanských rodinách v období předškolního věku dítěte (dva a půl až čtyři roky) se zabývali vývojem morálky u dítěte. Zjišťovali, jakým způsobem je rozvoj morálky podporován. Rodiny věřily, že jsou za morální vývoj plně zodpovědné, a podle tohoto přesvědčení rodiče přistupovali k výchově. Snažili se porozumět dětem, aby je mohli v této oblasti rozvíjet, protože to pro ně bylo důležité a zároveň i cítili hrdost, když se jejich děti před ostatními chovaly podle konvencí a projevovaly se jako dobře vychované. Rodiče také kladli důraz na propojení lásky s disciplínou než na příliš mnoho lásky a příliš málo disciplíny. V případě nesprávného chování dítěte rodiče mluvili často o hanbě (např. „způsobil jsi, že jsme ztratili tvář“). Autoři se ve své práci zaměřili na shaming jako výchovný prostředek za účelem rozvoje morálního dítěte a sociálních kompetencí, ačkoli rodiče používali celou škálu výchovných metod. Rozvoj svědomí a sociálních kompetencí prostřednictvím hanby byl deklarován již relativně brzy ve věku dvou a půl let a tyto děti měly mnohem vyspělejší vnímání hanby. U šetřených rodin byl popsán styl výchovy vedoucí k rozvoji sociálních kompetencí a svědomí u dítěte (Fung & Heidi, 1999).

Bloom (2010) uvádí případ ročního chlapečka, který reagoval na modelovou situaci předváděnou skrze loutkové divadlo v důsledku morálního zhodnocení tak, že loutku potrestal bouchnutím za její nepatřičné jednání v kontrastu s dosavadními většinovými věkovými předpoklady o morálním vývoji u dětí. Bloom (2010) se na základě této i jiné situace a z hlediska vlastního výzkumu domnívá, že morální vývoj začíná mnohem dříve a že dosavadní předpoklady byly chybné. Uvádí příklad jiného patnáctiměsíčního batolete, které očekávalo, že se člověk napřed podívá do boxu, kde byla původní věc, kterou ono přemístilo, když se člověk nedíval. Projevilo tak mentální myšlení, které zahrnovalo i představu o světě, jak ho vidí někdo jiný, což též není v souladu s dosavadními poznatky vývojové psychologie. Autor shrnuje svůj postoj k morálce u batolat do předpokladu, že mají určité morální základy, schopnost a ochotu soudit činy druhých, smysl pro spravedlnost. Bloom (2010) je zastáncem vrozených morálních základů, kdy věří, že bez ohledu na to, jak inteligentní jsme, pokud nezačneme pracovat s těmito morálními základy, nebyli bychom ničím větším než amorálními agenty řízenými nemilosrdně pouze vlastní sobeckostí. K tématice morálky přistoupil i Pinker (2008), který ve své úvaze o morálním

myšlení, morálce, morálním instinktu nadnáší mnoho zajímavých a aktuálních témat, kterými se zabývá vývojová psychologie, jako jsou počátky a původ morálky, rozhodování v morálních situacích či morální motivace.

Výzkum z pohledu socializace/internalizace se zaměřuje na způsoby, jakými dospělí předávají dětem standardy chování prostřednictvím rodičovských technik a proč děti tyto hodnoty internalizují či neinternalizují (Grusec & Goodnow, 1994; Kochanska & Askan, 1995). Z tohoto pohledu zahrnuje morální vývoj dětí rostoucí dodržování a internalizaci pravidel, požadavků a standardů chování dospělých. Pomocí těchto definic vědci zjišťují, že rodičovské chování se liší v tom, do jaké míry podporuje internalizaci hodnot dětmi, a že tyto účinky částečně závisí na dětských attributech, jako je věk a temperament (Grusec & Goodnow, 1994). Například Kochanska (1997) ukázala, že mírná rodičovská disciplína nejlépe podporuje rozvoj svědomí u temperamentně ustrašených dětí, ale že rodičovská vstřícnost a vzájemně vstřícná rodičovská orientace nejlépe podporuje rozvoj svědomí u temperamentně nebojácných dětí. Tyto rodičovské vlivy uplatňují své účinky prostřednictvím více cest, včetně zvyšování prožívání morálních emocí (např. viny, empatie) u dětí a jejich sebeidentifikace jako morálních jedinců (Kochanska, 2010).

2.3 Rozvoj odpovědnosti u dětí předškolního věku

V této kapitole shrnujeme klíčové okamžiky a podmínky, které přispívají k vývoji odpovědnosti. V oblasti odpovědnosti u dětí předškolního věku existují různé názory na to, zda je v tomto věku vůbec možné hovořit o přijímání odpovědnosti. Náš názor směřuje k tomu, že o pojmu odpovědnosti, jak je chápán ve spojení s identitou, která se více formuje až v adolescentním období, nelze ještě plně hovořit. Nicméně dítě předškolního věku je schopno rozumět důvodům, proč nést určitou míru odpovědnosti (v souladu s jeho věkem) a co znamenají následky jeho činů. Součástí stanovování hranic v tomto věku je například učení se, jak se chovat ve společnosti vrstevníků, jak reagovat na autoritu, jak zdvořile vyjadřovat nesouhlas a jak plnit a dokončovat úkoly i jak nést odpovědnost za chyby.

Rozvoj a utváření osobní odpovědnosti dítěte je nevyhnutelným předpokladem úspěšného spolužití. Jedinec se stává zodpovědný sám za sebe a je schopný adekvátně se rozhodovat a řešit sociální a morální problémy v souladu se společenskými či morálními hodnotami. Jde o to, aby dítě realizovalo vlastní rozhodnutí na základě pochopení morálních a jiných pravidel. Odpovědnosti se dítě učí např. tím, že příslušnou aktivitu za něj neudělá dospělý.

Dospělý mu však může být nápomocen a to tím, že mu pomůže nebo mu připomene danou věc (Špaňhelová, 2008).

Převzít zodpovědnost také předpokládá, že dítě zná obecné normy chování a dokáže posoudit, zda jeho chování těmto normám odpovídá (Olson, 2007). Podle Tyrlíka a Macka (2002) v posuzování dobrého a špatného chování je pro dítě kritériem, zda následuje odměna, nebo trest. Dítě si postupně osvojuje a chápe další normy chování, které přebírá od rodiny. Začíná se rozvíjet svědomí, jehož existence se navenek projevuje jako pocity viny dítěte při porušení nějaké – již přijaté – normy. Identita dítěte je tvořena tím, jak je hodnoceno ostatními, pro něj významnými lidmi. Dítě se chce podobat rodičům, a tak nekriticky přejímá jejich způsoby chování, názory atp. Závěrem lze zjednodušeně říci, že odpovědnost se vyvíjí v průběhu jednotlivých životních etap člověka a je vázána na pravidla a normy, se kterými se jedinec setkává ze strany sociálního prostředí.

Tyrlík a Macek (1999) popisují vymezení oblastí, za které jedinec přebírá odpovědnost, které však není v průběhu života neměnné. Během vývoje se objevují nové situace, které vyžadují specifické odpovědné jednání, dané volbou cílů a prostředků. Přestože jsou odpovědnost a morálka těsně funkčně spojeny, odpovědnost odkazuje spíše na volbu těchto cílů, zatímco morálka na zdůvodnění těchto cílů. Individuální pojetí odpovědnosti se utváří v procesu reprezentace vlastního jednání a prožívání a reprezentace sociálního prostředí, které tvoří kontext tohoto jednání.

Podle Tyrlíka (2004) lze dominanty reprezentace pozice odpovědnosti určité situace rozlišit na tyto prvky situace (rozlišení odpovídá Kohlbergově taxonomii vývojových stádií):

- Samotný jedinec s důrazem na své vlastní potřeby. Jedinec účelově posuzuje hodnotu „odměny“ a „trestu“, zisku a ztráty, které jeho jednání přineslo.
- Konkrétní blízká osoba.
- Konkrétní neznámá osoba s určitými atributy (příslušník vlastní skupiny – národa, rasy, generace atd.).
- Skupina nebo společnost a jejich instituce.
- Samotný jedinec s důrazem na vnitřní principy či přesvědčení, včleněné do sebesystému.

Ve výše popsaném rozlišení nejde o ontogenezi kognitivní struktury, ale o uspořádání možných dominant v mysli jedince, které určují, jak bude určitá situace subjektem reprezentována (Tyrlík, 2004).

Blasi (1984) se zabýval rozvojem odpovědnosti u předškolních dětí, došel k závěru, že u mladších dětí předškolního věku zůstává morální odpovědnost dosud slabou.

Jedním z důležitých faktorů, který ovlivňuje přejímání zodpovědnosti je i morální vývoj dítěte, který je popsán v další kapitole. Další ze základních podmínek rozvoje odpovědnosti je autonomie (viz podrobněji podkapitola 2.1.5). Vědomí sebe jako autonomní osoby se rozvíjí na základě zdravého attachmentu (Willemsen & Marcel, 1996), čím více rodiče podporují nezávislost dítěte, tím méně se objevuje nejistý – úzkostný typ attachmentu (Finzi-Doltan et al., 2006). Matky dětí s nejistým attachmentem, které měly výchovné potíže, i které je neměly, se lišily právě v míře podpory autonomie dítěte (Erickson et al., 1985). Bezpečné citové pouto umožní dítěti rozvinout seberegulační schopnosti, sociální dovednosti i schopnost převzít zodpovědnost za své chování.

Abychom mohli někoho činit zodpovědným za své chování, musí mít své chování pod volní kontrolou. Attachment ovlivňuje vývoj prefrontálního kortexu (Minagawa-Kawai et al., 2009), který je zodpovědný za regulaci chování.

Vědomí vlastní účinnosti a víra ve skutečnost, že dítě může úspěšně ovlivňovat dění okolo sebe, je důležitou součástí vnitřního pracovního modelu stejně jako optimismus ve smyslu očekávání, že lidé budou reagovat stejně pozitivně jako rané pečující osoby a že svět je dobré a bezpečné místo (Ainsworth & Bowlby, 1991).

Podle Riemanna (2010) se předškolní dítě identifikuje s nalezenými vzory a získává první podobu svého pozdějšího postoje k vlastnímu i druhému pohlaví. Důležitý vliv na vývoj osobnosti v dětství má rodinné prostředí a vztahy s referenčními osobami, kterými jsou obvykle rodiče. Dítě v tomto věku stojí před novými úkoly. Postupně poznává svět dospělých a jeho pravidla, má se vzdát svého dosavadního magického světa přání a představ o neomezených možnostech, poznává realitu, připravuje se na svou mužskou či ženskou roli, očekává se od něj stále více pochopení a zodpovědnosti. Aby to dítě dokázalo, potřebuje rodiče, se kterými se bude chtít identifikovat, rodiče, kteří mu poskytnou porozumění a podporu v jeho poznávání, touze po vědění a smysluplnosti. Potřebuje být

akceptováno a zažívat pocit vlastní kompetence, pocit, že umí, co je přiměřené jeho věku, a prožitek, že je plně akceptováno a milováno takové, jaké je.

Závěrem lze zjednodušeně říci, že se odpovědnost vyvíjí v průběhu jednotlivých životních etap člověka a není jen vázána na pravidla a normy, se kterými se jedinec setkává ze strany sociálního prostředí, ale i s různými dalšími proměnnými jako jsou osobní zkušenosti, výchova, genetické faktory a individuální vlastnosti.

2.3.1 Regulace a seberegulace

V předškolním věku se rozvíjí nové regulační kompetence a vyvíjí se seberegulace jako taková, přičemž volba určité strategie jednání je stále spíše ovládána emocionálně a aktuálními potřebami, ale postupně se rozvíjí i další regulační mechanismy. Tyto mechanismy mohou dětskou iniciativu usměrňovat k přijatelnějším cílům a nepodřizují se jen potřebě aktuálního uspokojení a mají návaznost na vývoj odpovědnosti. Teoretické konstrukty týkající se oblasti regulace, seberegulace či autoregulace se v rámci současné psychologie rozvíjejí v mnoha kontextech. Díky tomu není překvapivé, že existuje řada teoretických i operacionálních vymezení tohoto pojmu.

Seberegulace je definována jako schopnost iniciovat, přizpůsobovat se a ovládat své reakce v různých situacích (Boyer, 2013). Eisenberg a Spinrad (2004) definují seberegulaci jako vzrůstající schopnost ovládat své chování, pozornost a emoce dobrovolně a přizpůsobivě (Li-Grining, 2012). Seberegulace je schopnost všestranné kontroly vlastního chování a zahrnuje schopnost aktivně potlačit či oddálit přání, regulovat tempo pohybu, ochotně potlačovat zakázané impulzy, zahájit aktivitu v souladu s požadavky druhých (Kochanska et al., 2000).

V předškolním věku je volba určité strategie jednání stále ovládána emocionálně, aktuálními potřebami, ale postupně se rozvíjí i další mechanismy, které ji mohou ovlivňovat, jako nové regulační kompetence, které mohou dětskou iniciativu usměrňovat k přijatelnějším cílům a nepodřizují se jen potřebě aktuálního uspokojení. Rozvoj těchto kompetencí je spojen s vývojem poznávacích procesů i socializace (Vágnerová, 1999).

Pojmem seberegulace se zabýval také Albert Bandura, který tuto schopnost řadí mezi základní lidské vlastnosti. Důležitým aspektem seberegulace je aktivní podíl jedince na vytváření vlastních standardů, kterými se zabývá sociálně kognitivní teorie seberegulace

Alberta Bandury. Tyto standardy jsou proměnlivé v závislosti na minulé zkušenosti, srovnání s druhými, společenské hodnotě, nové životní situaci a sociálním kontextu. Seberegulace vzniká na základě přijetí externí regulace a umožňuje přijímání vnitřních standardů, hodnocení rozporů mezi standardy a činnostmi. Na základě hodnocení situace vzniká sebehodnotící reakce, která ovlivňuje následné morální chování. Morální chování je motivováno a regulováno sebeovlivňováním. Efektivní seberegulace vyžaduje silnou percepci sebeuplatnění se a víru v seberegulační činnost. Velký důraz v tomto kontextu klade na morální standardy jedince, které jsou ale závislé na konkrétní situaci. Na druhé straně stejné morální principy mohou podpořit různé činy a stejné činy mohou být konány na základě odlišných morálních principů (Janoušek, 1992).

Schopnost autoregulace (self-regulatory capability) umožňuje přijímání vnitřních standardů, hodnocení diskrepance mezi těmito standardy a činnostmi a vznik sebehodnotících reakcí, které ovlivňují následné chování. V rámci schopnosti autoregulace si děti osvojují sociální a morální standardy na základě pozorování toho, které standardy jsou schvalovány rodiči, vrstevníky a dalšími lidmi kolem nich, a které nikoli. Normy chování, které tvoří racionální základ autoregulačního systému, se dítě učí především ve své rodině, která má pro dítě v předškolním věku patřičnou emocionální váhu.

V rámci sociálně kognitivní teorie seberegulace je stěžejní model triadického recipročního determinismu (Bandura, 1997), který se staví proti jednostrannému výkladu chování jedince a vysvětluje chování jedince jako výsledek působení několika sil: a) chování, b) kognitivní, biologické a jiné vnitřní momenty a c) vnější prostředí. Vzájemné působení těchto tří faktorů determinuje chování jedince, přičemž je vzato v úvahu, že v různých situacích může mít některý z faktorů důležitější roli. V souvislosti s recipročním determinismem se objevuje pojem self-efficacy, který je různě překládaný do českého jazyka jako sebeuplatnění neboli osobní zdatnost, přesvědčení o své zdatnosti, vnímání vlastní účinnosti, vnímaná osobní účinnost, vědomí vlastní účinnosti. Self-efficacy je definováno také jako sebedůvěra ve vlastní schopnosti či přesvědčení o vlastní způsobilosti plánovat a jednat způsobem nezbytným k dosažení nějakého cíle, zvládnutí nějaké situace či úkolu v nejširším slova smyslu.

Self-efficacy ovlivňuje chování jedince a jeho efektivní autoregulaci, která patří mezi základní lidské schopnosti. Bandura vysvětluje, že prostřednictvím self-efficacy dokážeme zhodnotit a pozitivně zpracovat dosavadní zkušenosti, stanovujeme si reálné cíle, volíme

adekvátní cestu (metoda postupných kroků) (Bandura, 1997). Vnímaná osobní účinnost souvisí s lokalizací regulace sebe sama („locus of control“, viz podkapitola 2.1.9). Předškolní věk je pro rozvoj sebeuplatnění důležitým obdobím, dítě už je schopné vnímat výsledek snažení jako vlastní úspěch či neúspěch (Janoušek, 1992).

Přesvědčení o svém self-efficacy dále vyvolává buď zvýšenou motivaci, úsilí a vytrvalost, či naopak rezignaci a devalvací mínění o vlastní osobě. Koncept zahrnuje jak pocit kognitivní kontroly subjektu nad situací – prostřednictvím racionální analýzy získává pocit jistoty ohledně kauzální souvislosti mezi vlastní činností a výsledkem, ale i pocit behaviorální kontroly, která se zakládá na úsudku, že zvoleným postupem jedinec dosáhne vytýčeného cíle a je schopen překonat překážky ohrožující jeho dosažení. Zvažování faktorů jako je obtížnost úkolu, míra úsilí a dalších okolností je však podle Bandury (1997) spíše využitím informací relevantních pro posouzení self-efficacy než záležitostí atribučních procesů. Na rozdíl od konceptu naučené bezmocnosti a locus of control Bandurova teorie lépe diferencuje mezi očekáváním míry vlastní sebe-účinnosti na základě vnitřního vědomí vlastních možností (důvěra ve zvládnutí situace) a vlivu vnějšího prostředí (vnější okolnosti to neumožňují).

V této kapitole zmíníme pro souvislost s problematikou výzkumu i Higginsovu sebe-diskrepanční teorii (Higgins, 1987), která popisuje přístup člověka k sobě samému nebo emocionální složku já, a to ideální já (jaký bych chtěl být), požadované já (jaký mám být podle ostatních) a reálné já (jaký ve skutečnosti jsem). Konstrukty ideálního a požadovaného já v rámci sebe-diskrepanční teorie jsou považovány za vodítka (self-guides), která nejenže směřují jednání jedince směrem k vytyčeným cílům, ale současně (kvůli konfrontaci s aktuálním já) regulují i emoční prožívání. Zažíváme-li velký rozpor mezi aktuálním já a vlastním ideálem, prožíváme zklamání, nenaplnění a frustraci. Nenaplnujeme-li ideál (tj. přání) druhých, zažíváme depresivní pocity, protože se obáváme, že ztratíme jejich náklonnost. Nenaplnujeme-li požadavky druhých, cítíme hanbu a stud, případně se obáváme možných sankcí. Rozpor mezi požadovaným já a aktuálním já zase vyvolává úzkostné pocity, protože jsme nedostáli povinnostem, závazkům a odpovědnostem, které jsme na sebe dobrovolně vzali.

Součástí seberegulace je proces internalizace z pohledu self-determinační teorie. Internalizace je definována jako proces, díky němuž lidé získávají názory, postoje nebo regulace chování z externích zdrojů (caretakers) a postupně je transformují do vnitřních

atributů, hodnot nebo regulačních stylů. Vysoký stupeň internalizace vyústí ve vysoce autonomního jedince z hlediska seberegulace (Grolnick et al., 1997). Internalizace ve smyslu sebedeterminační teorie, tak jak byla popsána výše, byla prověřena v longitudinální studii Kochanska et al. (2010), kde bylo potvrzeno, že děti se silnější internalizací pravidel obou rodičů byly kompetentnější a lépe socializované (Janoušek, 1992). Vnitřní integrita je nezbytná pro zdravý vývoj dítěte. Aby se dítě ale mohlo správně vyvíjet ve smyslu socializace svého chování, musí být motivované, a to i vhodným rodičovským přístupem k výchově, například rodičovská podpora samostatnosti měla kladnou odezvu v lepší seberegulaci dětí (Grolnick & Ryan, 1989). Motivace je v zásadě dvojí: vnitřní a vnější. Vnitřní motivace zahrnuje takové behaviorální a psychologické aktivity, které nejsou vyžadovány zvenjšku a cílem je vnitřní uspokojení, zatímco vnější motivace přichází z externího prostředí.

Jednání dítěte je motivováno regulací, nikoli vlastní sebedeterminací. Teprve s identifikovanou regulací a integrovanou regulací nastává autonomní regulace chování neboli seberegulace. Pro zvýšení interní motivace ke změně chování v souladu s teorií sebedeterminace je důležité sledovat tři faktory:

- autonomii – individuální posouzení se jako determinující prvek svého jednání,
- kompetenci – důvěru ve vlastní úspěch,
- spřízněnost (relatedness) – dostupnost lidí, kteří vyjadřují podporu.

V předškolním období rychle narůstá schopnost seberegulace. Dítě musí přijmout postavení, kdy je jedním z mnoha svých vrstevníků, a být schopno potlačit své aktuální potřeby. S tím souvisí skutečnost, že chápe nejen svoje pocity, ale orientuje se i v emocích a očekáváních svého okolí. Poznává, že své pocity může ovládat a ve vhodných situacích skrývat před svým okolím. Dítě už kontroluje své sociální chování, ví, co je dovoleno, a co naopak nesmí, rozlišuje, co je, a není žádoucí. Sociální chování, hodnotové orientace i morální jednání jsou však ještě nestálé, nahodilé, spíše závislé na situaci, v níž se dítě nachází (Piaget & Inhelderová, 2001).

Velmi důležitou roli v procesu sebeidentifikace s regulací a následnou integrovanou regulací hraje styl výchovy dítěte. Studiemi (Deci & Ryan 1985; Deci et al, 1993; Grolnick et al., 1997; de Charms, 1968; Lepper & Greene, 1975), které se zabývaly vnitřní motivací dítěte a komunikací mezi rodiči a dítětem, bylo prokázáno, že autonomně-podporující styl

výchovy je mnohem efektivnější než kontrolující styl. Tuto skutečnost lze vysvětlit tím, že podpora autonomie je u dětí velmi důležitá pro dosažení integrované regulace neboli seberegulace.

Na seberegulaci z hlediska sociálně-kognitivního přístupu pohlíží ve svých pracích např. Schunk a Ertmer (2000) nebo Zimmerman (2000), podle nichž lze seberegulaci členit do několika fází, které zahrnují prozíravost/plánování, provedení a následnou reflexi provedeného. Self-efficacy pak hraje důležitou roli v každé fázi seberegulace (Wigfield & Eccles, 2002). Pojem self-efficacy neboli sebeuplatnění v pojetí Alberta Bandury lze vykládat jako faktickou účinnost ve zvládnutí vlastního prostředí nebo jako vnímání vlastního sebeuplatnění. Sebeuplatňování je ale omezeno, pokud je člověk řízen druhými. Percepce sebeuplatnění má čtyři zdroje: autentickou zkušenost, zástupnou zkušenost, přesvědčování lidí, že mají potřebné schopnosti, a nakonec čtvrtým je úsudek o vlastním fyziologickém stavu (Janoušek, 1992).

Kopp (1989) usuzuje, že se seberegulace vynoří v době, kdy je dítě schopno dostát očekáváním svých rodičů (nebo jiné autority), aniž by bylo dozorováno. S ohledem na společenské konvence se stupeň tolerance rodičů vůči projevům dítěte mění a v důsledku toho učí dítě kontrolovat své emoce a chování. Pro malé dítě je pak dobré dostát očekáváním v souladu se společenskými konvencemi vyžadovanými rodiči, protože je to pro něj z vícera důvodů výhodné (jako např. očekávatelná pomoc od rodičů, odměna za vhodné chování a také sebeochraňující a sebezpešující motivy). Děti také začínají být schopné dostát očekáváním díky rozvíjejícím se kognitivním kompetencím.

V seberegulaci je klíčovým pojmem „effortful control“, který je operacionalizovaný jako „schopnost inhibovat dominantní reakci, která vede k okamžitému uspokojení, s cílem místo toho provést subdominantní reakci“ (Posner & Rothbart, 2000) a je nezbytný pro pochopení vlivu temperamentu na chování dítěte. Effortful control, kterou lze vnímat jako součást seberegulačních mechanismů nebo odraz seberegulačních aspektů temperamentu, se začíná rozvíjet již u batolat (Eisenberg & Spinrad, 2004). Postupné dozrávání odpovídajících mozkových struktur souvisí se seberegulací, vyjádřením emocí i socializací jako takovou (Kochanska et al., 2000).

Se seberegulací úzce souvisí emoční seberegulace, která je definována podle Eisenberga a Spinrada (2004) jako termín užitý k charakterizaci procesů a vlastností, které se podílejí na

zvládání zvýšené úrovně pozitivních a negativních emocí, jako je radost, potěšení, strach, hněv, rozrušení a jiných emocí (Eisenberg & Spinrad, 2004). Emoční regulace je systém, který nemá přesně daná pravidla, a tak rodiče (nebo jiné authority) mohou dítě kontrolovat a vést podle konkrétní situace, takže jejich požadavky mohou být nekonzistentní (Kopp, 1989). Emoční regulaci jako vědeckou konstrukci kritizovali Cole et al. (2004) ve své práci, kde mimo jiné zdůraznili, že znalosti emocí jsou limitované a neexistuje konsenzus o povaze emocí ani obecně přijatelná definice. Jejich cílem bylo především nastartovat vědeckou debatu, která by vedla ke kvalitnějšímu výzkumu této problematiky.

U předškolních dětí se již vyžaduje schopnost zvládat své emoce, takže se zde dostává ke slovu emoční regulace. Tato schopnost je závislá i na typu temperamentu dítěte, tedy pro některé děti je ovládání emocí a udržení přijatelného chování obtížnější. Je to právě předškolní věk, ve kterém se schopnost kontroly emocí výrazně zlepšuje, a roli hrají i určité osobní dispozice dítěte, např. schopnost nedat najevo zlost a zklamání (Vágnerová, 2012).

Tématu emoční regulace u předškolních dětí se věnuje studie Dennise a Kelemena (2009), která shrnuje dílčí poznatky ze srovnávací studie reakcí dospívajících a předškolních dětí na negativní podnět. Děti si měly vybrat ze šesti strategií ke snížení negativních emocí u sebe a předškolní děti si vybíraly relativně neefektivní strategie jako ventilace a přemítání. Tato studie prokázala, že při vhodných výzkumných metodách jsou schopné i tak malé děti vyjádřit své názory na efektivní strategie emoční regulace, že existuje souvislost mezi danou emocí a konkrétní zvolenou strategií a že názory jsou ovlivněné individualitou dítěte.

Temperamentové vlastnosti členěné do přibližovacích/oddalovacích (approach/withdrawal) složek temperamentu ovlivňují schopnost inhibice chování. Autoři se zaměřili na reakce předškolních dětí v domácím prostředí na nepřátelskou osobu, přičemž zjistili, že tato složka temperamentu je spojena s inhibicí chování, a navíc se toto chování neměnilo v závislosti na prostředí, děti reagovaly podobně doma se svými matkami jako v jiném prostředí. Potvrdili tak domněnky Kagana (1989) a dalších autorů, že inhibice chování je stálá charakteristika, která se projevuje kdekoli a kdykoli, kdy dítě čelí neznámé události (Ullrich et al., 2002). Inhibici chování v kontextu seberegulace se částečně věnuje i studie Kochanské a Nazana (2006), kteří předpokládají, že schopnost seberegulace u dětí předškolního věku vyplývá z jejich svědomí, které se skládá ze dvou hlavních složek: z morálních emocí (hlavní je vina) a morálního chování kompatibilního s nastolenými pravidly a standardy, které jsou značně individuální záležitostí, protože vyplývají z rodinné

socializace a také přirozeného temperamentu dítěte. Temperament dítěte, který vykazuje dlouhodobou vnitřní konzistenci, pak kontrolují dva inhibiční systémy: effortful control nebo bázlivost a reaktivní či pasivní inhibice.

V rozsáhlé longitudinální studii Kochanska et al. (2001) byl zkoumán rozvoj seberegulace u 108 dětí v průběhu prvních čtyř let života v závislosti na rodičovské výchově zjednodušené do dvou strategií: smíš/nesmíš. Studie prokázala, že v kontextu „nesmíš“ probíhá mnohem rychlejší a dramatičtější nárůst seberegulace, autoři si to vysvětlují tak, že je to způsobeno tím, že dítě musí přestat s pro něj atraktivní aktivitou a že rodiče také dříve uplatňují zákazy než požadavky. Bázlivost hrála roli pouze v kontextu „nesmíš“, kdežto effortful control v obou kontextech, ale výraznější roli měl v kontextu „nesmíš“. Zrovna tak důležitý byl vztah dítěte s matkou. Děti matek, které používaly více síly, mohly totiž projevit menší ochotu ke spolupráci a internalizaci pravidel. „Committed compliance“ souvisela s internalizací matčiných pravidel u dítěte. Kontext „smíš“ byl totiž často spojen s pro dítě nudnou aktivitou jako například uklízení hraček, a proto byl mnohem náročnější. Autoři doporučují zaměřit se na zkoumání individuálního temperamentu dítěte, které může lépe objasnit, proč závazné dodržování pravidel (committed compliance) nekoreluje ve „smíš“ ani v „nesmíš“ kontextu (Kochanska et al., 2001).

Erikson (1999) popisuje vývoj svědomí v předškolním období, jehož základy se rozvíjí vlivem externí regulace rodinného a společenského prostředí. Dítě se v období předškolního věku ocitá v jakési psychosociální krizi a vývojovém konfliktu iniciativy a viny. Sociálním řízeným učením se dítě učí nepsaným pravidlům společnosti, ve které žije, začíná v rodině a pokračuje pak ve škole, přičemž se toto učení paralelně uskutečňuje v kontaktu s dalšími lidmi, a to v průběhu celého života. Chování, jež je v souladu se standardy a pravidly dané kultury a dané společnosti, je odměňováno (projevy souhlasu, obdivu, uznání a podpory), zatímco chování, které je v nesouladu s pravidly a jakousi normou, je sankcionováno – projevy výsměchu, nesouhlasu, opovržení a odmítání. Vůle dítěte v předškolním věku je velmi kolísavá a motivací pro něj bývají hlavně jasné a blízké cíle spojené s konkrétním uspokojením nějaké potřeby (nebo činnosti). Vůle v tomto období bývá stimulována také jinými dětmi.

V rámci vývoje dochází k přechodu od regulace chování zvenčí k autoregulaci. V rodině dochází nejen k observaci chování náležející k určité roli, ale též k procvičování tohoto chování a jeho korekci. Možnost postupné korekce chování a identifikace s modelem, který

chování koriguje, vytváří ideální základ k přechodu od regulace chování zvenčí k autoregulaci. Podle Vágnerové (2012) souvisí seberegulace s vývojem exekutivních funkcí, které jsou podmíněné dozráváním mozkových struktur, kdy plný rozvoj těchto funkcí je možný až v předškolním věku a zpravidla až k jeho konci. Exekutivní funkce zahrnují dílčí soubory kompetencí jako pracovní paměť, schopnost inhibice a kognitivní flexibilita, které slouží k monitorování situace a k řízení i regulaci různých psychických procesů i chování dítěte. Dítě je tak už schopno do určité míry, přiměřené svému věku, stylu rodičovské výchovy a získané zkušenosti, své jednání a chování regulovat.

2.3.2 Sebekontrola dítěte

Mnohé ze základních úkolů socializace dítěte jako naučení se pravidel bezpečnosti, kooperace mezi vrstevníky, řešení konfliktů s ostatními aj. tkví v sebekontrolě. Dovednosti sebekontroly získané v dětství jsou aplikovány později v mezilidských vztazích při budování vztahů a respektu k ostatním. Sebekontrolu ovlivňují čtyři konzistentní faktory: motorická kontrola, pozornostní kontrola, neplánovaná impulzivita a vyjednávání na cíl zaměřených konfliktů (Aslan & Cheung-Blunden, 2012). Podle Eriksona (1999) sebekontrola a svobodná vůle vznikají při vyrovnávání dvou protichůdných tendencí v předškolním věku: pokusu jednat zcela nezávisle prostřednictvím úplné identifikace se svými vlastními podněty, a závislostí skrze uskutečňování vůle druhých. Dítě musí zkoušet, co může být, vzdát se toho, co nemůže být, a věřit, že chtělo to, co je nevyhnutelné z hlediska nutnosti a zákona.

Autoři Normandeau a Guay (1998) se zabývali vlivem agresivního a prosociálního chování na sebekontrolu. Výsledky ukázaly, že agresivní i prosociální chování ovlivňovalo sebekontrolu, a tím tedy i úspěch ve škole. Děti, které byly méně agresivní a prosociálnější, uplatňovaly lepší sebekontrolu během plnění školních úkolů a byly úspěšnější. V tomto kontextu bylo zajímavé, že úzkostlivě uzavřené chování neovlivnilo sebekontrolu, ale výsledky ve škole v negativním slova smyslu již ano. Kognitivní sebekontrola je podle seberegulačních mechanismů aktivování a udržení kognice, chování a emocí, které jsou systematicky orientovány směrem k dosažení cílů.

Schopnost sebekontroly u předškolních dětí je důležitá z mnoha hledisek, sebekontrola je spojována s lepšími studijními výsledky a psychickým zdravím, s menšími emočními i behaviorálními problémy. Sebekontrola se ukázala být silným prediktorem pozdějšího

školního výkonu bez ohledu na dětskou inteligenci, či dokonce silnějším prediktorem než inteligence (Neubauer et al., 2012). Mnohé ze základních úkolů socializace dítěte jako naučení se pravidel bezpečnosti, kooperace mezi vrstevníky, řešení konfliktů s ostatními aj. tkví v sebekontrolě. Dovednosti sebekontroly získané v dětství jsou aplikovány později v mezilidských vztazích při budování vztahů a respektu k ostatním.

Mnoho studií (např. Burt et al., 2006; Hay, 2001; Meldrum, 2008; Nofziger, 2008; Perrone et al., 2004; Unnever et al., 2003; Wright & Beaver, 2005; cit. dle Meldrum et al., 2012) se zabývalo vztahem mezi sebekontrolou a rodičovstvím, nicméně výzkum nahlížel na tento vztah z hlediska rodičů a socializační praxe rodičů byly shledány jako ovlivňující stupeň sebekontroly u dětí. Děti s vyšší sebekontrolou zažily mnohem pozitivnější formy výchovy, včetně připoutání a konzistentního monitorování a disciplíny (Meldrum et al., 2012). Z tohoto pohledu velmi brzké socializační praktiky rodičů s dětmi přispívají k počátečnímu rozvoji sebekontroly, sebekontrola může částečně tvarovat dětské pozdější interakce s rodiči (Meldrum et al., 2012).

Nízká sebekontrola podle Gottfredsona a Hirsche (1990) nevzniká v procesu socializace a učení, ale absencí péče, disciplíny nebo trénování. Hlavní zdrojem sebekontroly je efektivní výchova. Aby se sebekontrola mohla u dítěte rozvíjet, někdo se o dítě musí starat (attachment), dohlížet na něj a rozpoznat a potrestat nežádoucí chování. Zájem rodičů o blaho dítěte a jeho chování je nezbytnou podmínkou pro úspěšnou výchovu. Dohlížení rodičů na aktivity dítěte nebo jejich monitorování je přímým spojením sociální kontroly a sebekontroly dítěte, přítomnost rodiče může zabránit nežádoucím aktivitám a zároveň v samý čas dítě poučit, jak se jim vyhnout. Při dohlížení rodič musí vnímat nežádoucí chování dítěte a reagovat na ně (Meldrum et al., 2012).

U dětí, které jsou zanedbané a jsou bez rodičovské péče a interakcí, je rozvoj sebekontroly nepravděpodobný. Zanedbávání dítěte a sebekontrola jsou často spojovány s vyrůstáním dítěte v chudých rodinách, případně vychovávaných jedním rodičem (Chapple et al., 2005).

Velmi důležitou úlohu v přístupu rodičů k dětem z hlediska vlivu na jejich pozdější chování potvrzují studie (např. Bolger & Patterson, 2001), které se zabývaly souvislostí mezi týráním dětí a jejich odmítnutím vrstevníky. Týrané děti jsou mnohem agresivnější (nerozvinutá sebekontrola) a v důsledku toho jsou svými vrstevníky odmítány. Týrání dětí je u jejich pozdějšího odmítnutí vrstevníky vysokým prediktorem. Je tomu tak i proto, že

děti z rodin, kde se takové týrání dělo, neměly vzory prosociálního chování a interakcí (Bolger & Patterson, 2001).

Autoři (Toner et al., 1977) zkoumali reakce dětí (i dětí mladší tří let) v Matching Familiar Figures testu; předpokládali, že reakce budou souviset s jejich seberegulačním chováním zaměřeným na motorickou inhibici, zdržení se uspokojení, protože vybrali „proti pokušení odolné“ úkoly. Proces sebekontroly není jednotný proces či rys u předškolních dětí, proto ho nelze zobecnit. Seberegulační chování závisí na konkrétní situaci. Autoři Aslan a Cheung-Blunden (2012) se zabývali zkoumáním sebekontroly pomocí Five-Factor Modelu (FFM) u dětí i rodičů. Popsali čtyři faktory, které ovlivňují dětskou sebekontrolu: motorická kontrola, pozornostní kontrola a dvě opačné vlastnosti: schopnost systematického jednání a impulzivita. Model pokrývá lépe motorickou kontrolu a impulzivitu než regulaci pozornosti a řešení konfliktů na úrovni cílů. Zejména řešení konfliktů na úrovni cílů je schopnost, která se objevuje ve věku čtyř let a je považována za jiný typ sebekontroly než ty, co se objevují dříve.

Longitudinální studie autorek Berlinové a Cassidyové (2003) se zaměřila na souvislost mezi mateřskou kontrolou emoční expresivity dětí, kvalitou připoutání mezi matkou a dítětem a dětskou emoční regulací u předškolních dětí a jejich matek. Studie zjistila řadu dílčích poznatků:

Matky s nižším vzděláním více kontrolovaly negativní expresivitu svých dětí. S negativními emocemi se své matce mnohem více svěřovaly dívky. Matky vyhýbavých dětí měly větší kontrolu nad celkovou expresivitou svých dětí, zatímco matky ambivalentních dětí hlásily mnohem menší kontrolu nad jejich expresivitou. Matky vyhýbavých synů potvrdily větší kontrolu nad celkovou expresivitou a nepatrně větší kontrolu pozitivní expresivity dětí než ostatní matky. V důsledku toho děti více kontrolujících matek výrazně méně často vyjadřovaly a sdílely svůj smutek i štěstí; a byla u nich vyšší pravděpodobnost, že potlačí svůj vztek.

Autoři předpokládali, že vazba mezi matkou a dítětem úzce souvisí s potlačováním chování dětí. Např. u matek vyhýbavých dětí může být pravděpodobnější, že budou odmítat pozitivní expresivitu svých dětí ve vztahu matka-dítě a upřednostňovat pozitivní expresivitu ve vztahu k dětské autonomii a dovednostem. Nicméně studie neprokázala významný vztah mezi kvalitou vazby matka-dítě a emoční regulací dětí. Závěrem, pokud

byly negativní emoce dětí matkou potlačovány (více kontrolovány), děti pak necítily potřebu komfortu a blízkosti, tedy ani potřebu sdílení svých emocí. Zajímavé bylo, že i kontrola pozitivní expresivity ze strany matek souvisela s mnohem menším sdílením negativní expresivity dětí. Autoři usuzují, že kontrola pozitivních emocí může být ve výsledku mnohem silnější formou kontroly (rezultující ve větší sebekontrolu dětí) než běžná rodičovská kontrola negativní expresivity ve výchově dětí (Berlin et al., 2003).

Autoři Arslan et al. (2011) potvrdili pozitivní vztah mezi emocionálními a behaviorálními rysy a sociálními dovednostmi dětí předškolního věku a pozitivní vztah mezi sebekontrolou dítěte a emoční regulací školní zralostí, sociální důvěrou a rodinnou účastí.

Toner et al. (1980) ve své studii na 78 dívkách (65 až 88 měsíců věku) potvrdili, že sebeovládání dítěte může být ovlivněno, pokud mu je neznámým dospělým řečeno před pokusem, jak očekává, že se bude chovat. Čím dítě bylo starší, tím více se řídilo vyřčeným. Tedy bylo ochotno počkat déle, být trpělivější ve smyslu vlastní sebekontroly. V tomto směru se potvrdil vliv dospělého a současně vyššího věku. Autoři z toho vyvozují, že pozitivní označování prostřednictvím dospělých může mít významný vliv na sebekontrolu u dětí (Arslan et al., 2011).

Určité výzkumy naznačují, že schopnost sebekontroly sehrává klíčovou roli při procesu osvojování si odpovědnosti. Různé studie ukazují, že schopnost kontrolovat své impulzy a chování, což je základní aspekt sebekontroly, hraje klíčovou úlohu v tom, jak lidé přebírají odpovědnost za své činy a rozhodnutí. Tato schopnost umožňuje jednotlivcům reflektovat své jednání, předvídat možné důsledky a rozhodovat se zodpovědněji. Zdůrazňuje se, že jedinci s vyšší mírou sebekontroly mají tendenci být schopnější v přijímání odpovědnosti za své chování a rozhodnutí, a to jak v osobním životě, tak i v profesionálním prostředí. Takové poznatky poukazují na důležitost studia sebekontroly a její role v procesu vývoje odpovědného chování.

2.3.3 Kompetence

V souvislosti s problematikou rozvoje odpovědnosti u dětí předškolního věku je důležité zdůraznit širokou oblast kompetencí, která zahrnuje zejména míru kompetence nebo pocit vlastní kompetence. Tyto kompetence jsou základními předpoklady pro rozvoj odpovědnosti u dětí a tvoří důležitý rámec pro výzkum v této oblasti. Míra kompetence u

děti předškolního věku odkazuje na jejich schopnost úspěšně zvládat různé úkoly, situace a výzvy, se kterými se setkávají ve svém každodenním životě. Zahrnuje dovednosti a schopnosti, jako je řešení problémů, komunikace, sociální interakce, sebekontrola a další. Pocit vlastní kompetence pak odkazuje na subjektivní vnímání dítěte ohledně svých schopností a úspěchů. Je to jakýsi „vnitřní hlas“, který dítěti říká, jak si věří a jak se hodnotí ve srovnání s ostatními. Děti, které mají vyšší míru kompetence a pocit vlastní kompetence, mají tendenci být více motivovány k přejímání odpovědnosti za své činy a chování. Jsou si jistější ve svých schopnostech, což jim umožňuje aktivně se podílet na různých činnostech a úkolech a plnit své povinnosti. Naopak, děti s nízkou mírou kompetence nebo nedostatečným pocitem vlastní kompetence mohou mít tendenci vyhýbat se odpovědnosti nebo se cítit neschopné zvládnout určité úkoly, což může ovlivnit jejich schopnost převzít odpovědnost za své jednání.

Studování úrovně kompetencí a subjektivního pocitu vlastní kompetence u dětí předškolního věku je zásadní pro hlubší porozumění procesu, jakým se rozvíjí jejich schopnost přebírat odpovědnost. Tento výzkum může poskytnout důležité poznatky, které nám pomohou lépe porozumět, jak děti vnímají a hodnotí své dovednosti a schopnosti v kontextu odpovědného chování. Tyto poznatky jsou klíčové pro výchovu a pedagogickou praxi, protože nám umožňují lépe přizpůsobit vzdělávací a výchovné strategie tak, aby podporovaly rozvoj odpovědného chování již od raného věku.

Bartram a Roe (2005) definují kompetenci jako naučenou schopnost adekvátně vykonávat úkol, povinnost či roli. Pro kompetence je typické, že integrují vědění, dovednosti, osobní hodnoty a postoje, a také jsou budovány na vědomostech a znalostech; jsou získávány skrze pracovní zkušenosti a učení se. Kompetence lze definovat jako komplexní set chování sestavený z jednotlivých složek, jako jsou vědomosti, dovednosti, postoje a kompetence osobní způsobilosti (Carraccio et al., 2002). Výzkum kojenců a malých dětí (Schubert & Strick, 1996) potvrzuje, že v elementární podobě mají psychosociální kompetence již kojenci. Psychosociálními kompetencemi jsou míněny kompetence podle definice WHO (1997), které pomáhají člověku kvalitně přežít v lidské společnosti a rozvíjet své osobní potřeby a schopnosti. Jsou jimi: komunikace, schopnost navazovat a udržovat mezilidské vztahy, zacházet s pocity, kriticky myslet, rozhodovat se a následně jednat, řešit problémy, prosadit se, vnímat sebe sama a odolávat nátlakům skupiny, zacházet se stresem a strachem, snášet frustraci. Tyto kompetence děti tedy nemusíme „učit“, mají mít možnost je pocítit a

dále je rozvíjet. Důležitá je však včasná podpora rutinního chování a životního stylu, protože časná stabilizace chování představuje dobrý prediktor pozdnějšího chování (Hoskocová, 2006).

Kompetence z pohledu motivační teorie (Ryan & Deci, 2000) je jednou ze tří základních aspektů určujících lidské chování (dalšími jsou autonomie a potřeba patřit k ostatním lidem a cítit sounáležitost s nimi). Motivace ke zvládnání složitých úkolů vyplývá z potřeby dokázat si svoji kompetentnost, potvrzení si svých schopností. Whitehead a Corbin (1997) v souvislosti s vnitřní motivací uvádějí, že děti se narodí vnitřně motivovány k efektivnímu chování ve svém okolí. Vnitřní motivace zůstává jako přání zvládat dobře své úkoly, být kompetentní a mít účinky při dosahování cílů. Vnitřní motivace závisí na vzniku kompetence a kauzality. Základem vnitřní motivace jsou: potřeba po kompetenci a potřeba po sebedeterminaci nebo autonomii (Lašek, 2007). Potřeba autonomie představuje snahu o samostatnost a o realizaci vlastního přínosu ve vývoji a učení. Autonomie neboli nezávislost znamená pro dítě potřebu zvládnout věci a úkoly sám, i když často pod vedením dospělého. Tím, že dospělý dává prostor a aktivuje dítě, aby samostatně prozkoumávalo svět okolo něj, výrazně podporuje zdravý vývoj dítěte (Šírová, 2011).

Grolnick et al. (1997) popisují přesnější a vhodnější definici autonomie, odlišují ji zejména od nezávislosti, která je v předcházející definici směřována:

„Nezávislost znamená nespolehat se na jiné; znamená chovat se podle sebe a nezáviset na pomoci ostatních. Autonomie však nenese tento pocit odtržení nebo nespolehání se. Můžeme mít vlastní vůli nebo být autonomní, a přitom stále záviset na podpoře ostatních. Být s někým příbuzný znamená, že daná osoba bude na blízkých emočně záviset a tato závislost může sloužit jako podpora jejího pocitu autonomie. Zatímco nezávislost nebo odtržení může být důsledkem toho, že rodiče budou chladní, vzdálení nebo nespolehliví, autonomie je spíše založená na podpoře než nepodporování.“

Butzel a Ryan (1997) definují autonomii jako intrapersonální zkušenost s vůlí, kdy nezávislost je interpersonální jev nezávislosti na druhých. Autonomní aktivity jsou takové, které jsou regulovány a potvrzovány jedincem samým a jedinec se cítí svobodný a s vlastní vůlí. Míra kompetence patří k základním potřebám a vyjadřuje vnitřní prostor, ve kterém

se jedinec cítí schopen efektivně zvládat úkoly, je si vědom úrovně svého zvládnání věcí, je schopen mít vliv na svět.

Prožitek kompetence nemá vliv jen na zvyšování sebeúcty, ale je základem pro vnitřní motivaci, a tak facilituje učení a vývoj. Úroveň kompetence je velmi závislá na věku. V předškolním věku je dítě v období konfliktu vlastní iniciativou vs. vinou. Dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality, pokud se tedy percipuje jako kompetentní, plní vývojový úkol předškolního věku (Erikson, 1999). Předpokládáme společně s autory Whiteheadem a Corbinem (1997), že prožívaná kompetence zvyšuje vnitřní motivaci, její nedosahování či snižování pak tuto motivaci i snižuje. V atmosféře sebedeterminace nebo autonomie narůstá a vzkvétá vnitřní motivace. Pokud dítě cítí, že jeho aktivita je oceněna nebo trestána, nebo pokud je posilována donucením zvenčí, přechází spíše k externímu řízení, a tudíž je u něho do jisté míry omezen i rozvoj přejímání odpovědnosti. V tomto smyslu odkazujeme na autory Butzela a Ryana (1997), že pokud se dítě percipuje jako kompetentní, bude se moci cítit jako jedinečný a autonomní jedinec aktivní z vlastní vůle a bude moci mít zvnitřněné místo kauzality (locus of causality), pevné vnitřní zdroje a charakter. Může u něho narůstat odpovědnost za prováděné činnosti. Jedinec, který se nevnímá jako kompetentní, je řízen a manipulován silami zvnějšku, donucován, indukován, introjikován, není mu ponechán dostatečný prostor a autonomie pro rozvoj osobní odpovědnosti.

Prožívání kompetence nemá vliv jen na zvyšování sebeúcty, ale je také základem pro vnitřní motivaci, podněcuje učení a vývoj jedince. Úroveň kompetence je ale úzce korelována s věkem a je to možné pozorovat zejména u předškolních dětí, jak se snaží předvést všechno, co umí, a pokud jim to nejde, odhánějí pomocníky, i když ti to myslí dobře. Kompetence jako takové vycházejí ze dvou zdrojů: osobní (sebedůvěra, sebeúcta, dispoziční optimismus, osobní síla) a sociální, jimiž jsou emoční opora, vedení a asistence členů rodiny, přátel a širší sociální skupiny (Ryan & Deci, 2000).

Ve výzkumu jsme vycházeli z operacionalizace konstruktů kompetence, jak je definován v rámci sebedeterminační teorie (Deci & Ryan, 1985). Teorie sebedeterminace (Deci & Ryan, 1987) překračuje dichotomický výklad motivace (vnitřní a vnější) a přináší motivační kontinuum, které vychází z amotivace, přes čtyři typy z vnějšku motivovaného chování k vnitřní motivaci, která je definována chováním, které vede k vnitřní spokojenosti se znalostmi, uskutečňováním a stimulací. Čtyři typy vnější motivace charakterizuje stupeň

autonomie, která je inherentní regulaci chování. Rozdíly v míře autonomie jsou velmi podstatné pro posouzení mladého jedince při vnímání sebe. Tyto čtyři typy vnější motivace – externí regulace, jsou charakterizovány chováním, které je zvnějšku řízeno odměnou, trestem či donucením. Sice je toto chování „motivováno“, avšak není důsledkem sebedeterminace, ale tlaku okolí. V extrémním případě zvnějšku přicházející donucování může vést až ke vzdoru a zášti, a to v případě mizivé či nulové autonomie. Externí regulace a introjektovaná regulace – jsou antitezemi k sebedeterminované motivaci a jsou zcela závislé na druhých. Identifikovaná regulace a integrovaná regulace jsou již typem autonomní regulace chování. Smyslem zrání a socializace je postupný přechod od externí k vnitřní motivaci. Vnitřní motivace je na různém stupni přítomna i při externí, ale pod přílišným tlakem externích motivů se nevyvíjí, resp. je potlačována.

Zmíníme teoretický konstrukt sebekompetencí resp. sebekompetentnost, které lze definovat podle Tafarodiho a Swanna (1995) jako celkové vnímání sama sebe jako způsobilého, efektivního a pod kontrolou. Existují dva rozdílné přístupy k sebekompetenci, kdy první přístup reprezentovaný představiteli jako Rogers (1950) či Coopersmith (1967) vnímají sebekompetenci jako jednodimenzionální a percepce sebekompetentnosti je měřena jako samostatná hodnota (skóre), zatímco jiní autoři jako Harter (1983) či Bandura (1987) míní, že sebekompetence je multidimenzionální jev a percepce sebekompetence je vnímána jako oddělená doména (cit. dle Jambunathan & Counselman, 2004).

Vágnerová (1999) zdůrazňuje, že v předškolním období nabývají na významu nové regulační kompetence, které mohou dětskou iniciativu usměrňovat k určitému cíli. Dítě už není ovládáno jen aktuálními podněty. Regulační kompetence se teprve se rozvíjejí, jejich rozvoj je spojen s vývojem poznávacích procesů i socializace. Mezi kompetence patří i schopnost dítěte své chování ovládat a volit akceptovatelné způsoby sebezprosování.

Harter (1983) popsal čtyři oblasti, kde jsou předškolní děti schopny vyjádřit jejich svůj úspěch: kognitivní kompetence, fyzické kompetence, peer acceptance a maternal acceptance (cit. dle Jambunathan & Counselman, 2004). Erikson (1999) ve své psychosociální teorii právě do předškolního věku klade stadium iniciativy, kdy dítě má potřebu něco zvládnout, dokázat svoje kvality čili kompetence. Iniciativa je nezbytnou součástí každodenní činnosti a člověk potřebuje pocit iniciativy, ať se učí a dělá cokoli. V období předškolního věku dochází k rozšíření základních sociálních modalit o modalitu děláni nejprve ve smyslu horlivého usilování („being on the make“). Pociť iniciativy se

projevuje libostí z úsilí. Dítě se v tomto období učí rychle a chtivě, stává se větším ve smyslu sdílení závazků a výkonu, je dychtivé i schopné spolupracovat na úkolech, sdružovat se s ostatními dětmi, aby s nimi tvořily a plánovaly. V tomto období se ukazuje jako stěžejní role rodiče a sociálního prostředí dítěte, je zde rozdíl mezi potlačením iniciativy, úsilí a snahy dítěte versus řízením či usměrňováním iniciativy dítěte (Erikson, 1999).

Dospělí by měli být oporou při učení dětí. Jsou to většinou oni, kdo vymýšlí a uspořádává jejich aktivity, ovlivňuje je pomocí neverbální komunikace či přímým vysvětlováním a zaměřováním. Pokud dospělí chtějí rozšířit kompetence dítěte, je nutné získat zájem dítěte o zadaný úkol, aby mělo samo snahu k řešení. Je důležité podívat se na rozdíly mezi tím, jak dítě zvládá úkol a jaké má úkol ideální řešení. Je nutné také přihlídnout k vývojovému stupni dítěte (Hoskovcová, 2006). Rodiče, kteří jsou vyladěni na kognitivní úroveň dítěte, jsou schopni ho zatěžovat „přiměřenou“ kompetencí a nároky (Papoušek & Papoušek, 1987). Pro získávání zkušeností je dále potřeba jak prostor fyzický, tak psychologický. Dítě by mělo dostat přiměřený prostor pro zvládnutí úkolu, není dobré při řešení úkolu být bezprostředně u dítěte, ale být v takové vzdálenosti, že v případě pomoci může kdykoliv zasáhnout. Psychologickým prostorem se myslí zase podpora dítěte v jeho rozhodování a samostatných činnostech, kdy se akceptují názory dětí v jasně vymezených hranicích. Dle behaviorální teorie příjemné věci chování posilují, zatímco nepříjemné je oslabují. Příjemnými věcmi myslíme odměny, zatímco nepříjemnými věcmi jsou tresty. Odměnou chceme docílit pro nás žádoucího chování, naopak trest by měl znamenat omezování nežádoucího chování. Při získání pochvaly a zisku je s největší pravděpodobností jisté, že dítě si toto chování osvojí a bude se jím řídit. Vyšší odolnosti požadovaného chování docílíme tím, že dáváme odměnu za požadované chování nepravidelně. Výsledek přetrvává déle. Pro nežádoucí chování platí, že musí vždy přijít trest. Při nedůslednosti trestání, kdy při stejném vzorci chování někdy přijde trest, někdy odměna jako například zvýšená pozornost ze strany rodičů, dojde k upevnování nežádoucího chování (Hoskovcová, 2006).

Pro dosažení úspěchu dítěte je nutná naše pomoc a pak následující pochválení. Není přípustné chválit za neúspěch nebo dokonce kárat za úspěch. Není ani dobré říkat dítěti negativní hodnocení spojené s pochvalou, která je ale konkretizovaná jen na určitou činnost. Neúspěch dítěte by nemělo znamenat hodnocení dítěte obecně, ale jen toho určitého výkonu. Tomuto neúspěchu by se měli jasně stanovit příčiny spolu s jejich

možnými řešeními. Každý neúspěch je pro dítě frustrující zážitek, je proto dobré nenechávat dítě samotné s tímto pocitem a být mu podporou. Dítě je vystaveno soustavám očekávání, tlaků, pobídek, že se bude v určitých situacích chovat určitým způsobem a splňovat určitá kritéria či konvence. Sociální okolí na dítě a jeho vlastnosti, projevy a výkony klade záměrně či mimoděk určité normy, které s větším či menším stupněm volnosti stanovují, kdy a jak bude na projevy reagováno, za co a jak bude trestán či odměňován, jak ono samo má na události reagovat. Záleží dále na tom, jaké prostředí rodiny koriguje „trénování“ těchto dovedností. Dobré je emocionálně kladně laděné prostředí rodiny (jak jsou poskytovány první zpětné vazby dítěti, zdali jsou šetrné, postupné, poskytované milujícími či alespoň tolerantními osobami atp.) (Hoskovcová, 2006).

Pro dítě je největším vzorem a modelem chování jeho rodič, případně jiná referenční osoba, která je pro dítě autoritou. Pro dítě je důležité mít možnost vidět dospělé v konfrontaci s různými situacemi, sledovat je a opakovat po nich. Učí se tím, jakými způsoby a strategiemi se má postavit náročným situacím, jak se v nich zachovat, komunikovat a jak tyto situace řešit. Je důležité dát dítěti potřebnou důvěru v sebe samo a zbavit ho jeho úzkosti, což se podaří, pokud rodiče a vychovatelé mají důvěru v sebe a zbaví se své úzkosti o dítě. Poskytnutá důvěra a požadavky na samostatnost dítěte vedou ke zvyšování jeho kompetencí (Hoskovcová, 2006).

Baumrindová (1975) popsala čtyři typy rodičů jako autoritářský a přísný rodič, autoritativní rodič, shovívavý neboli liberální rodič a nekonformní rodič. Vysoká rodičovská kontrola autoritativních rodičů má pozitivní efekt na vývoj dítěte z hlediska instrumentálních kompetencí (očekávaný budoucí stav a dosažení uspokojení). Instrumentální kompetence lze definovat podle sociálního systému od Parsonse (1951) jako kompetence orientované na dosažení cíle.

Mezi nejčastěji uváděnými výchovnými chybami, které vedou k nízkému sebehodnocení a pocitu méněcennosti, patří necitlivé srovnávání s ostatními, odsuzování celé osobnosti (kdy platí, že člověk není totéž, co jeho chování), výchova, kdy se dostává více kritiky než pochval. Mezi další negativní výchovné prostředky patří podceňování schopností dítěte, potlačování oprávněné hrdosti, kdy rodič z obavy přílišné domýšlivosti dítěte zpochybňuje jeho úspěchy tím, že například v životě ještě nic nedokázal, či to co dokázal, vlastně ještě nic neznamená. Tím nejhorším, co může ve výchově působit, je nezáměr a odmítání ze strany rodičů, používání tvrdých trestů, či málo podnětné prostředí. Správný rodič by měl

mít láskyplný a trpělivý přístup, respektovat osobnost dítěte, nechat dítěti přiměřenou samostatnost. Při nakazování příkazů a zákazů by se mělo dítěti spolu s nimi podat i potřebné vysvětlení, proč tomu tak je (Hoskovcová, 2006; Merkle, 1997).

Denham a spolupracovníci (1997) se věnovali otázkám emoční výchovy, konkrétně jak reakce rodičů na dětské emoce ovlivní emoční a celkově sociální kompetence předškolního dítěte. Děti ve výchově pozitivnějších rodičů byly schopny porozumět emocím lépe. Zvláště úspěšné byly děti s citově pozitivnějšími a vyrovnanějšími rodiči, a naopak děti negativních rodičů měly snížené sociální kompetence. Rodina ovlivňuje i to, co si dítě vybere jako svého koníčka, i přesto, že je přesvědčené o vnitřní motivaci. Důležitost role rodičů ve vývoji dítěte je v ovlivňování rozvoje hodnot a priorit svých dětí (Jacobs & Eccles, 2000).

Dovednosti pro sociální kompetenci

Na počátku je potřeba objasnit zaměnitelné používání jednotného a množného čísla termínu sociální kompetence – které se objevuje v následujícím textu a vyplývá z argumentace citovaných autorů – s ohledem na analyzovanou pojmovou kategorii. Jak bude ukázáno, sociální kompetence jedince (dítěte) je chápána jako soubor (či systém) více či méně přesně vymezených sociálních dovedností. Pokud se předpokládá, že tento soubor je uzavřenou množinou a že přítomnost (či nepřítomnost) dovedností v něm obsažených lze u dítěte jednoznačně zjistit, ztrácí použití množného čísla ve vztahu k sociální kompetenci smysl. V opačném případě by se muselo předpokládat, že různé sociální kompetence zahrnují různé soubory sociálních dovedností, což by zase znemožnilo operativní používání této kategorie v pedagogickém výzkumu (Martínez-Bello et al., 2021).

Nejednotná definice sociální kompetence vyvolává potíže i v oblasti interpretace chování odpovídajícího její konkrétní úrovni. Panuje však obecná shoda, že je souhrnem či výsledkem souběžného výskytu vzájemně souvisejících a podmíněných sociálních dovedností. Pojem sociální kompetence se v různých kontextech vyskytuje společně s příbuznými pojmy, které jej buď definují, nebo doplňují či rozšiřují. Možný výklad je, že sociální kompetence spočívá v prosociálním chování s plně pozitivním podtextem, tj. v chování, které je prospěšné pro druhé, nikoli přímo pro osobu, která je vykonává.

Mezi tato chování lze zahrnout empatii, poskytování pomoci, sdílení a spolupráci. V předškolním věku se empatie, tj. sdílení citových prožitků druhých, které umožňuje vnímat, chápat a vcítit se do jejich prožívání, teprve začíná rozvíjet. Díky tomu děti začínají být schopny vnímat potřebu pomoci a pomáhat. Dalším z prosociálních chování je sdílení, které je projevem myšlení na druhého člověka. Ačkoli sdílení, stejně jako empatie, není obecně vlastností mladších dětí, za příznivých podmínek se mu mohou rychle naučit, zejména v mateřské škole (Vahedi et al., 2012). Tyto postuláty do značné míry splňuje výzkum Vahediho et al. (2012), který odkazuje na vývojové zákonitosti tříletého dítěte a rozděluje socio-emocionální kompetence do 9 oblastí sociálně-emocionálního rozvoje, specifikoval je takto:

1. Vztahy s dospělými: a) kontakty s dospělými za účelem řešení problémů a sdělování zkušeností a nápadů; b) občas navázání očního, verbálního nebo kontaktu fyzického s blízkou dospělou osobou, při vlastní aktivitě.
2. Vztahy s vrstevníky: a) zapojení do jednoduché kooperativní hry; b) navázání prvních přátelství a zapojení ve složitějších hrách s vybranými vrstevníky.
3. Vyjadřování emocí: a) vyjadřování komplexních emocí vyplývajících ze sebeuvědomění, jako je pýcha, rozpaky, vina; b) slovní popis vlastních i cizích emocí; c) předstírání emocí (např. ve hře).
4. Empatie: a) pochopení, že pocity jiných lidí se liší od vašich vlastních pocitů; b) počátky schopnosti utěšit druhého člověka.
5. Regulace emocí: a) schopnost předvídat potřebu zklidnění a připravit se na ni; b) výběr z mnoha sebeuklidňujících chování takové, které je vhodné pro danou situaci.
6. Impulzní kontrola: nácvik kontroly svého chování a emocí – z vlastní iniciativy.
7. Teorie mysli [porozumění mentálním stavům (emocím, potřebám a záměrům) druhých lidí]: a) schopnost mluvit o vlastních i cizích pocitech a potřebách; b) schopnost účastnit se předstírané hry a hraní rolí.
8. Sebeuvědomění: schopnost rozpoznat vlastní pocity, potřeby a určit příslušnost ke skupinám (např. rodina, školka).
9. Pocit kompetence: viditelné uvědomění si vlastního vlivu na realitu (specifické dovednosti) a jeho sdělování při popisu sebe sama.

Podobný názor zastává Mahkamovna (2020), podle které se základy, na nichž se buduje schopnost spolupráce, vytvářejí již v dětství. A přestože tento proces probíhá především v

rodině, existuje určitý fond činností, které jej podporují a které mohou učitelé ve vztahu k dětem v situacích se společným cílem vykonávat.

Sociální kompetenci utváří i seberegulační schopnosti jedince. Význam sebekontroly jako autoregulačního mechanismu pro kvalitu vztahů dítěte s vrstevníky a dospělými zdůrazňují také Vahedi et al. (2012). Mezi ty, které souvisejí s kvalitou sociálního fungování jedince, autor řadí tři typy regulačních procesů: regulaci emocí, regulaci samotného kontextu a regulaci chování stimulovaného emocemi. Ty zahrnují několik mechanismů, které modulují signály vyvolané podněty přicházejícími z vnějšího prostředí nebo pocházejícími z vnitřních stavů jedince: odvádění (přesouvání) pozornosti, udržování pozornosti (koncentrace), volné zahájení a pokračování v činnosti (aktivační kontrola) a její zadržování (inhibiční kontrola). Za jeden z typů regulace lze považovat také „zvládání“, tj. „kognitivní a behaviorální úsilí o splnění určitých vnějších nebo vnitřních požadavků, které jsou hodnoceny jako obtížné nebo přesahující možnosti jedince“. Podle tohoto názoru je podoba sociální kompetence jedince do značné míry určena jeho temperamentem, který spolu se složkami odpovědnými za vzrušení ovlivňuje typickou povahu „zvládání“ a regulace dítěte a naopak. Emoce spojené s určitou úrovní sebekontroly se mohou lišit, což zase vyvolává potřebu zohlednit individuální rozdíly v emotivitě a regulaci individuálních emocí jednotlivců. Výsledky výzkumu, které autor cituje, ukazují, že sociální kompetence dětí předškolního věku, které se vyznačují silně negativní emocionalitou a nízkou úrovní regulace, byly hodnoceny výrazně hůře.

Vytváření podmínek stimulačních rozvoj sociálních kompetencí dětí předškolního věku ve světle očekávání formulovaných různými prostředními se ukazuje jako jeden z nejdůležitějších úkolů, před kterými stojí instituce poskytující předškolní vzdělávání. Rozhodnutí umístit své dítě do mateřské školy rodiče na jedné straně zdůvodňují tím, že se tam dítě bude „lépe sociálně vyvíjet“. Na druhou stranu analýzy pokrývající potřeby současného i budoucího trhu práce i studie civilizačních výzev obecně naznačují, že měkké dovednosti související se sociální kompetencí určují životní (profesní i osobní) úspěch jedince (Lillvist, 2010).

O nutnosti zaměřit se na budování a posilování těchto kompetencí u dětí již v mateřské škole však hovoří především pedagogové a psychologové, kteří sociální kompetence předškoláků popisují jako determinantu jejich školní úspěšnosti. V prvních letech života sociální a emocionální vývoj dítěte probíhá v úzké souvislosti s jeho kognitivním vývojem.

Podpora rozvoje dětí v této oblasti je tedy plně odůvodněna starostí o jejich školní fungování, tedy nutností, jak neustále navazovat a udržovat vztahy s dospělými a dětmi, tak vhodně reagovat na různé, často složité sociální situace. Nedostatky sociálních dovedností jsou spojeny s nesprávným přizpůsobením ve škole, odmítáním vrstevníky a později s kriminalitou mladistvých. Rozvinuté sociální dovednosti v předškolním věku také pozitivně korelují se studijními výsledky na základní škole (Denham, 2023).

Ve světle výše uvedených definic a způsobů chápání sociální kompetence, jakož i analýzy existujících návrhů seznamů dovedností tvořících sociální kompetenci, je třeba za nejdůležitější (a zároveň u dítěte diagnostikovatelné) považovat následující (Denham, 2023):

- Schopnost komunikace (verbální i neverbální) – efektivní a adekvátní kontextu a partnerovi. Tato dovednost určuje navazování a udržování vztahů ve všech dimenzích. Nově získanou dovedností dítěte nastupujícího do předškolního věku je také efektivní komunikace, která mu otevírá řadu nových příležitostí zejména v sociálních vztazích a úzce souvisí s jeho kognitivním vývojem.
- Schopnost omezit se – projevuje se mimo jiné: schopnost dodržovat uzavřené dohody a smlouvy a uvolňovat emocionální napětí (způsobené odmítnutím, selháním, provokací) společensky přijatelným způsobem, včetně zdržení se agresivního chování. Tendence dětí v raném dětství přímo uvolňovat a uspokojovat svou touhu v předškolním věku postupně ustupuje schopnosti její naplnění odkládat. Nosným mechanismem se zde ukazuje být přenesení těchto tužeb do prostoru hry, kde se realizují iluzorně, imaginativně.
- Schopnost projevit zájem a soucit jako výraz rozvíjející se empatie dítěte. Tato dovednost je také základem pro navazování a udržování přátelských vztahů, což je možné i proto, že v předškolním věku je již dítě schopno zobecňovat svůj afektivní postoj k danému jevu (osobě) bez ohledu na aktuální, konkrétní situaci.
- Schopnost jednat společně, včetně převzetí a plnění konkrétních rolí k dosažení společného cíle. Ve struktuře sociální kompetence zaujímá ústřední místo schopnost spolupráce. Je to další nová dovednost dostupná dětem v analyzované fázi vývoje. Spolupráce ve skupině přináší měřitelné výhody.

Výše uvedené dovednosti vyčerpávají výčet nejdůležitějších dovedností pro sociální fungování 3–4letého dítěte, nejčastěji zmiňovaných v souvislosti se sociální kompetencí. Výsledné chování (opomenutí) lze navíc poměrně snadno pozorovat u předškolních dětí. Především však jejich efektivní využívání umožňuje zvládat sociální situace (vhodné pro dítě tohoto věku), čímž se vyčerpává přijatá definice sociální kompetence.

Výsledky výzkumu Tagarevy (2023) obdobně ukazují, že děti s vysokou úrovní schopnosti interakce s ostatními, schopností rozpoznávat a vyjadřovat emoce a regulovat vlastní emoční stavy, mají vyšší školní připravenost a díky tomu dosahují dobrých studijních výsledků v prvních ročnících základní školy. Schopnost navázat s učitelem vztah založený na důvěře pozitivně koreluje s výsledky žáků ve čtení a matematice, a zvyšuje tak pravděpodobnost úspěchu ve škole. Snižuje se také absence ve škole.

Výzkum a rozvíjení sociální kompetence u dětí v rámci předškolního vzdělávání se stává zvláště smysluplným, když jsou jeho úkoly analyzovány prizmatem sociálního konstruktivismu. Na počátku předškolního věku začíná u dětí dominovat spontánně-reaktivní učení. Rozvíjí se uvědomění, objevují se první účinná zobecnění a determinantem zájmů dítěte již není samotná situace, ale smysl a význam, který jí dítě přisuzuje. Existuje také kreativní typ akce, při které dochází k přechodu od myšlenky k situaci, tedy k realizaci myšlenky. Dosažení této úrovně duševního rozvoje znamená možnost zahájení programové podpory rozvoje specifických dovedností a kompetencí (např. sociálních), pokud ovšem tento program zohledňuje vnitřní program dítěte. Citlivost předškolního období k vlivům utvářejícím sociální kompetence dětí vyplývá i z toho, že se v této době objevují první vnitřní etické instance a začínají se formovat etické principy. A konečně právě v tomto věku se u dítěte rozvíjí to, co by se dalo nazvat původním obrysem dětského vidění světa (Tagareva, 2023).

Výše uvedené argumenty, zejména možnost účinně předcházet hromadění negativních návyků a zkušeností na začátku vzdělávací cesty, plně odůvodňují starost o poznávání sociálních kompetencí dětí v mateřské škole a podporu procesu jejich utváření během docházky do mateřské školy, a to způsobem odpovídajícím vývojovým schopnostem a potřebám předškoláků. Tyto úvahy se zaměřují zejména na osvojování kompetencí tří a čtyř letých dětí, což je odůvodněno začátkem předškolního věku, ale i vývojovou krizí, která je v té době přítomna, během níž se objevují nové osobnostní rysy dítěte, které jsou pro analyzovanou problematiku důležité.

Kategorie sociálních dovedností, navzdory zájmu, který vzbuzuje, a důležitosti, která je jí připisována, však stále zůstává zásadně nejednoznačná. Je třeba vycházet z toho, že jako každá kompetence obsahuje složku teoretických znalostí (o tom, jak se chovat v konkrétních sociálních situacích) a složku praktických dovedností (schopnost se v těchto situacích přiměřeně chovat). Stávající definice se však týkají především druhé ze zmíněných složek. Analýza tohoto konceptu musí spočívat především ve specifikaci dovedností tvořících sociální kompetenci s přihlédnutím k pravděpodobným vztahům mezi nimi. V těchto úvahách jsou sociální kompetence chápány podle jako komplexní dovednosti, které určují efektivitu zvládnutí konkrétních typů sociálních situací. Definice, která silně zdůrazňuje složky sociálních kompetencí, kterými jsou jednotlivé sociální dovednosti, také ignoruje kognitivní aspekt. Jasně však vymezuje jak zdroje dovedností tvořících sociální kompetence, tak účinky jejich využívání. Důsledkem tohoto přijetí je uznání, že diagnostika sociální kompetence (i u dětí předškolního věku) by se měla zaměřit na posouzení akčního aspektu kompetence, tedy na posouzení konkrétního chování (opomenutí) prokazujícího vlastnictví určitého repertoáru sociálních dovedností. Při určování tohoto repertoáru je užitečné analyzovat dosavadní přístupy k této problematice v pedagogice a psychologii (Tagareva, 2023).

Zmíníme i návrh programu E. McGinnise a A. P. Goldsteina (2001) pro formování prosociálních dovedností malého dítěte, jenž lze považovat za vyčerpávající výčet chování, které tvoří sociální kompetence předškolního dítěte. Přestože behavioristicky podložené předpoklady tohoto programu, mezi nimiž je i to, že žák je slabý a nedostatečný v rámci svého repertoáru dovedností a chování, mohou být dnes kontroverzní, je nicméně pozoruhodný podrobným vymezením 40 dovedností (prosociálních dovedností) důležitých pro sociální kompetence, které jsou rozděleny do šesti skupin:

- 1) základní prosociální dovednosti,
- 2) dovednosti související s fungováním ve škole,
- 3) dovednosti užitečné pro navazování přátelství,
- 4) dovednosti pro zvládnutí emocí,
- 5) alternativy k agresi,
- 6) dovednosti pro zvládnutí stresu.

Jak autoři zdůrazňují, výše uvedený výčet dovedností (i když je poměrně rozsáhlý) není uzavřený. Vyzývají pedagogy, kteří jej používají, aby jej dále rozvíjeli (McGinnis &

Goldstein, 2001). Stejně jako v dřívější variantě programu zaměřené na rané dětství je kategorie sociální kompetence zpracována mimochodem, jako jeden z možných výsledků metody. Slabinou tohoto návrhu však zůstává značný nepoměr v míře obecnosti uvedených dovedností. Na jedné straně je tedy zahrnuto chování tak jednoznačné, jako je „poděkovat“, a na druhé straně tak nejednoznačné a složité, jako je „řešení problémů“.

Existují metaanalýzy výzkumu sociálních dovedností a odpovědnosti (Thompson & Wilson, 2016), které přehledně shrnují výsledky různých studií a mohou poskytnout celkový obraz o vztahu mezi sociálními dovednostmi a odpovědností u dětí předškolního věku napříč různými populacemi a kontexty. Metaanalýza potvrdila, že děti s vyššími sociálními dovednostmi mají tendenci vykazovat vyšší úroveň odpovědnosti v různých situacích. Například děti, které jsou schopné efektivně komunikovat, spolupracovat s ostatními a vyrovnávat se s konfliktními situacemi, pravděpodobněji projevují odpovědné chování, jako je dodržování pravidel a přebírání úkolů ve skupině. Také rozvoj sociálních dovedností u dětí předškolního věku je spojen s postupným projevováním odpovědnosti. Děti se postupně učí, jak se správně chovat v interakcích s ostatními a jak plnit své povinnosti, což vede ke korelaci mezi těmito dvěma oblastmi. Studie ukázala, že tento vztah mezi sociálními dovednostmi a odpovědností je stabilní a pozorovatelný napříč různými populacemi a kontexty. To znamená, že bez ohledu na specifické prostředí a sociokulturní faktory má rozvoj sociálních dovedností tendenci souviset s rozvojem odpovědnosti u dětí předškolního věku.

2.3.4 Vliv rodiny a výchovy na dítě v předškolním věku

Studie zabývající se vlivem rodinného prostředí na rozvoj odpovědnosti dítěte sledují zejména dvě základní dimenze rodičovského chování, a to dimenzi vyjadřující citový vztah k dítěti (zájem – nezájem) a dimenzi zachycující míru usměrňování, řízení dítěte (závislost – nezávislost). Jako důležitá se jeví zejména emocionální dimenze výchovného působení, která zahrnuje výchovné prostředí poskytující dítěti dostatek lásky, náklonnosti, opory a bezpečí a v neposlední řadě právě i usměrňování a řízení dítěte, výchova k žádoucímu chování a uplatňování výchovných prostředků pro tyto účely. Novější výzkumy v oblasti přejímání odpovědnosti naznačují, že samotný způsob podmiňování není pro morální a sociální zralost dítěte tak důležitý jako celková psychosociální atmosféra v rodině, ve které panují prvky intenzivní komunikace s dítětem s jasnými kognitivními a emocionálními argumenty a strukturou a jasně danými pravidly a hranicemi.

Výzkumné studie (např. Grolnick et al., 1997; Hoskovcová, 2006; Hromátka, 1970; Meldrum et al., 2012; Riemann, 2010 aj.) realizované v oblasti týkající se psychologických aspektů rozvoje odpovědnosti naznačují, že za významný determinující faktor při rozvoji odpovědnosti dítěte lze považovat především rodinné prostředí. V primární rodině dítě získává nejen první dovednosti, vědomosti, zkušenosti, ale osvojuje si zde i společenské normy a pravidla a získává vzory pro své budoucí chování. Odpovědné chování dítěte je pak především ovlivňováno strukturou rodiny, vztahy uvnitř rodiny, jejím psychosociálním klimatem, hodnotami, jež jsou pro danou rodinu podstatné, a výchovnými postupy, které rodiče volí a užívají.

Většina autorů, kteří se zabývají vývojem charakteru dítěte, zdůrazňuje mimořádný význam kvality vztahů v rodině. Základními podmínkami pro vývoj odpovědnosti jsou podle Hromátky (1970) zdravé vztahy a žádoucí emocionální atmosféra v rodině. Jeho výzkum potvrdil, že odpovědní jedinci vyrůstali v rodinách, které charakterizuje pozitivní vzájemný vztah rodičů, jejich dobrý vztah k dětem, vzájemná úcta a soudržnost v rodině a stabilní emocionální atmosféra. Rodiče takových jedinců na ně v dětství kladli poměrně vysoké požadavky ve školní i mimoškolní činnosti a soustavně kontrolovali jejich plnění. Důležité je, že jim zároveň ponechávali dostatečný prostor pro samostatné rozhodování. Ve srovnání s rodiči neodpovědných jedinců využívali širší škály různých způsobů trestání, nejen tresty fyzické (ale ani ty nebyly při výchově výjimečné).

Odpovědnost je významně formována vlivem vnějších podmínek a výchovy na základě konstitučních sklonů a potřeb. Je ovlivňována celkovým ovzduším v rodině, jednotou rodičů v názorech a výchovném působení, škálou používaných trestů a soustavností vykonávaných aktivit.

Výzkumy (např. Doliński, 1993) ukazují, že nejistota a pocit nekontrolovatelnosti vlastního života mohou vést k vyhýbání se odpovědnosti a ovlivňovat efektivnost sociálního fungování člověka v dětském věku (Poledňová, 2005).

Problematika odpovědnosti ve starších pracích podléhá do značné míry i širším kulturně-politickým a historickým vlivům, ve kterých vznikly. Nicméně pro úplnost uvádím výzkum R. F. Pecka a R. J. Havighursta (cit. dle Hromátka, 1970), kteří sledovali vliv čtyř činitelů dynamiky rodinného života na šest dimenzí osobnosti. Zjistili, že síla ega (emocionální zralost, integrace osobnosti, autonomie, racionalita chování a ochota adolescentů adaptovat

se k očekávání společnosti) stejně jako faktor morální stability jsou výsledkem rozumné důvěry a péče rodičů o děti a konzistentnost rodinného života. (Konzistenci definují autoři jako soustavnost rodičovské kontroly, řád v domě, participaci dětí na aktivitách. Zralou rodičovskou důvěru a laskavost k dětem specifikují jako důvěru a péči o děti, pohotovost dětí spolupracovat s rodiči a sourozenci, dobré vzájemné vztahy mezi rodiči.)

Síla superega tedy nesouvisí jednoznačně s činiteli přísnosti/mírnosti a autokritičností/demokratičností. Děti velmi přísných a autoritativních rodičů směřují k silnému, avšak rigidnímu egu, zatímco děti se stejně silnými a pevnými internalizovanými principy jsou vychovávány rodiči, kteří uplatňují spíše mírnost a demokratičnost ve spojení s důvěrou a s konzistencí rodinného života. Podle autorů Pecka a Havighursta (1962) jsou tedy základními podmínkami pro vývoj a utváření odpovědnosti správné vztahy v rodině, žádoucí emocionální atmosféra v rodině a správné vyvažování svobody a volnosti s kázní.

K podobným závěrům ve svém výzkumu došli Srnec a Klicperová-Baker (1999), kteří dokládají, že ti jedinci, kterým byl v dětství poskytnut dostatečný prostor pro svobodné rozhodování, vykazují v dospělosti vyšší míru pocitu osobní odpovědnosti a rozhodnutí, která činí, vnímají jako vlastní, a ne vnucená okolím. K dalším faktorům, jež hrají roli v rozvoji odpovědnosti, uvádějí celkovou emocionální atmosféru výchovného prostředí, vztah mezi rodiči a také míru souladu v jejich společném výchovném působení na dítě. Naopak liberální výchovný přístup může vychovávat děti, které byly vychovávány, jako by nikdy neměly vyrůst. Jakákoli práce a jakákoli odpovědnost jsou jim odpírány. Celý den si mohou dělat, co chtějí. Dostávají příliš velké kapesné i sladkosti v jakémkoli množství. Patří k tomu i to, že se rodiče ani nenamáhají vést s dítětem vážný rozhovor, zabývat se jeho zájmy nebo s ním aktivně něco podnikat: hrát si spolu, pracovat, procházet se nebo se společně věnovat nějaké činnosti (Kosová, 2014).

Hromátka (1970) vyvozuje z rozdílných podmínek výchovného působení různé typy odpovědnosti, resp. neodpovědnosti:

- Stenická (aktivní) odpovědnost (vykazuje ji dobře integrovaná osobnost) je založena na výhodnějších předpokladech přiměřené impulzivnosti, citlivosti a emocionality a utvářela se v příznivých rodinných podmínkách vlivem výchovy spočívající ve vyváženosti vedení a samostatnosti rozhodování a jednání člověka v dětství.

- Astenická (pasivní) odpovědnost (do určité míry se podobá svědomitosti) spočívá na méně příznivých předpokladech zvýšené až velmi vysoké citlivosti, emocionality a starostlivosti; vyvíjela se v podmínkách vysokých nároků, zejména požadavků na tlumení impulzivnosti; druhotně je výrazněji ovlivňována úzkostí nutkavě jistícího obsahu.
- Stenická neodpovědnost (nese prvky chladného egoismu a egocentrismu) je podmíněná zejména narušenými vztahy k vlastní osobě a k jiným lidem, vyvíjí se v nepříznivém, citově chladném prostředí s malou citlivostí a slabou potřebou společenství se současným nárokem na dosahování výkonu.
- Astenická neodpovědnost (typická bezstarostností, lehkovážností, nedostatkem sebekontroly) se rozvíjí na podkladě konstituční impulzivnosti v nepříznivé rodinné atmosféře, v podmínkách nesoustavné výchovy.

Je důležité si uvědomit, že Hromátkova práce může být ovlivněna kontextem doby, ve které byla napsána, a to včetně kulturně-politických a historických faktorů tehdejšího Československa. Tento aspekt je třeba brát v úvahu při interpretaci jeho teorií, protože může ovlivnit způsob, jakým jsou prezentovány koncepty odpovědnosti a neodpovědnosti.

V rámci problematiky rodinných vztahů zmíníme významnou oblast mezilidských vztahů, a to teorii attachmentu, jehož jednou složkou je mj. zodpovědnost. Stabilní a bezpečné připoutání má vliv na přejímání odpovědnosti ve vztazích k jiným lidem i ve vztazích k sobě. V předškolním věku děti začínají vykazovat vazebné chování méně energicky a méně často, mění se i typy vazby mezi matkou a dítětem. Je to dané vývojem dítěte, kdy už lépe přijímají matčinu nepřítomnost, jsou schopné se cítit v bezpečí i s jinými lidmi (vedlejšími vazebnými postavami) za splnění určitých předpokladů (musí to být známí lidé, dítě musí vědět, kde se matka nachází a musí být zdravé) a také nárůstem sebevědomí dítěte. Vazebné chování tedy v předškolním věku ztrácí na své naléhavosti, ale zůstává i nadále dominantním rysem života předškolního dítěte (Bowlby, 2010). Důležitým aspektem rozvoje attachmentu v tomto období je rozvoj pocitu bezvýhradného přijetí rodičem a zároveň posilování samostatnosti dítěte s jasným vymezením hranic (Ptáček & Kuželová, 2013).

Attachment je důležitým faktorem sociálního vývoje, a proto tvoří součást většiny současných teorií socializace dítěte (Waters & Richters, 1991). Na základě rané zkušenosti si dítě vytvoří vnitřní pracovní model, který ovlivňuje jeho vztahování se vůči světu a

ostatním osobám (Bowlby, 2010). Vnitřní pracovní model má vliv zejména na očekávání dítěte týkající se chování sourozenců, vrstevníků a dospělých osob.

Podle Willemsenové a Marcelové (1996) působí jistě připoutané dítě ve školce sebevědomě, vyjadřuje verbálně i neverbálně svoje potřeby, vstupuje do sociálních interakcí s vrstevníky a často bývá iniciátorem her, k nimž zve ostatní děti. V interakci jistě připoutaných dětí s ostatními dětmi se objevuje častěji reciproční komunikace, jsou více sociabilní a častěji se věnují kooperativním činnostem. Tyto děti jsou tedy nejen prosociálně orientované, ale vykazují vyšší míru sociálních kompetencí (Waters et al., 1986). Pokud jsou tedy rané zkušenosti s pečujícími osobami pozitivní, pozitivní budou i očekávání vztahující se k chování dalších osob. Toto potvrzuje i výzkum kvality attachmentu čtyřletých dětí jako prediktoru sociálního přizpůsobení ve věku osmi let (Booth et al., 1994). Jistě připoutané děti vykazovaly vyšší míru sociálního zapojení. Čím jistější je citové pouto, tím nižší je míra internalizované psychopatologie a čím vřelejší matka byla, tím nižší byla míra externalizované psychopatologie.

Bosmans et al. (2006) se zaměřili ve svém výzkumu na dva druhy rodičovské výchovy: v prvním přístupu byla viditelná snaha motivovat dítě pozitivně za pomoci podpory a jasných pravidel, v druhém přístupu rodiče reagovali na nežádoucí chování tvrdými tresty nebo ignorováním. Výsledky ukazují, že negativní rodičovský přístup matky je spojený s nejistým attachmentem a většími výchovnými problémy. Podle Willemsenové a Marcelové (1996) dítě s nejistým/úzkostným typem attachmentu ve školce nevyhledává pomoc učitelky, nicméně pokud mu učitelka pomůže, vyjádří jen určitou míru uspokojení. Bývá více plačtivé, méně vstupuje do sociálních interakcí se svými vrstevníky a obvykle se do společných her nezapojuje. Dítě s nejistým/vyhýbavým typem attachmentu je taktéž sociálně stažené. Na rozdíl od předchozího typu ale nepláče. Je tiché, a pokud učitelka o ně projeví zájem, spíše ji ignoruje. V důsledku takového chování mají děti s oběma typy nejistého citového pouta málo příležitostí k rozvoji dalších sociálních kompetencí důležitých pro vstup do školy. Nejstaženější a nejúzkostnější, co se sociálních vztahů týká, jsou děti s dezorganizovaným, dezorientovaným typem attachmentu.

Psychologická problematika výchovných interakcí dospělých a dětí je neobyčejně rozmanitá nejen vzájemnými vztahy, ale též různorodostí prostředí, ve kterém se odehrává. Mezi významné dospělé osoby, které ovlivňují vývoj dítěte a zásadně přispívají k jeho rozvoji v různých fázích jeho života, jsou, jak již bylo zmíněno, rodiče. Sourozenci,

vrstevníci a ostatní děti pak vytvářejí cvičné pole pro osvojování celé řady dovedností důležitých k tomu, aby jedinec uspěl v sociálních i interpersonálních vztazích. Ačkoli je dítě aktivním článkem všech těchto interakcí, jsou to především dospělí, kteří výrazně stimulují a ovlivňují jeho rozvoj. Jinými slovy dospělí jsou ti, kteří jsou odpovědní za dítě a jeho vývoj. Vzájemné působení jednotlivých aktérů a sociálního prostředí vyjadřuje např. ekologický model vývoje lidského jedince (Bronfenbrenner, 1981, 1992), který představuje jedno z významných východisek výzkumu obecnější povahy.

Děti pro svůj optimální vývoj potřebují lásku a bezpodmínečné přijímání stejně jako hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat. Láska, kladný emoční vztah, porozumění a přijímání dítěte takového, jaké je, příznivě působí na jeho vývoj. Děti, které se mohou pohybovat v sociálním světě, ve kterém jsou jim stanoveny jasné hranice či pravidla, se cítí daleko jistěji. Postupně si pravidla osvojují a za pomoci a podpory dospělých (později i vrstevníků) hledají přiměřené způsoby reagování a chování ve složitých interpersonálních i sociálních vztazích.

Rodina působí velmi silně na vývoj a formování osobnosti dítěte, na jeho činnost a výsledky této činnosti, na jeho psychofyziologický stav, vývoj a formování osobnosti (Čáp, 1996).

Primární význam pro dítě má jeho vztah s matkou (nebo osobou, která ji zastupuje), která pomáhá uspokojovat potřeby jistoty a bezpečí dítěte, sděluje dítěti, že je na světě někdo, kdo rozumí jeho aktuálním pocitům a potřebám. Do sociálního prostoru dítěte však brzy vstupuje otec a další dospělí, objevují se sourozenci (Colin, 1996; Dinkmeyer & McKay, 1996; Matějček, 1986; Satir, 1994; Šulová & Zaouche-Gaudron, 2003).

Autoři J. Langmeier a Z. Matějček (1974) potvrzují, že pozitivní zkušenosti z rodinného prostředí jsou nezbytným základem pro další rozvoj osobnosti, neboť posilují elementární prvky jako vnitřní jistotu a vyrovnanost, dále schopnost vytvářet stabilní a spolehlivé vztahy s jinými lidmi a pozitivní vztah ke světu. Pozitivní zkušeností je míněn normální vývoj dítěte v úplné a funkční rodině. Velkou roli hraje i celková atmosféra rodiny, vzájemné chování členů rodiny k sobě navzájem, a především čas rodičů na dítě. Vliv úplné rodiny (a důležité role otce i matky) je dle autorů opakovaně zdůrazněn a potvrzen na mnoha studiích: Destunis (1957), Hesse (1957), Michaux (1958), Andry (1962) a Grams (1970), které zmiňují ve své knize Langmeier a Matějček (1974).

V předškolním věku se dítě více osamostatňuje a získává nezávislost na primárních pečujících osobách, přesto rodina stále zůstává nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje základní socializaci dítěte. Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte – tedy základem pro celý jeho emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí. Ve věku kolem tří let začíná navazovat vztahy i mimo rámec rodiny a pro zvládnutí této fáze socializace potřebuje získat pocit kontroly nad situací. Tedy musí rozumět aktuální situaci a znát smysl činností, k nimž je vedeno. Předškolní období je klíčové pro to, jak se bude dítě vyrovnávat s nároky života (Hoskovcová, 2003).

Lev Vygotskij (1976) přinesl koncept sociálního učení a zdůrazňoval význam interakce s ostatními lidmi pro rozvoj dětských schopností. Jeho práce o sociokulturním vývoji poskytuje důležité poznatky pro studium sociálního učení a přejímání zodpovědnosti. Během procesu přejímání zodpovědnosti děti pozorují a napodobují chování dospělých a starších dětí a postupně se učí, jak správně jednat v různých situacích. Podle Vygotského se přejímání zodpovědnosti u dětí předškolního věku významně podílí na sociálním učení. Ve své teorii sociokulturního vývoje klade důraz na interakci dítěte s okolním sociálním prostředím, zejména s dospělými a staršími dětmi. Přejímání zodpovědnosti je chápáno jako proces, ve kterém dítě postupně přebírá kontrolu nad svým jednáním a učí se řídit své chování v souladu s očekávanými normami a pravidly. Vygotského koncept přejímání zodpovědnosti zdůrazňuje důležitost sociálních interakcí a role vyšších sociálních autorit, jako jsou rodiče a učitelé, v tomto procesu. Dítě se učí od svých sociálních partnerů, pozoruje jejich chování a postupně si osvojuje sociální normy a očekávání. Proces přejímání zodpovědnosti je tedy sociálně mediováný a probíhá prostřednictvím interakce s ostatními členy společnosti. V rámci Vygotského teorie je důležité, aby děti měly možnost účastnit se činností a situací, které vyžadují přejímání zodpovědnosti, a aby měly příležitost k pozitivnímu sociálnímu učení. Zkušenosti získané během těchto interakcí pomáhají dětem porozumět hodnotám, normám a pravidlům společnosti a děti se tak postupně stávají schopnými přejímat zodpovědnost za své jednání.

Dwecková (2015) se ve své práci zaměřuje na mindset a motivaci ke zlepšení. Řeší, jak proces přejímání zodpovědnosti může být ovlivněn tím, jaký mindset má dítě ohledně chyb a úspěchů. Děti s růstovým mindsetem jsou pravděpodobněji ochotny přijmout zodpovědnost za své chyby a učit se z nich. Dwecková zdůrazňuje význam mindsetu, tedy

způsobu, jakým děti (a dospělí) vnímají své schopnosti a možnosti růstu. V kontextu přejímání zodpovědnosti u dětí předškolního věku můžeme předpokládat, že Dwecková by zdůrazňovala význam mindsetu, který podporuje otevřenost k učení a schopnost učit se z chyb. Děti s růstovým mindsetem jsou pravděpodobněji ochotné přijmout zodpovědnost za své chyby a učit se z nich, protože vnímají chyby jako příležitost k růstu a zlepšení. To může zahrnovat povzbuzování dětí, aby se snažily a překonávaly překážky, a podporování jejich snahy o zlepšení. Takový mindset může dětem pomoci přijímat zodpovědnost za své jednání a být otevřené novým výzvám a zkušenostem.

V rámci rodinného prostředí a rodičovského stylu jsou děti vedeny k přejímání zodpovědnosti různými způsoby. Rodičovský styl, který kombinuje podporu a strukturu, často vede k lepšímu rozvoji schopnosti přejímat zodpovědnost. Diana Baumrind (1975) zkoumala vliv rodičovských stylů na vývoj dětí, identifikovala tři hlavní rodičovské styly: autoritativní, autoritářský a permisivní. Můžeme vyvozovat, že z hlediska přejímání zodpovědnosti u dětí předškolního věku by Baumrindová zdůraznila důležitost autoritativního rodičovského stylu. Tento styl je charakterizován vyváženou kombinací láskyplné podpory a jasné struktury a pravidel. Dětem v tomto prostředí jsou poskytována jasná vodítka a očekávání, což jim umožňuje rozumět svým povinnostem a postupně přejímat zodpovědnost za své jednání. Baumrindová zmiňuje význam důslednosti a předvídatelnosti, podpory a struktury v rodičovském chování, kdy děti potřebují jasná pravidla a očekávání, aby mohly porozumět svým povinnostem a postupně přejímat zodpovědnost za své jednání.

Lea Pulkinnen (1996, 2002) se zaměřovala na vývoj osobnosti a sociálního chování, včetně vývoje těchto aspektů v průběhu dětství a adolescence, konkrétně se zabývala identifikací klíčových osobnostních rysů a sociálních dovedností spojených s úspěšným přizpůsobením se a jejich funkcí v různých životních oblastech. Zvláště se zajímala o vztah mezi osobnostními rysy, jako je svědomitost a sociální výsledky, jako je akademický úspěch, pracovní výkon a sociální integrace. Její práce přinesla důležité poznatky o tom, jakým způsobem se osobnost (osobnostní rysy) a sociální dovednosti vyvíjejí v průběhu života a jakým způsobem mohou ovlivnit životní výsledky jedince. Její longitudinální studie poskytly cenné informace o faktorech, které přispívají k dlouhodobému úspěchu a pohodě jedince a které jsou důležité pro navrhování intervencí a podpory jednotlivců v různých životních etapách. I když se přímo nezaměřovala na definici přejímání zodpovědnosti u dětí

předškolního věku, můžeme odvodit její přístup k této problematice z její práce – snaží se poukazovat na to, jakým způsobem určité osobnostní vlastnosti, jako je svědomitost nebo schopnost sebeovládání, mohou být spojeny s lepší schopností dětí dosáhnout úspěchu, tedy i přejímat zodpovědnost za své činy. Autorčin výzkum poskytuje vhled do toho, jakým způsobem různé rodičovské praktiky a strategie výchovy ovlivňují životní úspěch a do určité míry i schopnost dětí přejímat zodpovědnost a jaké faktory mohou tento proces podporovat nebo brzdit, jak se tento proces vyvíjí v průběhu času a jakým způsobem je možné ho podporovat v rámci rodinného prostředí a interakce s pečovateli.

Tato rozmanitost aspektů spojených s vlivem rodinné výchovy nám může dohromady poskytnout vhled do procesů, které se odehrávají v dětské mysli během přijímání zodpovědnosti, a ukazuje nám, jak tento proces lze podporovat a rozvíjet. Samotné přejímání zodpovědnosti dětmi je multidimenzionální proces, který odráží jejich fyzický, emocionální, sociální a kognitivní vývoj. Vliv rodiny a výchovy hraje v tomto procesu klíčovou roli, protože rodina je primárním prostředím, ve kterém se dítě vyvíjí a učí. Lze shrnout další specifické způsoby, jak rodina a výchova mohou ovlivnit přejímání zodpovědnosti dětmi v předškolním věku:

- Kvalitní vztahy v rodině, založené na lásce, důvěře a respektu, vytvářejí pro dítě bezpečné a podporující prostředí, které mu umožňuje projevit svou samostatnost a přebírat zodpovědnost.
- Rodinná atmosféra může buď podporovat nebo brzdit rozvoj dětí v tomto směru.
- Role modelů: Děti se učí tím, že pozorují chování svých rodičů a dalších členů rodiny. Když vidí, že dospělí v jejich životě přebírají zodpovědnost za své úkoly a povinnosti, mají tendenci je napodobovat. Rodiče mohou být pro děti inspirací a vzorem, pokud jde o zodpovědné chování.
- Komunikace a interakce: Otevřená a pozitivní komunikace v rodině je klíčová pro podporu přejímání zodpovědnosti dětmi. Rodiče by měli dětem vysvětlovat důležitost zodpovědného chování a povinností, ale také poskytovat prostor pro vyjádření jejich názorů a pocitů.
- Poskytování příležitostí k zapojení: Rodiče by měli dětem dávat příležitost přebírat zodpovědnost a úkoly v rámci rodiny a domácnosti. To může zahrnovat jednoduché úkoly jako uklízení svého pokojíčku, pomáhání s vařením nebo péčí o domácí

mazlíčky. Děti, které mají pravidelně přidělené úkoly, mají tendenci být více zapojené a projevují větší míru zodpovědnosti.

- Podpora při neúspěších: Neúspěchy jsou součástí procesu učení se a přebírání zodpovědnosti. Rodiče by měli dětem poskytovat podporu a povzbuzení i v případě neúspěchu. Důležité je, aby děti vnímaly neúspěch jako příležitost k učení se a ke zdokonalování svých schopností.
- Empatie a porozumění: Rodiče by měli projevovat empatii a porozumění vůči dětem při procesu přejímání zodpovědnosti. Je důležité, aby děti měly pocit, že jsou slyšeny a respektovány a že jsou podporovány ve svém osobním rozvoji.

Celkově je vliv rodinného prostředí a výchovy na děti v předškolním věku klíčový pro formování jejich schopnosti přebírat zodpovědnost a vyvíjet se v samostatné a odpovědné jedince. Poskytování podpory, povzbuzení a příležitostí k učení se jsou základními prameny, které tento proces podporují.

2.3.5 Povinnosti

Pojem odpovědnost někdy splývá s pojmem povinnost. Odpovědnost je širší pojem než povinnost, člověk je odpovědný a ručí i za důsledky těch činů, které mu nebyly výslovně uloženy, či normou stanoveny jako povinnost. Každé lidské jednání se vždy nějakým způsobem dotýká ostatních a má na ně určitý vliv (Hromátka, 1970). Slovo povinnost běžně asociuje někým uložený úkol či příkaz a vnější kontrolu jeho plnění, kdežto s pojmovou složkou výrazu odpovědnost se více spojuje akceptace úkolu subjektem a často i vnitřně spjatá závaznost jeho plnění.

Součástí každé výchovy by měly být i povinnosti a „práce“, jak je zmíněno výše. Tyto činnosti jsou samozřejmě uzpůsobeny věku dítěte, jeho schopnostem a tomu, co ještě je schopno zvládnout, s tím že pozitivní motivací se dostává ke složitějším úkolům. Dítě si je v předškolním věku již dobře vědomo, co je jeho povinností, co má a co nemá dělat a proč. Dětské svědomí je zpočátku negativní – vychází z různých zákazů, ale je už autonomní – tzn. že reguluje jednání dítěte, i když jeho čin (nebo nečin) je naprosto soukromý.

Odpovědnost lze v předškolním věku částečně spojovat s povinnostmi, které dítě má. Děti zaujímají v rodině určité postavení, které je dáno celkovým uspořádáním, mají svá práva, tedy co je jim dovoleno, co si mohou dovolit (CO MŮŽOU; CO SMÍ), na co mají nárok a

co je jim zapovězeno (CO NESMÍ); ale také mají své povinnosti, které musí v rodinném společenství vykonávat, aby přispěli svým podílem k fungování domácnosti (CO MUSÍ). Tato práva a povinnosti mají různou podobu, liší se od rodiny k rodině a velmi závisí na tom, jaké postavení dítě v rodině má, kde se nachází v rodinné hierarchii. Lze tedy předpokládat, že se budou lišit práva a povinnosti nejstaršího a nejmladšího dítěte, můžeme také očekávat, že jiné bude postavení dětí stejného věku, pokud jsou jedináčci, nebo pokud vyrůstají ve vícečetné rodině, rozdíl bude i podle pohlaví dítěte a dalším faktorem budou vzory chování, které si přinesli jeho rodiče ze svých vlastních rodin. Dalším aspektem, který může ovlivňovat množství práv a povinností dítěte, budou i časové možnosti rodičů. V rodinách, kde jsou rodiče doma, lze očekávat, že na děti zbývá méně povinností i méně zodpovědnosti, naopak rodiče pracovním zatížením přesunou více břemene z domácích prací na své děti, protože jinak by vše nestíhali. Děti tak budou mít více práce, ale i více zodpovědnosti, získávají dovednosti a učí se samostatnosti. Avšak mohou tím ztratit část svého dětství, část času na hry a na zábavu (Dedková, 2004).

Závěry z výzkumu Dedkové (2004) ukazují, že v té rodině, ve které tráví rodiče nejvíce času mimo domov, mají děti doma největší množství povinností, ale mohou si také nakládat se svým časem podle svého přání. U ostatních dětí se také setkáváme s povinnostmi, ale protože matky tráví většinu času doma, jsou děti stále pod dohledem a nevykonávají své povinnosti zcela samostatně. Případová studie čtyř českých rodin nachází obdobné souvislosti jako v norském výzkumu Anne Solbergové (1997) a potvrzuje teorii, že děti, které tráví čas doma bez dozoru rodičů, mají více povinností a pomáhají s chodem domácnosti, zároveň ale mají také větší práva, jsou považovány za dospělejší a samostatnější.

Jedním z cílů vyspělých vzdělávacích systémů je vychovat jedince, kteří mají vyrovnanou a zdravou osobnost a fyzicky, mentálně, morálně a emocionálně silné povahy, kteří dokážou svobodně a vědecky myslet, mají široké vize, respektují lidská práva a kteří ctí identitu a snahu, kteří mají společenskou odpovědnost, kteří jsou pozitivní, kreativní a produktivní, kteří jsou vybaveni specifickými hodnotami a kteří po své internalizaci podle těchto hodnot jednájí (Resnick & Jacko, 2010). Hodnoty rozvíjející chování, perspektivy a vlastnosti jednotlivců patří mezi nejvýznamnější složky společenského života a sociální kultury. V tomto rámci jsou hodnoty považovány za nejučinnější spojení zajišťující pospolitost jednotlivců ve společnosti (Miller, 2019).

Povědomí o demokracii, které by měli mít všichni občané, smysl pro odpovědnost vůči znalostem, porozumění a respekt k morálním hodnotám musí být dětem poskytnuty efektivně v jakékoli vzdělávací instituci. Učitelé by proto měli ze svých dětí vychovat individuality, které se umí postavit na vlastní nohy, sebevědomé, vědomé si svých povinností a odpovědnosti vůči sobě i vůči společnosti. Mezi nejvýznamnější role škol a předškolních zařízení patří rozvíjení hodnot explicitně či implicitně v předškolním kurikulu, přispívání k morálnímu rozvoji žáků a pozitivní ovlivňování jejich vlastností (Noggle, 2017).

Rodina, která je považována za první výchovné prostředí dítěte, poskytuje základ nejen pro nastolení uznání morálních problémů, ale také pro výuku některých hodnot, jako je láska, respekt, důvěra, odpovědnost a podobně. Proto je velmi důležité rozvíjet smysl pro zodpovědnost u dětí v rodinném prostředí, podporovat jejich zájmy ze strany členů rodiny a zlepšovat doma také jejich dovednosti, schopnosti a emoce (Dementiy & Grogoleva, 2016).

Tyto hodnoty, které mají být stanoveny, když dítě nastoupí do školy, spolu souvisí. Smysl pro zodpovědnost, který je předpokladem úspěchu a sebevědomí v psychosociálním vývoji dítěte, je však také velmi důležitý a účinný pro vytváření sociálního povědomí. Spokojenost v profesním životě, v rodině a v jakékoli fázi života je provázána s plněním vlastních povinností (Tepecik, 2008). Odpovědnost není vrozený pocit, získává se vytvářením vhodných podmínek. Aby se formoval pocit odpovědnosti, měl by být jedinec vychováván v prostředí, kde přebírá odpovědnost. Pokud by jednotlivci nedostali příležitost činit své volby nebo nést odpovědnost za důsledky svých rozhodnutí, smysl pro odpovědnost by se neformoval (Such & Walker, 2004). Pojem „pocit odpovědnosti“ ve výše uvedené větě lze vidět pouze u jedinců se sebevědomím a sebekontrolou.

Odpovědnost představuje plnění rozvojových úkolů podle věku, pohlaví a úrovně vývoje dítěte již od raného dětství. Pro rozvoj dítěte je klíčové přidělování povinností, které jsou přiměřené úrovni jeho vývoje a které tedy může dítě v rodině plnit. Zodpovědné děti lze popsat jako jedince, kteří dokážou vědomě využívat své zdroje, dokáží se samy rozhodovat, připouštějí důsledky svých pocitů, myšlenek a chování, jsou si vědomy i práv a povinností druhých, kteří přebírají odpovědnost za své činy. Na druhou stranu nezodpovědné děti neplní své povinnosti, obviňují ostatní z vlastních chyb, nestojí si za svými činy, neplní

závazky ani vůči sobě, ani vůči druhým, jsou líné, náladové a druhým způsobující problémy (Dementiy & Grogoleva, 2016).

Trénink odpovědnosti je pro děti nutností, aby přijaly důsledky svých myšlenek a činů, aby plnily své povinnosti v každé fázi svého života, činily vědomá rozhodnutí, činily svá vlastní rozhodnutí, přebíraly odpovědnost, aby svým jednáním učinily svůj život snesitelnějším, aby byly šťastnými jedinci přizpůsobenými společenskému životu, aby plnily své povinnosti, měly vhodné sociální prostředí a pokračovaly ve svém životě jako zdraví jedinci (Pan-Gi & Hyun-Soo, 2023).

Dítě, které dokáže převzít zodpovědnost a které své povinnosti plní, vykazuje nejen pozoruhodné studijní úspěchy, ale také lepší vztahy se svými přáteli. Zkušenosti z mateřské a základní školy, jako je rozvinutý vztah s ostatními lidmi v těchto školách, pocit kompetence jako předškoláka a žáka, samostatnost a sebeovládání, to vše souvisí s pozitivním přístupem školského zařízení. Dobré zkušenosti ve školním a předškolním zařízení kladně ovlivňují i postoj k dané instituci. Tento pozitivní přístup podporuje školní vztah a lásku dítěte ke škole (Chepil et al., 2023).

Vztah či vazba k předškolnímu a školnímu zařízení znamená věřit v to, že je člověk hodnotný a respektovaný jako člen dané instituce. Jinými slovy, školní vazbu může charakterizovat pozitivní vztah ke škole, kladný vztah ke vzdělávání, ochota být součástí školního prostředí, pěkný vztah k zaměstnancům školy i k ostatním dětem, pravidelná docházka do školy, účast na mimoškolních aktivitách, trávení času navíc školními aktivitami, souhlas s rozhodnutími přijatými ve třídě i ve škole, identifikace svých vlastních učebních cílů a ochota vyjadřovat své myšlenky ve třídě. Školní spokojenost, která je určitou poddimenzí životní spokojenosti, je považována za prvek jak subjektivní pohody, tak globální životní spokojenosti (Dementiy & Grogoleva, 2016).

Noggle (2017) zjistil, že děti s pocitem vazby na školské zařízení mají lepší vztah se svými učiteli a přáteli, rozvíjejí si vyšší sebevědomí a jsou obecně spokojenější se svým životem. Je zjištěno, že zatímco úroveň úzkosti, osamělosti a absence je nižší, úroveň pozitivního chování, vnitřní motivace a akademické úspěšnosti je větší u dětí s vyšší úrovní vazby na školské zařízení. Proto se předpokládá, že kvalitní čas strávený ve školském zařízení a úspěšná práce mohou pozitivně ovlivnit vztah ke školskému zařízení a školní spokojenost může podpořit touhu převzít zodpovědnost.

V literatuře existuje několik studií o odpovědnosti. V rámci tohoto konceptu došel ve své publikaci Sherman (2022) k závěru, že existencialistický přístup založený na programu tréninku odpovědnosti má na děti pozitivní vliv. Podobně Fricker (2021) pozoroval, že děti odpovědně plní činnost, kterou si nejvíce přály, že jednají zodpovědněji v činnosti, kterou si zvolí, a že u dětí, které pravidelně dělají domácí úkoly, dochází ke snížení nežádoucího chování v jejich dalších aktivitách. Pan-Gi a Hyun-Soo (2023) ve své studii mj. zkoumali vztah mezi odpovědností a vzděláním. Autoři uvedli, že úspěšné děti plní všechny druhy povinností a že rodiče používají metody, jako jsou informace, připomínky, sledování a zpětná vazba. Nakonec i Fricker (2021) tvrdí, že ačkoli někteří učitelé přijali metody trestání žáků, kteří neplní své povinnosti, jsou tyto metody účinné pouze krátkodobě.

Hlavním cílem studie Noggleho (2017) bylo prozkoumat smysl pro odpovědnost dětí mateřských a základních škol z hlediska školní spokojenosti a školního vztahu. Noggle zkoumal smysl pro zodpovědnost dětí, pokud jde o spokojenost s mateřskou a základní školou a vztahem dětí k mateřské a základní škole. Respondenti byli tvořeni 850 dětmi posledních ročníků mateřských škol a prvních stupňů základních škol (423 dívek a 427 chlapců) navštěvujících zmíněné školy v USA v letech 2016–2017. Údaje z výzkumu provedeného pomocí relačního screeningového modelu, který patří mezi kvantitativní výzkumné metody, byly shromážděny pomocí „Formuláře osobních informací“, „Škály odpovědnosti“ a „Škály celkové spokojenosti dětí s mateřskou školou“. Výsledky studie ukázaly, že existuje pozitivní a významný vztah mezi mírou odpovědnosti dětí, předškolní/školní spokojeností a vztahem k mateřské či základní škole a že povinnosti dětí se výrazně liší podle vnímání odpovědnosti ze strany dětí. Bylo vidět, že spokojenost v mateřské a základní škole a vztah k dané instituci významně určuje odpovědnost. Odpovědní jedinci mají vlastnosti přizpůsobení se životu, plní stejnou odpovědnost jak vůči sobě, tak vůči ostatním, svobodně využívají své zdroje, vytvářejí vlastní rozhodnutí, připouští si důsledky svých vlastních pocitů, myšlenek a chování, jsou si vědomi práv a povinností druhých, přebírají odpovědnost za každý čin, jsou kompatibilní s okolím, jsou šťastní a pracovití. Tyto kvalifikace jsou také považovány za základ akademického úspěchu dětí. Úroveň odpovědnosti akademicky úspěšných dětí je také vysoká. Jedním z hlavních důvodů školního neúspěchu dětí byla individuální nezodpovědnost. Děti, které se vyhýbají svým povinnostem, jsou méně úspěšné, jsou méně kreativní a zažívají více zklamání. Noggle (2017) s ohledem na zkoumání studijní úspěšnosti na základě školního vztahu zjistil, že úroveň školního vztahu u akademicky úspěšných dětí je vyšší než u neúspěšných

jedinců. S tím souhlasí i Dementiy a Grogoleva (2016), kteří uvádějí, že děti, které jsou velmi úspěšné, mají také velmi vysokou úroveň vazby na předškolní a školní zařízení. Miller (2019) tvrdí, že existuje pozitivní vztah mezi pocitem sounáležitosti dětí se školou a jejich známkou – žáci s vysokým pocitem sounáležitosti se školou mají lepší průměr známek. Chepil a kol. (2023) vytvořili vztah mezi vysokým pocitem sounáležitosti a akademickým úspěchem. Autoři tvrdí, že děti s nízkou úrovní vazby ke škole mají tendenci chodit do školy pozdě, mají problémy s docházkou, nejsou ve škole příliš úspěšní a ve škole vykazují špatné chování. Such a Walker (2004) uvádí, že spokojenost ve škole pomáhá snižovat neposlušnost dětí. Všechna tato zjištění zdůrazňují, že existuje pozitivní vztah mezi úrovní odpovědnosti dětí a jejich vztahem ke školskému zařízení a spokojeností se školou.

Noggle (2017) uvádí, že byla pozorována přímá úměra mezi úrovní odpovědnosti, kterou děti samy uváděly, a skórem odpovědnosti. Tento výsledek může naznačovat objektivitu dětí v jejich vlastním vnímání odpovědnosti. Smysl pro odpovědnost jako kvalifikace získaná vzděláním je považován za klíčový předpoklad pro úspěch jak během vzdělávání, tak v dalších fázích života.

3 Výzkumná část

3.1 Úvod do problematiky

V práci o přejímání odpovědnosti u dětí předškolního věku je klíčové zkoumat procesy, které ovlivňují rozvoj jejich schopnosti nést důsledky svých činů a rozhodnutí. To zahrnuje zkoumání, jak rodina, školní prostředí a interakce s vrstevníky formují jejich vnímání a chápání odpovědnosti. Práce by měla zahrnovat analýzu toho, jaké faktory ovlivňují formování vnitřního pocitu odpovědnosti u dětí předškolního věku, včetně jejich individuálních charakteristik, sociálního prostředí a rodinných vlivů. Dále je důležité zkoumat, jakým způsobem děti zpracovávají a interpretují důsledky svého chování a jakým způsobem se učí přebírat odpovědnost za své činy. Výzkum zahrnoval jak kvantitativní, tak kvalitativní přístupy, aby bylo možné lépe porozumět složitosti procesů přejímání odpovědnosti u dětí předškolního věku. To zahrnovalo použití dotazníků, pozorování v reálném čase, rozhovorů s dětmi a rodiči.

Při vymezování konstruktů, co je podle nás „odpovědné dítě“, jsme navazovali na předchozí výzkumy (např. Dedková, 2004; Dementiy & Grogoleva, 2016; Hoskovcová, 2006), vycházeli jsme z toho, že odpovědnost lze v předškolním věku částečně spojovat s povinnostmi, které dítě má. Děti zaujímají v rodině určité postavení, které je dáno celkovým uspořádáním, a mají svá práva. Tedy že něco je jim dovoleno, něco si mohou dovolit (TO, CO MŮŽOU; CO SMÍ), na něco mají nárok a něco je jim zapovězeno (TO, CO NESMÍ), něco již nesmí. Mají ale také své povinnosti, které musí v rodinném společenství vykonávat, aby přispěli svým podílem k fungování domácnosti (TO, CO MUSÍ) (Dedková, 2004). Dítě s určitou mírou vykonávaných povinností a pravidelných činností definujeme jako odpovědné.

Pro účely studie jsme specifikovali dvě věkové kategorie dětí mladšího předškolního věku (3–4 roky) a staršího předškolního věku (5–6 let). Vycházeli jsme z předchozích výzkumů, že tzv. „starší děti předškolního věku“ by měly mít vyšší počet vykonávaných povinností a pravidelných činností oproti těm „mladším“. Také pořadí narození dítěte, věk, pohlaví mohou souviset s námi vymezeným pojmem „odpovědné dítě“.

V rámci práce je důležité zkoumat vztah mezi přejímáním odpovědnosti a dalšími aspekty psychosociálního vývoje dětí předškolního věku, jako je sebeuvědomění, sociální

dovednosti a emocionální regulace a další psychologické aspekty přejímání odpovědnosti (viz hypotézy). To může zahrnovat studium interakcí mezi odpovědností a dalšími vývojovými proměnnými a jejich vzájemný vliv na celkový rozvoj dítěte. V současné psychologii existuje více konceptů vysvětlujících vznik a fungování odpovědnosti, jež však sdílí některé společné premisy. Jsou jimi přesvědčení o vlastním vlivu či kontrole nad situací (control beliefs), lokalizace ovládání či kontroly (locus of control), externí a interní atribuce vlastního chování, dále sem lze zařadit koncepty jako je self-efficacy (jako protiklad k naučené bezmocnosti) či self-esteem (Ainsworth & Bowlby, 1991; Butzel & Ryan, 1997; Grolnick et al., 1997; Ryan & Deci, 2000; Srnec & Klicperová-Baker, 1999 aj.). Řada podobných konstruktů se snaží upozornit na velký význam pocitu člověka, zda je či není pánem vlastního jednání a prožívání.

Práce bude analyzovat zejména vliv různých faktorů na rozvoj odpovědnosti u dětí předškolního věku. Mezi osobnostní determinanty, které mají vliv na vývoj odpovědného chování, zahrnujeme emocionální stabilitu, sebedůvěru, autonomii či samostatnost, pocit kompetence a přesvědčení o vlastním vlivu. Pocit kompetence percipujeme společně s Whiteheadem a Corbinem (1997) jako vnitřní motivaci dítěte, jež se projevuje jako přání zvládat dobře své úkoly, být kompetentní a účinný při dosahování cílů. V předškolním věku je dítě v období konfliktu mezi vlastní iniciativou a vinou. Dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality, pokud se tedy percipuje jako kompetentní, plní vývojový úkol předškolního věku (Erikson, 1999). Společně s autory sebedeterminační teorie (Deci & Ryan, 2000) předpokládáme, že pocit kompetence bude také vést k rozvoji odpovědnosti u dětí předškolního věku. Prožívaná kompetence zvyšuje vnitřní motivaci i přebírání odpovědnosti za činnosti, její nedosahování či snižování pak snižuje i tuto motivaci. Vnitřní motivace závisí na vznikání kompetence a kauzality. V atmosféře sebedeterminace nebo autonomie vnitřní motivace narůstá a vzkvétá a s ní i schopnost přejímat odpovědnost. Pocit kompetence patří mezi základní potřeby a nemá vliv jen na zvyšování sebeúcty, ale také usnadňuje učení a vývoj. Úroveň kompetence je velmi závislá na věku. Během vývoje se objevují nové situace, které vyžadují specifické odpovědné jednání, dané volbou cílů a prostředků. Individuální pojetí odpovědnosti se utváří v procesu reprezentace vlastního jednání a prožívání a reprezentace sociálního prostředí, které tvoří kontext tohoto jednání (Tyrlík & Macek, 1999). Obvykle výzkumy přistupují k odpovědnosti s tím, že to není vrozený pocit; získává se vytvářením vhodných podmínek. Aby se formoval pocit odpovědnosti, měl by být jedinec vychováván v prostředí, kde

přebírá odpovědnost. Pokud by jednotlivci nedostali příležitost činit své volby nebo nést odpovědnost za důsledky svých rozhodnutí, smysl pro odpovědnost by se neformoval (Such & Walker, 2004). Oproti těmto výzkumům jsme se pokoušeli porozumět interakci mezi vrozeným temperamentem dítěte a jeho rozvojem odpovědnosti. Kladli jsme si výzkumné otázky: „Jaký je vztah mezi vrozeným temperamentem dítěte a jeho rozvojem odpovědnosti? A jakým způsobem tento temperament ovlivňuje rodičovské chování a postupy v podpoře odpovědnosti u dětí?“ Porovnávali jsme, zda existuje i nějaký vliv mezi podobným a vnímaným rozdílným temperamentem dítěte. Zdali je zde vliv projevující se v kontrole, regulaci ze strany rodiče. Zkoumali jsme, jaké faktory zahrnuje temperament, které mohou ovlivnit schopnost dítěte vyvíjet odpovědnost a jaké strategie a postupy v rodičovství jsou účinné při podpoře rozvoje odpovědnosti v závislosti na temperamentu dítěte.

Předpokládáme, že odpovědnost se bude vytvářet odlišně v závislosti na pohlaví, věku, stylu výchovy a emoční odezvě matky, případně otce (či jiné hlavní pečující osoby). Taktéž předpokládáme, že pro formování odpovědnosti u dětí předškolního věku je nejpříznivější taková výchova, která zahrnuje vyváženost prvků volnosti, svobody, kontroly, zájmu a zároveň výchova zahrnující projevy lásky, respektu, uznání a ocenění ze strany rodičů (Jankovská, 2006). Za neúčinnější formu pozitivního výchovného působení v regulaci a rozvoji odpovědnosti dětí předpokládáme emocionálně pozitivní, starostlivé a pomáhající chování rodičů, kteří zdůvodňují svá disciplinární opatření a stanovují jasná výchovná pravidla a požadavky. Tato náročná výchova, která dítěti stanoví hranice (při zachování vřelého vztahu k dítěti), dítěti prospívá v mnoha ohledech.

Celkově je cílem práce přispět k lepšímu pochopení faktorů, které ovlivňují rozvoj odpovědnosti u dětí předškolního věku, a poskytnout podklady pro intervence a programy podporující jejich pozitivní psychosociální vývoj.

3.2 Cíl projektu – vědecká otázka

Cílem předkládané práce bude lépe porozumět vlivu rodičovské výchovy na psychologické aspekty týkající se přejímání odpovědnosti u dětí předškolního věku a nalézt odpověď na hlavní výzkumnou otázku: „Jaký je vliv rodinného prostředí na rozvoj schopnosti přejímat odpovědnost u dětí předškolního věku a jaké psychologické faktory mohou hrát roli v tomto procesu?“. Dále je důležité zkoumat, jakým způsobem děti zpracovávají a interpretují

důsledky svého chování a jakým způsobem se učí přebírat odpovědnost za své činy. V rámci práce je také zásadní zkoumat vztah mezi přejímáním odpovědnosti a různými aspekty psychosociálního vývoje dětí předškolního věku, jako je sebedůvěra, sociální dovednosti a emocionální regulace. To může zahrnovat studium interakcí mezi odpovědností a dalšími vývojovými proměnnými a jejich vzájemný vliv na celkový rozvoj dítěte. Rozhodli jsme se oproti standardním výzkumným studiím v této oblasti zaměřit se v rámci výzkumu i na dílčí cíl, zdali existuje vztah mezi vrozeným temperamentem a odpovědností dítěte. Budeme se snažit ověřit, zda vnější či vnitřní motivace a současně vnější či (v předškolním věku do určité míry) vnitřní regulace souvisí s rozvojem odpovědnosti a vývojem kompetencí u dítěte předškolního věku. Chceme zjistit, jak významný vliv má efektivní rodinná výchova (náročná výchova regulující do určité míry projevy dítěte a stanovující hranice při zachování vřelého vztahu k dítěti) k rozvoji odpovědnosti. Zdali volená forma regulace či kontroly ze strany rodiče souvisí s temperamentem dítěte a jeho rozvojem odpovědnosti.

Cíle výzkumu jsme orientovali především na analýzu celkové psychosociální atmosféry v rodině a výchovných postupů uplatňovaných rodiči, které přispívají k rozvoji odpovědnosti u dítěte:

1. Lépe prokázat, jaký vliv mají rodinné vztahy na přejímání odpovědnosti u dětí předškolního věku. Zmapovat rodinné prostředí jako významný determinující faktor při utváření, rozvíjení a ovlivňování rozvoje odpovědnosti u dítěte a ověřit tak údaje o vlivu rodinného prostředí na rozvoj odpovědnosti dítěte uváděné v odborné literatuře.
2. Analyzovat konkrétní výchovné přístupy rodičů, které ovlivňují rozvoj odpovědnosti dítěte předškolního věku. Předpokládáme, že pro formování odpovědnosti u dětí předškolního věku je nejpříznivější výchova zahrnující vyváženost prvků volnosti a kontroly a zároveň výchova zahrnující projevy lásky, zájmu, respektu, uznání a ocenění ze strany rodičů.
3. Zachytit psychosociální atmosféru v rodině a její vliv na rozvoj odpovědnosti u dítěte. Popis rozsahu předpokladů (míra samostatnosti, self-efficacy, pocit kompetence, míra povinností/odpovědnosti), které indukují rozvoj přejímání odpovědnosti.

4. Na základě výzkumných zjištění formulovat praktická doporučení o možnosti rozvoje odpovědného chování dítěte předškolního věku v rámci rodinné výchovy.

3.3 Specifikace problému a formulace hypotéz

Při vymezení výzkumného problému týkajícího se psychologických aspektů rozvoje odpovědnosti u dětí předškolního věku vycházíme z popisu (operacionalizace) odpovědnosti jako multifacetového jevu syceného řadou faktorů, který zahrnuje množství souvisejících pojmů. Odpovědné chování jedince je složitým fenoménem, který je výsledkem interakčního působení osobnostních dispozic a sociálních (tedy i výchovných) vlivů, ale také konkrétních motivačních, kognitivních a situačních faktorů, které ovlivňují vznik a vývoj přejímání odpovědnosti v určité situaci. S pojmem odpovědnost souvisí celá problematika lidského rozhodování a jednání, anticipace důsledků těchto rozhodnutí a činů, dále otázka vztahů k druhým lidem a z nich plynoucích závazků, problém morálního vývoje a usuzování, polarita heteronomie – autonomie ve vývoji lidské osobnosti, faktory formující osobnost ve smyslu přebírání osobní odpovědnosti.

V předchozích teoretických kapitolách jsme postupně pojednali o různých vlivech, které jsou v současné psychologii považovány za klíčové pro porozumění utváření a rozvoji přejímání odpovědnosti v předškolním období. Pro větší přehlednost je můžeme rozdělit do skupin.

První skupina teorií se zabývá oblastí týkající se seberegulace, sebekontroly a sebeovládání dítěte, jak se vyvíjí v předškolním věku a je spojena s rozvojem odpovědnosti a morálním vývojem.

Další skupina badatelů se zaměřuje na míru kompetence nebo přesvědčení o vlastní zdatnosti či vlivu.

Třetí skupina autorů poukazuje na důležitost situačních faktorů pro odpovědné jednání. Tyto faktory mohou souviset s povahou situace, kterou lidé řeší, a věnuje se jim teoretická oblast atribuce.

Domníváme se, že všechny tyto přístupy mají své nezastupitelné místo, i když se v některých případech mohou soustředit na dílčí část zkoumaného problému. Naprostá většina současných badatelů chápe nutnost integrovat do studia odpovědnosti různé faktory

a vlivy, nicméně vytvořit takový výzkumný projekt, který by byl schopen integrovat nejrůznější kognitivní, motivační, osobnostní i situační faktory a adekvátně je postihnout, je velmi obtížné.

Ačkoli je komplikované postihnout všechny dosud známé skupiny faktorů současně, má smysl vytvářet výzkumné studie, které se soustředí na více různých faktorů. Takové studie mohou kvalitně přispívat k současnému stavu poznání v oblasti psychologie odpovědnosti. Zejména mohou lépe ověřovat předpoklady různých teoretických přístupů a zaujmout k nim kritický postoj, který více odpovídá empirické zkušenosti.

Ve výzkumu jsme vytvořili na základě předchozích studií seznam vnějších i vnitřních podmínek, které působí na děti předškolního věku, a okolností, ve kterých se dítě předškolního věku nachází a které na ně působí ve vztahu k rozvoji odpovědnosti. Individuální (osobnostní) charakteristiky dítěte jsme sledovali především prostřednictvím hodnocení osobnostních adjektiv popisujících osobnost dítěte posuzovaných rodiči a učiteli a při rozhovoru s dětmi. Vymezení oblastí, které mohou u předškolního dítěte působit na zformování míry odpovědnosti, která se u něho vyvine, jsme vymezili takto:

- **Společný způsob trávení času s dítětem** (společný režim rodičů a dětí – všední dny a víkendy).
- **Pravidelné činnosti a povinnosti dítěte** („odpovědné dítě“, jak se projevuje): Povinnosti dítěte patří mezi psychologické aspekty přejímání odpovědnosti. Pravidelnost v provozování určitých činností buduje u dítěte zodpovědnost, ale i vytrvalost a trpělivost.
- **Regulace, stanovování a vymezování hranic** a pravidel dítěti (regulace, kontrola, vnější motivace ze strany rodičů): Vymezování hranic a sebeovládání dítěte je další z psychologických aspektů přejímání odpovědnosti. Děti musejí znát hranice, které se vymezují zdůrazňováním, co je přijatelné a co nikoli, a takto se postupně učí sebekázní. Sebeovládání se tvoří prostřednictvím osvojování si toho, co dítě smí a co nesmí.
- Prostor pro činnosti dítěte (prostor pro iniciativu).
- Prostor pro dítě a jeho potřeby, podpora samostatnosti a míry kompetence dítěte (iniciativa vs. vina; sebeuplatňování).

- **Pochvaly, odměny a tresty:** Výchovné prostředky, mezi něž patří odměna, pochvala a trest, jsou důležitými prostředky pro rozvíjení a tlumení žádoucích či nežádoucích projevů dítěte. To, jak zacházejí rodiče s odměnami, povzbuzováním a pozorností, pomáhá dítěti například učit se efektivněji a také rozvíjet a upevňovat sociální dovednosti. Největší odměnou je pro dítě pozornost rodičů (některé děti zlobí jen proto, že je to pro ně jediný způsob získání pozornosti rodičů).
- **Nároky a požadavky na dítě,** očekávání od dítěte: S oblastí výchovných prostředků souvisí oblast požadavků od rodičů a oblast zkušeností, které dětem rodiče zprostředkovávají, aby se jejich potomci mohli rozvíjet žádoucím způsobem. Významnou roli hraje, jakým způsobem rodiče usměrňují chování dítěte a zdali jejich požadavky jsou přiměřené či nepřiměřené.
- **Způsob výchovy** zahrnuje vzájemné emoční vztahy dospělých s dětmi, způsob komunikace dospělých s dětmi, emoční klima při společné činnosti, velikost požadavků na dítě, aspirace ohledně jeho výkonu i způsob jejich kladení a kontroly plnění, volbu odměn a trestů i dalších výchovných prostředků a způsob reagování dítěte na ně (Čáp, 1996).
- **Rodinná atmosféra** je posuzována podle níže popsanych hledisek a je rozlišena na tzv. pozitivní a negativní rodinnou atmosféru. Pozitivní rodinná atmosféra se vyznačuje těmito aspekty: důvěrou dětí k rodičům, schopností řešit (v rodině) konflikty, spoluprací v rodině, příjemnými společnými činnostmi, nasloucháním dětem a oboustrannou komunikací (rovné povídání si). Zápornou rodinnou atmosféru naopak vyznačují tato hlediska: malé množství společných činností, přičemž tyto činnosti jsou často vynucené, absence důvěry k rodičům, dlouhodobě přetrvávající neřešené konflikty (záleží, jak jsou konflikty v rodině řešeny, zda neohrožují základní pocit bezpečí a jak je dítě samo vnímá) (Čáp, 1996).
- **Osobnostní charakteristiky** jako svědomitost, otevřenost vůči lidské společnosti, přívětivost a citová stabilita jsou faktory, které napomáhají vývoji resilience (psychické odolnosti) u dítěte předškolního věku a současně napomáhají při vývoji psychologických aspektů přejímání odpovědnosti (Hoskovcová, 2006).
- Dalšími nezanedbatelnými činiteli ovlivňujícími vývoj dítěte jsou **vztahy mezi sourozenci v rodině**. V každé rodině tvoří sourozenci zcela osobitě společenství s některými specifickými znaky, které jsou jedinečné a důležité. Charakteristickým znakem sourozenecké skupiny je určitá danost a jednotnost životních podmínek a

skutečnost, že sourozenci jsou si věkově blízcí. Mají tedy blízké zájmy a potřeby, jsou si vzájemně vydatným zdrojem vývojových podnětů, pozitivních společenských postojů a tendencí a zákonitě i četných konfliktů. Formuje se zde soucítění, souhra a spolupráce. Život v sourozenecké skupině přispívá velmi účinně k tzv. diferenciaci osobnosti a je také významnou životní přípravou na vlastní příští rodičovství (Matějček, 1989).

Na základě studia dostupné odborné literatury a poznatků výzkumných studií zabývajících se vlivem rodinného prostředí na rozvoj odpovědnosti dítěte jsme vyslovili výzkumné hypotézy, které jsou stanoveny, popsány v následující části společně s výsledky a interpretacemi.

3.4 Metody a postup řešení

3.4.1 Výzkumný soubor

Popis výzkumného souboru – výzkumná studie I.

Do výzkumného souboru studie I byly vybrány předškolní děti metodou částečně kombinující příležitostný a náhodný výběr. Výzkum byl proveden v letech 2009 až 2010, osloveno bylo celkem jedenatřicet mateřských škol, přičemž devět mateřských škol souhlasilo se zařazením do výzkumu. Z těchto jedenatřiceti oslovených škol jich celkem deset bylo osloveno prostřednictvím příležitostného výběru (mateřské školy, kde pracovaly známé osoby výzkumnice či jejích známých), z nichž jich celkem šest souhlasilo s účastí ve výzkumu. Zbývajících jedenadvacet mateřských škol bylo náhodně vybráno ze seznamu mateřských škol v Brně a okolí, přičemž celkem tři mateřské školy souhlasily s účastí ve výzkumu. Jmenný seznam zapojených mateřských škol naleznete níže (včetně počtu provedených rozhovorů s dětmi):

- MŠ Beruška, Brno, Plovdivská 6 (17 rozhovorů s dětmi),
- Mateřská škola Božetěchova 15, Krnov (10 rozhovorů s dětmi),
- Mateřská škola Krkonošská 120, Desná v Jizerských horách (17 rozhovorů s dětmi; zde probíhal pilotní průzkum – deset rozhovorů s dětmi, dva rozhovory s učitelkami a byly rozdány dva dotazníky rodičům),
- Zdravá mateřská škola Desná, příspěvková organizace Desná, Údolní 212 (16 rozhovorů s dětmi),

- Mateřská škola Herčíkova 21, Brno (12 rozhovorů s dětmi),
- Mateřská škola, Karla Čapka 12a, Krnov, okres Bruntál, příspěvková organizace (13 rozhovorů s dětmi),
- Mateřská škola Krnov, Maxima Gorkého 22, okres Bruntál, příspěvková organizace (8 rozhovorů s dětmi),
- Mateřská škola Krnov, náměstí Míru 12, okres Bruntál, příspěvková organizace (17 rozhovorů s dětmi),
- Mateřská škola Brno, Šrámkova 14, příspěvková organizace (21 rozhovorů s dětmi, přičemž dva rozhovory nebyly dokončeny a nebyly proto zařazeny do výzkumu).

Nevýhodou příležitostného výběru bylo riziko, že děti z oslovených mateřských škol mohou být v určitém směru specifické (např. důsledkem vedení určitého pedagoga apod.), což by mohlo mít negativní dopad na reprezentativnost vzorku. Toto riziko se podařilo minimalizovat díky tomu, že v každé mateřské škole byly třídy věkově smíšené. Výzkumný soubor tak tvořily děti z různých tříd vedené rozdílnými pedagožkami. Žádné zkoumané dítě nebylo učitelkami označeno jako výrazně problémové či nebylo řazeno mezi děti se speciálními potřebami (např. děti s autismem apod.) a u všech dětí byl mateřským jazykem jazyk český.

Nejdříve bylo osloveno vedení jednotlivých mateřských škol s nabídkou a prosbou o zapojení do výzkumu. Tam, kde ředitelky s provedením výzkumu souhlasily, bylo vedení školy požádáno, aby ze své počítačové databáze vybralo vhodné děti, které by mohly být zařazeny do výzkumu a byly by schopné vést rozhovor s výzkumníci. V rámci výzkumu jsme si zvolili kritérium v podobě pohlaví, přičemž každá subpopulace je ve vzorku zastoupena přibližně ve stejném poměru. V rámci výzkumu jsme si dále zvolili kritérium v podobě věku. U výzkumného souboru byl zvolen věk tří až šesti, případně sedmi let (do zahájení školní docházky). Toto kritérium bylo zvoleno z toho důvodu, že předškolní věk je podstatný pro vývoj regulačních kompetencí, disciplíny, sebekontroly a sebeovládání, které souvisí s počínajícím rozvojem přejímání odpovědnosti, její dynamikou a strukturou. Děti od jednoho do čtvrtého až pátého roku se učí disciplíně a základním návykům a osvojují si určitá společenská pravidla, přičemž vývoj je nejzřetelnější mezi věkem tří až čtyř let. Děti ve věku pět až osm let se učí sebeovládání, sebekontroly, začínají se osamostatňovat, formuje se u nich základ pro přijetí kulturních hodnot a norem morálky.

Jedinec proniká do širší sítě společenských vztahů a začíná se u něho objevovat hodnotová orientace.

Zkoumaný soubor byl pro potřeby další analýzy rozdělen na dvě věkové skupiny (3–4 roky a 5–6 (7) let. Výzkumný soubor tvoří celkem 129 dětí předškolního věku ve věku od tří do sedmi let (69 chlapců a 60 dívek, $M = 4,81$ let, $SD = 1,06$). Deskriptivní statistiky výzkumného souboru I jsou uvedeny v Tabulce 2.

Tabulka 2 Deskriptivní statistiky výzkumného souboru I

Věk dítěte	3	4	5	6	7
Počet dětí ve věkové kategorii	23 (18 %)	16 (12 %)	55 (43 %)	33 (26 %)	2 (2 %)
Chlapci (53 %)	23 (18 %)		46 (36 %)		
Dívky (47 %)	16 (12 %)		44 (34 %)		

Vedení či pedagogové mateřské školy ve spolupráci s výzkumníci rozdali všem 129 rodičům zkoumaných dětí dotazník s prosbou o zapojení se do výzkumu, avšak pouze od 32 rodičů tyto testové metody byly odevzdány vyplněné zpět. Rodičům bylo v průměru 30,2 let, když se jim dítě narodilo. V rámci výzkumu bylo osloveno celkem dvanáct pedagogů (9 žen a 3 muži) z jednotlivých mateřských škol, z nichž devět pedagogů se rozhodlo vypovídat celkem o 84 dětech. Zbývající tři pedagogové si bohužel nenašli čas na poskytnutí rozhovoru o zkoumaných dětech, a to z důvodů pracovní zaneprázdněnosti (rozhovor o každém zkoumaném dítěti trval přibližně dvacet minut) či z osobních důvodů. Z devíti pedagogů bylo osm žen a jeden muž, šest pedagogů bylo z Montessori škol a tři ze státních školek.

Popis výzkumného souboru – výzkumná studie II.

Výzkumný soubor tvoří celkem 72 rodičů dětí předškolního věku od tří do sedmi let věku. Deskriptivní statistiky výzkumného souboru II jsou uvedeny v Tabulce 3.

Tabulka 3 Deskriptivní statistiky výzkumného souboru II (rodiče dětí předškolního věku)

	Věk	dvojčata	jedináček	nejmladší	prostřední	prvorozený	Součet
Dívky	3 roky		5	2		5	12
	4 roky		2	1		4	7
	5 let	2	2	3	1	3	11
	6 let		1		1		2
	7 let*			1			1
Dívky celkem		2	10	7	2	12	33
Chlapci	3 roky		3	2	1	1	7
	4 roky		3	3	2	2	10
	5 let		3	4	1	3	11
	6 let		1	2		4	7
	7 let*					1	1
Chlapci celkem			10	11	4	11	36
<i>Nevyplněno</i>	<i>3 roky</i>		<i>1</i>				<i>1</i>
	<i>4 roky</i>			<i>1</i>			<i>1</i>
	<i>5 let</i>	<i>1</i>					<i>1</i>
Celkem všichni		3	21	19	6	23	72

*před zahájením školní docházky

3.4.2 Procedura

U výzkumné studie I. s cílem minimalizovat efekt pozorovatele strávila výzkumnice minimálně jeden den (několik dní) v jednotlivých mateřských školách před zahájením samotného výzkumu. Díky tomu, že se účastnila aktivit s dětmi a byla v užším kontaktu s personálem mateřské školy, se jí podařilo zapojit do běžného denního režimu zařízení. Děti i personál ji tak začali brát spíše jako součást kolektivu mateřské školy než jako někoho neznámého zvenčí. Pomáhala s administrací informovaných souhlasů rodičům, kteří se mohli osobně zeptat na detaily výzkumu.

Vzhledem k tomu, že byl pro účely tohoto výzkumu zkonstruován vlastní výzkumný nástroj, bylo nutné jej vyzkoušet alespoň na malém souboru osob. Před zahájením samotného výzkumu bylo tedy vyzkoušeno, zda výzkumný nástroj funguje v daných podmínkách a produkuje očekávané údaje (Gavora, 2000). Byly provedeny přípravné rozhovory a administrace písemných dotazníkových metod, na jejichž základě byla stanovena konečná podoba předloh a přesný postup vedení polostrukturovaných rozhovorů. Tohoto předvýzkumu se zúčastnilo deset dětí, pět rodičů a dva učitelé. Tito respondenti byli vybíráni metodou účelového příležitostného výběru. Na základě předvýzkumu byly upraveny otázky do polostrukturovaného rozhovoru pro děti. Díky provedení pilotního

rozhovoru se dvěma pedagogy byla například upravena původní otázka „*Váš názor na to, kolik toho rodiče dávají dítěti a kolik toho můžou dávat?*“ na rozšiřující „*Poprosím vás o názor na to, kolik toho rodiče dávají dítěti a kolik toho můžou dávat z hlediska péče o dítě?*“. Původní otázka byla totiž obvykle směřována s první otázkou rozhovoru s pedagogy týkajícího se materiálního vybavení dítěte.

Předvýzkum byl prováděn v klidné a příjemné místnosti, kde měli respondenti potřebný čas a prostor na zodpovídání dotazů a zpětných vazeb k jednotlivým výzkumným oblastem, na které byli dotazováni. Zkoumané osoby byly požádány o možnost nahrávání rozhovorů na diktafon pro následné zpracování, se kterou souhlasili.

Po vyhodnocení předvýzkumu jsme přistoupili k provádění sběru dat ve třech navazujících etapách v každé mateřské škole zvlášť.

První etapa se týkala sběru dat od dětí předškolního věku prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Děti byly testovány v místnosti, která jim byla dobře známa, bez přítomnosti dalších lidí, ale ve svém přirozeném prostředí mateřské školy a mohly kdykoli odejít. Vše se uskutečnilo v průběhu programu běžného školního dne. Rozhovor s dítětem začínal tzv. „úvodními otázkami“ („*Jak se dneska máš?*“; „*Co si dneska už ve školce všechno dělal?*“), abychom předešli případné úzkosti z testové a pro dítě neznámé situace.

Podle doporučení Millera (2019) byly dětem podány informace o výzkumu na takové úrovni, které mohly porozumět (např. co se bude dělat, jak dlouho to bude trvat) a byla jim daná možnost účast odmítnout. Otázky kladené dětem v rámci rozhovorů byly voleny co nejcitlivěji s ohledem na jejich věk a rozumové schopnosti, aby byly pro děti co nejvíce srozumitelné a zbytečně je emocionálně nerozrušovaly a celkově nebyly zdrojem zátěže.

V průběhu rozhovoru bylo využíváno hraček k udržení pozornosti a také odměn ve formě sladkostí. Byly také samozřejmě respektovány přirozené potřeby dětí, a to zejména z hlediska přestávek v případě únavy, umožněním pohybu apod. Děti mohly kdykoli rozhovor ukončit a byly na tuto skutečnost upozorněny na začátku interview. Celkem dvě děti, konkrétně jeden chlapec a jedna dívka, účast ve výzkumu po prvních otázkách odmítly, nebyly proto do výzkumu zařazeny.

Druhá etapa se týkala sběru dat od rodičů, a to prostřednictvím písemných dotazníkových metod. Rodiče měli dotazníky k dispozici domů a odevzdávali je vyplněné v domluveném termínu.

Paralelně s druhou etapou probíhala třetí etapa sběru dat, ve které jsme se zaměřili na polostrukturované rozhovory s učiteli mateřských škol a vyplnění písemného formuláře týkajícího se popisu a hodnocení osobnostních charakteristik zkoumaného dítěte pedagogy. Rozhovory s učiteli se uskutečňovaly v rámci jejich pracovní doby v čase, kdy se děti věnovaly volné hře, případně v oddělené místnosti v době odpoledního spánku dětí. Každý polostrukturovaný rozhovor s pedagogem, a taktéž s dítětem byl pořízen na diktafon. Jeho doslovný přepis byl zaznamenán do elektronické podoby. Audiozáznamy byly následně přepsány a jsou k dispozici u výzkumnice.

Velký důraz byl kladen na etické principy výzkumu. Prostřednictvím vedení mateřské školy byli písemnou formou kontaktováni zákonní zástupci dětí a byli požádáni o podepsání informovaného souhlasu (viz příloha č. 1). Všichni oslovení rodiče se zapojením svých dětí do výzkumu souhlasili. Dítě bylo do výzkumu zařazeno až poté, když k tomu samo poskytlo verbální souhlas. Anonymita dětí byla zabezpečena tím, že v záznamových arších vystupují pouze pod číselným označením.

U výzkumné studie II. byl pro účely tohoto výzkumu také zkonstruován vlastní výzkumný nástroj, který bylo nutné vyzkoušet alespoň na malém souboru osob. Byly provedeny přípravné rozhovory a administrace písemných dotazníkových metod, na jejichž základě byla stanovena konečná podoba předloh a přesný postup vedení polostrukturovaných rozhovorů. Tohoto předvýzkumu se zúčastnilo pět rodičů. Tito respondenti byli vybíráni metodou účelového příležitostného výběru.

Místní a časová lokalizace

Výzkum probíhal v jednotlivých třídách celkem devíti mateřských škol. Třídy svým vybavením odpovídaly standardu mateřských škol. V každé z nich se odehrávala většina denních aktivit dětí – hra, pracovní činnosti, stolování, odpolední odpočinek. Pro zabezpečení dobré ekologické validity výzkumu byl kladen důraz na to, aby bylo dítě bylo dotazováno v té místnosti, ve které běžně tráví svůj pobyt ve školce. Rozhovor s dítětem

probíhal, pokud možno v uzavřenějším koutě místnosti tak, aby bylo možné z dosahu dítěte odstranit jiné hračky, které by jej mohly rozptylovat.

V neposlední řadě pak bylo cílem vytvořit pro dítě prostředí, kde by se cítilo bezpečně, vnímalo situaci jako neohrožující a díky tomu mohlo projevit své spontánní chování v odpovědích a reakcích na dotazy. Rozhovory s dětmi probíhaly obvykle v období herní aktivity dětí, tedy mezi desátou až dvanáctou hodinou. Rozhovor s jedním dítětem nepřesáhl 38 až 55 minut. Během jednoho dne se podařilo provést rozhovory většinou tři až čtyř dětí.

Výzkum II byl administrován prostřednictvím internetového sběru, s rodiči byl výzkumník v kontaktu (byl k dispozici online). S vybranými respondenty byl proveden hloubkový rozhovor.

Zahájení rozhovoru s dítětem

Před odchodem dětí na pobyt venku byl odpovědný personál požádán o ponechání jednoho dítěte ze seznamu v mateřské školce s výzkumníci. Děti byly vybrány ze seznamu na základě toho, kdo byl aktuálně přítomen. Pedagožka dítěti nabídla, že může zůstat ve školce s výzkumníci a že si spolu budou povídat a hrát. Pokud se u dítěte objevily obavy, výzkumnice se pokusila tyto obavy zmírnit a dítě ke spolupráci motivovat. Do místnosti, ve které pozorování probíhalo, dítě uvedla výzkumnice. Sezení s hračkami a sladkostmi již bylo připraveno na svém místě. Diktafon byl už zapnutý, aby výzkumnice dítě zbytečně na jeho přítomnost zapínáním neupozorňovala.

Zahájení rozhovoru s rodičem dítěte předškolního věku u výzkumu I

Rodiče byli osloveni prostřednictvím osobních doporučení i sociálních sítí. Rozhovory probíhaly průběžně během pěti týdnů. Přepis rozhovorů byl vytvořen zejména na základě pořízeného audiozáznamu s přepisem rozhovoru v reálném čase prostřednictvím programu Group Transcribe doplněného poznámkami výzkumnice z pozorování dítěte.

Inventář pro rodiče dítěte předškolního věku u výzkumu II

Rodiče byli osloveni prostřednictvím osobních doporučení i sociálních sítí, výzkum zahrnoval různorodé jedince z různých sociodemografických skupin s cílem zajištění reprezentativního vzorku populace. Data byla sbírána průběžně během osmi týdnů.

Druhý výzkum byl realizován prostřednictvím online inventáře a dotazníku, přičemž výzkumník byl k dispozici pro komunikaci s rodiči. S vybranými účastníky byly uskutečněny hloubkové rozhovory.

Kódování a kategorizace

Přepis rozhovorů byl vytvořen zejména na základě pořízeného audiozáznamu doplněného poznámkami výzkumnice z pozorování dítěte. Pro ověření kvality přepisu a kategorizace by bylo vhodné zapojit dalšího výzkumníka, který by nezávisle kódoval a kategorizoval celý projev či náhodně zkontroloval některé jeho části. Díky tomu by se mohla do výzkumu vnést informace o shodě mezi dvěma nezávislými kódováními a kategorizacemi. Z finančních a organizačních důvodů však nebylo možné tohoto dalšího výzkumníka zajistit. Proces zpracování záznamu rozhovoru probíhal v několika po sobě jdoucích krocích, které budou naznačeny v následujících podkapitolách.

Ve výzkumu II bylo taktéž potřeba kategorizovat převážně kvantitativní data.

3.4.3 Metody

Základními metodami využitými ve výzkumu I jsou polostrukturované rozhovory s dětmi a pedagogy a dále písemné dotazníky pro rodiče i učitele. Při výzkumu byly použity metody klinické – především pak polostrukturovaný rozhovor a přímé participantní pozorování.

Taktéž metody výzkumu II se týkaly kvalitativního a částečně kvantitativního sběru dat prostřednictvím Inventáře pro rodiče dětí předškolního věku.

Polostrukturovaný rozhovor s dětmi předškolního věku

V rozhovorech s dětmi předškolního věku jsme se zaměřili na to, jak děti vnímají běžný den v rodině i v mateřské škole z hlediska instrumentálních činností jednotlivých členů rodiny („*Co dělá ve všední den maminka/tatínek/sourozenec, co dělají odpoledne a večer, když se vrátí domů?*“). Stejným způsobem jsme se dětí ptali na průběh a podobu trávení volných víkendových dní.

V rozhovoru jsme dále sledovali, se kterým členem rodiny zkoumané dítě tráví nejvíce času a co s ním dělává (např. „*Co děláte společného?*“), s kým si nejraději povídá a o čem, na koho se obrací o radu, o pomoc, když něčemu nerozumí a na koho se obrací, když má

nějaký problém. Dále jsme také dětem citlivě položili otázku týkající se jejich spokojenosti s životem v jejich rodině, zda by v ní nechtěly něco změnit. V rozhovoru jsme se dále zeptali, jakým způsobem dítě pomáhá rodičům, abychom ověřili, zda je dítě samostatné přiměřeně svému věku a zda již vnímá odpovědnost alespoň samo k sobě.

Při rozhovoru s dětmi jsme se do značné míry dotazovali na podobné otázky, které byly předkládány rodičům. Zajímalo nás tedy také to, do jaké míry se shodují jejich výpovědi v jednotlivých sledovaných oblastech.

Např. při popisu všedního a víkendového dne v rodině jsme chtěli zjistit, jestli se v popisu a vnímání průběhu těchto dní všichni členové rodiny sjednotí. Je samozřejmé, že každý člen rodiny se zaměřoval na to, jak probíhá den z jeho pohledu, ale konkrétně děti jsme se dotazovali i na to, co dělají ostatní členové rodiny. Chtěli jsme zjistit, zdali je vyvažována intimita s osobní autonomií členů rodiny.

Otázky a okruhy otázek použité v rozhovoru s dětmi lze najít v příloze č. 3. Z těchto okruhů otázek jsme vybrali ty, ze kterých bychom mohli usuzovat na konstrukty související s odpovědností a na vztahy a komunikaci v rodině.

Polostrukturovaný rozhovor s pedagogy mateřských škol posuzující děti předškolního věku z hlediska výzkumných oblastí

Od jednotlivých pedagogů zapojených mateřských škol jsme zjišťovali, jaké jsou obvyklé projevy v chování dětí zúčastněných v našem výzkumu v těchto konkrétních situacích: v mateřské škole ve skupině dětí, v projevech dítěte k ostatním dětem, z hlediska pozice dítěte ve skupině a taktéž, jakým způsobem si tyto děti obvykle hrají a s kým, jak tráví čas v mateřské škole a jaký typ her vyhledávají a na závěr, jak se projevují vzhledem k samotné učitelce atd.

Vycházíme z předpokladu, že to, čím se jednotlivé děti od sebe odlišují, je především způsob, jakým se projevují. Na základě chování dítěte pak učitelé mohli usuzovat na určité osobnostní charakteristiky dětí. Ty jsou obsaženy v adjektivech, kterými hodnotíme obvyklé emocionální projevy dítěte (veselé, spokojené, či mrzuté, protivné), jeho převládající chování (klidné, hodné, čilé, pasivní, impulsivní, vzteklé vzdorovitě...), chování ve vztahu k druhým lidem (přátelské, stydlivé, bojácné). Tedy většinou

popisujeme nějaké typické, častěji se opakující stavy či nálady, nikoli jejich aktuální výkyvy. Snažili jsme se od učitelů získat obraz o obvyklém chování dětí, které mají po celou dobu v mateřské škole na starosti, tedy těch dětí, které znají dlouhodobě.

Každý rozhovor byl složen ze sedmnácti otázek (všechny otázky jsou součástí přílohy č. 4a). Z těch jsme v pilotáži vybrali ty, ze kterých bychom mohli usuzovat na konstrukty související s odpovědností a na vztahy a komunikaci v rodině.

Posuzovací stupnice vybraných osobnostních charakteristik dětí předškolního věku (pro rodiče a pedagogy)

Pro zjišťování osobnostních charakteristik dítěte byla použita metoda Posuzovací stupnice k hodnocení osobnostních charakteristik dětí předškolního věku, která vychází z pětifaktorového modelu Big five, ve které pedagogové a rodiče posuzovali vybrané osobnostní vlastnosti (adjektiva) dítěte. V podstatě stejná posuzovací stupnice osobnostní charakteristik byla administrována rodičům i pedagogům zkoumaných dětí. Osobnostní charakteristiky byly rozděleny do pěti dimenzí (otevřenost vůči zkušenostem, svědomitost, extraverte, přívětivost, emocionální stabilita), konkrétní podobu stupnice lze nalézt v Posuzovacích stupnicích vybraných osobnostních charakteristik dětí předškolního věku, které jsou součástí příloh č. 2c (pro rodiče) a 4b (pro pedagogy).

Modifikované Attributional Style Questionnaire (ASQ) pro rodiče dětí předškolního věku

Ke zjištění atribučních charakteristik byl použit dotazník Attributional Style Questionnaire (ASQ), původně vytvořený pro výzkum naučené bezmocnosti (Peterson et al., 1982; cit. dle Peterson & Seligman, 1984). V českém prostředí je tato metoda pro zjištění atribučních stylů běžně používána (Balcarová & Tyrlík, 1996; Schrageová, 2007; Tyrlík & Macek, 2001; cit. dle Jankovská, 2006).

Pro potřeby výzkumu jsme vytvořili modifikovanou verzi, která zkoumá, jaké atribuce přisuzují rodiče chování svého potomka, jaký vliv za chování svého dítěte v předkládaných hypotetických situacích přisuzují sobě jako rodiči, jaký vliv přisuzují za takové chování samotnému dítěti či jiným osobám, okolnostem (náhoda, osud, štěstí atd.). Situace byly vybrány a formulovány tak, aby řešení situace respondenty vedlo k uvedení významných příčin situací, se kterými se běžně mohou setkat ve svém životě nebo které by se mohly stát

jejich dítěti, a k vyjádření ovlivnitelnosti těchto úspěšných nebo neúspěšných situací samotným rodičem, dítětem či jinými okolnostmi. Metoda předkládá hypotetické situace, které jsou do určité míry typické pro zkoumané období předškolního věku dítěte

Modifikované ASQ pro rodiče dětí předškolního věku je součástí přílohy č. 2b. Dotazník je založen na prezentaci 12 hypotetických životních událostí rozdělených rovným dílem na pozitivní a negativní situace (z hlediska posuzujícího subjektu tedy na situace úspěchu a neúspěchu) a situace s interpersonálně afiliativním a interpersonálně výkonovým obsahem (Peterson & Seligman, 1984, cit. dle Jankovská, 2006):

- Vaše dítě se dostalo do nové školky a ostatní děti ho/ji přijali záporně. (AF -)
- Dozvěděli jste se, že vaše dítě je mezi ostatními dětmi ve školce oblíbené. (AF +)
- Paní učitelka vaše dítě pochválila za jeho/její chování ve školce. (AF +)
- Mému dítěti se kvůli nešikovnosti něco nepovedlo. (ACH -)
- Vaše dítě má doma několik povinností, avšak nějakou dobu je již neplní. (ACH -)
- Vaše dítě se dostalo do speciální výběrové školy, kam se dostává jen velmi omezený počet dětí. (ACH +)
- Vaše dítě má nějaké problémy a neshody s ostatními dětmi. (AF -)
- Dozvěděli jste se, že vaše dítě jako jediné pomohlo svému spolužákovi/spolužačce. (ACH +)
- Vaše dítě je velmi zlobivé a odmítá komunikovat. (AF -)
- Vašemu dítěti paní učitelka nechce povolit (nebo nedoporučuje) přechod do základní školy. (ACH -)
- Vaše dítě se podle názoru paní učitelky projevuje v určité činnosti mnohem lépe než ostatní děti ve školce. (ACH +)
- Dozvěděli jste se, že se vaše dítě snaží ponižovat (či šikanovat) nějaké dítě/děti ve školce. (AF -)

Situace byly vybrány a formulovány tak, aby řešení situace rodiči vedlo k uvedení významných příčin jednotlivých situací (viz popis výše). Rodič dostal za úkol mj. posoudit svůj vliv, vliv svého dítěte nebo jiných proměnných v předložených konkrétních situacích, které by se teoreticky mohly dítěti přihodit.

Pro zpracování dat, konkrétně příčin jednotlivých situací, byla zvolena obsahová analýza, která dovoluje pracovat s rozepsanými příčinami situací jako s běžným textem. Je to

systematická technika, která zařazuje větší části textu do menších obsahových kategorií, založená na explicitních pravidlech kódování (Weber, 1990).

K analýze jevů, které jedinec považuje za příčiny určitých situací, můžeme přistoupit z hlediska jejich obsahu a z hlediska jejich subjektivní funkce v procesu jednání. Antecedenty lze obsahově nejobecněji rozlišit na faktory spojené s jedincem (schopnosti, úsilí atd.), které vyjadřují internální atribuci, a faktory spojené s prostředím (náročnost úkolu, hloupí spolupracovníci atd.), které vyjadřují externální atribuci. Zkoumané osoby (rodiče) uváděly jednu hlavní příčinu každé z dvanácti situací, která se hypoteticky týkala jejich dítěte. Při jejich třídění jsme tedy použili klasické třídění do skupin vlastnosti, schopnosti, vnější okolnosti (Heider, 1958), prostřednictvím obsahové analýzy byly příčiny situací rozepsány do kategorií týkající se ovlivnitelnosti a samotného vlivu na předkládanou situaci (dějící se dítěti) z hlediska těchto skupin:

1. Ovlivnitelnost situace – dítě (vlastnosti, schopnosti, úsilí samotného dítěte)
2. Ovlivnitelnost situace – rodič (vlastnosti, schopnosti, úsilí samotného rodiče)
3. Vnější vliv (vnější okolnosti, jiné osoby, náhoda apod.)

Inventář pro posuzování vztahu k dítěti (pro rodiče)

Pro zjišťování vztahu rodičů k dítěti jsme vytvořili inventář, ve kterém rodiče zodpovídají otázky týkající se jejich vztahu k dítěti. Rodiče zde popisují způsob trávení času s dítětem, očekávání od dítěte, povinnosti dítěte, prostor pro činnosti dítěte, hranice, samostatnost dítěte a v kterých oblastech, rozvíjení či tlumení projevů dítěte a jakých projevů, odměny a tresty, obavy rodičů při výchově dítěte, nároky na dítě, pomoc dítěti a prostor pro dítě a jeho potřeby apod. Rodiče se k předkládaným otázkám vyjadřovali formou volných výpovědí, popisovali své zkušenosti, zážitky apod. Dotazník pro posuzování vztahu k dítěti, který vyplňovali rodiče, je součástí přílohy č. 2a.

Ve výzkumu tedy sledujeme tři různé úhly pohledu na situaci, ve které se nachází dítě předškolního věku, a je tak možné posoudit z různých hledisek psychologické aspekty přejímání odpovědnosti v předškolním období.

3.4.4 Analýza dat a použité statistické procedury

Pro statistické testování hypotéz bylo nutno data nejprve zpracovat, a poté zakódovat do tabulkového editoru Microsoft Office Excel. Odpovědi na jednotlivé otázky byly kategorizovány a použité údaje byly vyhodnoceny za použití statistického softwaru IBM SPSS (Statistical Package for the Social Science) statistics verze 20. Po kategorizaci dat byla provedena deskriptivní statistika, kterou jsme získali přehled o rozložení jednotlivých kategorií. K zjištění vztahu mezi jednotlivými proměnnými byly použity kontingenční tabulky (crossstabs), Pearsonův Chí kvadrát, Kruskal-Wallis a Mann Whitney testu. Byly použity také metody korelační analýzy a logistické regrese. Dále byl porovnán vliv jednotlivých komponentů výchovy na vybrané oblasti zjištěné z odpovědí respondentů. Pro hlavní analýzu získaných dat byly využity tyto typy statistických testů: metody chí kvadrátu, analýzy kontingenčních tabulek, Independent Kruskal-Wallis test, independent sample Mann Whitney test, korelační analýza, loglineární analýza a logistická regrese.

Pro zpracování kvalitativních dat byla zvolena obsahová analýza, která dovoluje pracovat s výpověďmi na otevřené otázky jako s běžným textem, je to systematická technika, která zařazuje větší části textu do menších obsahových kategorií, založená na explicitních pravidlech kódování (Weber, 1990). U každé kategorie, včetně jejích podkategorií, byla zjištěna četnost, tedy provedena frekvenční analýza.

3.5 Výzkum a jeho vyhodnocení

3.5.1 Míra odpovědnosti na základě počtu povinností a vliv komponent výchovy na utváření odpovědnosti

Předpokládáme, že plnění povinností dětí má pozitivní vliv na jejich osobní rozvoj a formování charakteru a rozvoj jejich odpovědnosti. Tento vliv se odráží nejen v jejich schopnosti respektovat a dodržovat stanovené hranice, ale také v jejich pocitu kompetence a schopnosti vnímat ocenění a povzbuzení od rodičů. Splňování povinností je klíčovým prvkem v procesu výchovy a rozvoje dítěte, který přispívá k jeho postupnému osamostatňování a budování odpovědnosti. Takový přístup zdůrazňuje důležitost plnění povinností jako součásti procesu výchovy a zdůrazňuje jeho pozitivní dopad na různé aspekty dětského života a vývoje.

Hypotéza 1: Komponenty výchovy (přiměřené řízení a pozitivní emocionální vztah, resp. dostatek kontroly s pozitivním zájmem) pozitivně souvisí s utvářením odpovědnosti ve smyslu psychologických aspektů rozvoje odpovědnosti (povinnosti dítěte, pocit kompetence, přiměřeně a jasně vymezené hranice).

Hypotéza 2: Pokud rodič posiluje plnění povinností (reaguje pozitivně, pokud dítě vykonává povinnosti), dítě je odpovědnější, a to s vyšší sebedůvěrou, emočně stabilnější, svědomitější, kompetentnější.

Deskriptivní statistiky míry odpovědnosti dítěte

Pro hodnocení míry odpovědnosti dítěte jsme zvolili kombinaci odpovědí u dvou otázek týkajících se počtu povinností a činností dítěte. Jedná se o počet označených činností v dotazníku pro rodiče u otázky „*Prosím zaškrtněte vše, co Vaše dítě zvládá z těchto činností:*“ a expertní posouzení respondenta na otázku: „*Jaké povinnosti má Vaše dítě?*“, kde byl posuzován počet vypsanych činností a jejich náročnost. Kombinací těchto faktorů vzniklo ohodnocení kde 1 = nejnižší míra odpovědnosti a 5 nejvyšší míra odpovědnosti dítěte.

Tabulka 4 Míra odpovědnosti u dětí na základě odpovědí rodičů v dotazníku pro rodiče v rozdělení podle věku, pohlaví a pořadí narození

	Celkem	mladší děti (3-4)	starší děti (5-7)	chlapec	děvčátko	jedináček	prvorozenný	nejmladší	prostřední
Počet odpovědí	72	38	34	36	33	21	23	19	6
Míra odpovědnosti (průměr)	3.0	2.8	3.1	3.1	2.9	2.6	3.1	3.2	2.8

Odpovědi napříč skupinami jsou relativně vyrovnané, ale za zmínku stojí nepatrně nižší míra odpovědnosti u mladších dětí v porovnání se staršími, a pak také nižší míra odpovědnosti u jedináčků. Možné vysvětlení u mladších dětí je pochopitelné, protože mají méně povinností a pravidelných činností, co musí vykonávat vzhledem k jejich pořadí narození, je možné, že jim s těmito povinnostmi pomáhají či dělají za ně starší sourozenci,

rodiče jim ulehčují apod. Nižší míra odpovědnosti může souviset s různými vlivy, při výchově jedináčků se často popisuje přílišná rodičovská péče, jedináčci často dostávají více pozornosti a péče od svých rodičů než děti v rodinách s více sourozenci. Pokud jsou rodiče příliš ochránářští a děti se necítí dostatečně samostatné, může to vést k nižší schopnosti přijmout odpovědnost za své činy. Teorie rodinných rolí (family systems theory) se zabývá interakcemi a rolí jednotlivých členů rodiny (Bowen, 1988). V rodině jedináčka může být zvýšený důraz na rodičovskou péči a ochranu, což může ovlivnit rozvoj odpovědnosti jedináčka ve srovnání se sourozenci, kteří mohou mít více sdílených rolí a zodpovědností. Také nedostatek interakce se sourozenci může hrát důležitou roli v učení se sociálním dovednostem a sdílení odpovědností v rodině. Jedináčci nemají přirozený prostředek pro trénink těchto dovedností v rámci rodiny. Ve vztazích se sourozenci jsou děti často nuceny vyjednávat, komunikovat a řešit konflikty. Jedináčci nemají stejné příležitosti k rozvoji těchto dovedností, což může vést k menší schopnosti sdílet a přijímat odpovědnost za společné úkoly a situace. Tyto faktory mohou vést k nižší míře odpovědnosti u jedináčků ve srovnání s dětmi se sourozenci. Je však třeba si uvědomit, že každá rodina je jiná a existuje mnoho dalších faktorů, které mohou ovlivnit rozvoj odpovědnosti u dítěte, včetně rodičovského přístupu, prostředí a vnějších vlivů. Jedináčci, kteří mají těsnější vztahy s rodiči kvůli absenci sourozenců, mohou mít odlišné zkušenosti s připoutáním a tím i odlišný vývoj odpovědnosti. Podle teorie sociálního učení (social learning theory) se děti učí prostřednictvím pozorování a imitace modelů ve svém okolí, včetně rodičů (Bandura, 1997). Chování rodičů, jejich reakce na chyby dítěte a jejich očekávání mohou formovat chování dítěte včetně míry jeho odpovědnosti. Teorie sebeuvědomění (self-awareness theory) se zaměřuje na rozvoj vědomí vlastní identity a jedinečnosti (Baumeister, 2010). Jedináčci, kteří nemají sourozence ke srovnání, mohou mít odlišné zkušenosti se sebeuvědoměním a s porozuměním vlastních schopností a odpovědností.

Kategorii prostředních dětí v další části vyhodnocení výsledku nebudeme zobrazovat pro velmi nízký počet dětí v kategorii a tím pádem možné zkreslené výsledky. Stejně tak kategorii dvojčat, kde máme v dotazníku pouze tři vyplněné formuláře.

Deskriptivní statistiky povinnosti a pravidelné činnosti dítěte

Pro potřeby obsahové analýzy byla provedena kategorizace a kódování dat odpovědí na otázky „*Máš doma něco na starosti, co pravidelně děláš?*“ a „*Máš nějaké povinnosti?*“, ve kterých zjišťujeme, jak děti odpovídaly vyjmenováním povinností, které mají v rámci

rodiny a domácnosti, jako např.: pomáhání rodičům, péče o domácí zvířata a podobně. První otázkou zjišťujeme pravidelnost činností, které má na starosti či vykonává dítě. Tyto pravidelné činnosti neboli povinnosti dítěte vypovídají do určité míry mj. také o zájmu rodičů o dítě. Odpověď na tuto otázku nám sděluje, zda je dítě zapojeno do aktivního plnění každodenních povinností, zda se podílí na chodu domácnosti, zda existují povinnosti či oblasti činností, za které přejímá odpovědnost. Předchozí výzkumy (Hoskovcová, 2003, 2006; Dedková 2004; Dementiy & Grogoleva, 2016) poukazují na souvislost mezi zájmem rodičů a povinnostmi, za které děti mohou převzít do určité míry zodpovědnost přiměřenou jejich věku. Variabilita odpovědí byla široká, redukovali jsme výpovědi týkající se povinností, případně pravidelných činností dítěte, na dvě subkategorie, jestli mají děti nějaké povinnosti nebo žádné nemají. Výpovědi jsme uspořádali pro potřeby statistické analýzy do více variant, které jsou popsány níže.

Tabulka 5 Deskriptivní charakteristiky povinností a pravidelné činnosti dítěte, celý soubor

	M	SD	Rozptyl
Povinnosti – 2 subktg.	1,61	0,49	0,240
Povinnosti – 3 subktg.	1,97	0,867	0,752
Povinnosti dítěte – posuzováno rodiči	1,06	0,232	0,054
Pravidelné činnosti dítěte – dítě musí dělat	1,31	0,463	0,214
„Co doma musíš dělat?“ (pravidelné činnosti dítěte)	1,95	1,31	0,463

a) Povinnosti

Výpovědi na tuto otázku nám sdělují, zda je dítě zapojeno do aktivního plnění každodenních povinností, jestli se podílí na chodu domácnosti, jestli existují povinnosti či určité oblasti činností, za které přebírá odpovědnost. Děti většinou vypovídaly o povinnostech typu úklid po sobě a ve svém pokojíku (45x zmíněno), dále oblékání a hygiena (17x), pomoc v domácnosti a domácí práce (16x), starost o zvíře (6x), starost o sourozence (3x), slušné chování vůči okolí (2x), kroužky (3x), přičemž některé děti

vypovídaly, že mají více výše popsaných povinností. Celkem třicet osm dětí si při rozhovoru nedokázalo vzpomenout nebo zodpovědět, jaké povinnosti nebo pravidelné činnosti musí vykonávat, tyto děti byly zařazeny subkategorie „Žádné povinnosti“. Zbývající část zkoumaných dětí (24,6 procenta dětí) na otázku neodpověděla, případně odpověděla „nevím“.

Tabulka 6 Četnost – Povinnosti dítěte předškolního věku (kategorie – ANO / NE):

Povinnosti	Celý soubor	%	muži	ženy	3–4 roky	5–7 let
Dítě má nějaké povinnosti	60	46,2	31	29	17	43
Žádné povinnosti	38	29,2	23	15	10	28
Spolu	98	75,4	54	44	27	71

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v povinnostech byl použit chí-kvadrát test. Nebyly nalezeny žádné průkazné genderové ani věkové rozdíly.

b) Povinnosti – tři subkategorie

Zaměřili jsme se na redukci získaných dat na tři oblasti týkající se povinností dětí předškolního věku:

- A. **Povinnosti vůči druhým či okolí:** Téměř dvacet sedm procent dětí z celého souboru má doma na starost nějakou povinnost či povinnosti (například péče o druhé nebo pomoc v domácnosti). Děti mají povinnosti týkající se pomoci v domácnosti nebo pomáhání druhým (např.: pomáhání rodičům, péče o domácí zvířata apod.), případně současně i povinnosti týkající se péče o sebe (viz popis druhé oblasti níže).
- B. **Povinnosti či péče pouze o sebe:** Celkem 19,2 % dětí, které v rozhovoru odpovídaly na tuto oblast, mají starost pouze o sebe či mají být pouze poslušné apod.
- C. **Žádné povinnosti:** Přibližně třetina dětí z našeho souboru (celkem třicet osm dětí) si při rozhovoru nedokázalo vzpomenout nebo zodpovědět, jaké povinnosti nebo pravidelné činnosti musí vykonávat, tyto děti byly zařazeny subkategorie „Žádné povinnosti“.

Zbývající část zkoumaných dětí (24,6 procenta dětí) na otázku neodpověděla, případně odpověděla „nevím“.

Tabulka 7 Četnost – Povinnosti dítěte předškolního věku – tři subkategorie:

Povinnosti	celý soubor	%	muži	ženy	3–4 roky	5–7 let
Povinnosti vůči druhým či okolí	35	26,9	16	19	8	27
Povinnosti či péče pouze o sebe	25	19,2	15	10	9	16
Žádné povinnosti	38	29,2	23	15	10	28
Spolu	98	75,4	54	44	27	71

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v povinnostech byl použit chí-kvadrát test. Nebyly nalezeny žádné průkazné genderové ani věkové rozdíly.

c) Plnění povinností dětmi (hodnoceno rodiči v dotazníku)

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v plnění povinností dětmi (hodnoceno rodiči) byl použit chí-kvadrát test. Nebyly nalezeny žádné průkazné genderové ani věkové rozdíly.

d) Reakce na plnění povinností (hodnoceno rodiči)

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v reakci na plnění povinností dětmi (hodnoceno rodiči) byl použit chí-kvadrát test. Nebyly nalezeny žádné průkazné genderové ani věkové rozdíly i díky tomu, že pouze 36 rodičů vyplnilo tuto část v dotazníku.

e) Pravidelné činnosti dítěte – „Co doma musíš dělat?“

Výpovědi na otázku „Co doma musíš dělat“ nám sdělují, jaké pravidelné činnosti dítě musí doma vykonávat. Děti většinou vypovídaly o činnostech typu: pravidelně uklízet (13x zmíněno), pomáhat rodičům (14x), vykovávat doma různé činnosti (33x), hrát si nebo se zabavit (14x), přičemž některé děti vypovídaly, že mají více výše popsanych pravidelných činností, a proto tyto děti byly zařazeny do subkategorie „Dítě doma musí něco dělat“.

Celkem dvacet devět dětí vypovídalo, že neví o ničem, co doma musí dělat, tyto děti byly zařazeny do subkategorie „Dítě nemusí doma nic dělat“. Zbývající část třiceti čtyř zkoumaných dětí (26,4 procenta dětí) na otázku neodpověděla.

Tabulka 8 Četnost – „Co doma musíš dělat?“ (pravidelné činnosti dítěte):

„Co doma musíš dělat?“ (pravidelné činnosti)	Celý soubor	%	muži	ženy	3–4 roky	5–7 let
Dítě musí doma něco dělat	66	51,2	32	34	17	49
Dítě nemusí doma nic dělat	29	22,5	22	7	12	17
Celkem	95	73,6	54	41	29	66

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v pravidelných činnostech byl použit chí-kvadrát test. Statisticky významný rozdíl byl prokázán u pohlaví u pravidelných činností dítěte $\chi^2(1, N = 95) = 6,156, p < 0,05$. U dívek je častější, že doma musí vykonávat pravidelně nějaké činnosti. Nebyl nalezen žádný věkový rozdíl.

Test dobré shody mezi vnímanými hranicemi a povinnostmi dítěte:

Výsledné hodnoty naznačují tendenci, že pozorovanou závislost mezi vnímanými vymezovanými hranicemi dítětem (otázka: „Co můžeš doma dělat, co chceš?“) a povinnostmi lze považovat za významnou.

Tabulka 9 Kontingenční tabulka vnímaných hranic a povinností dítěte:

	Žádné povinnosti	Dítě má nějaké povinnosti	Σ
Silné přehnané hranice	5 7,7 22,7 %	17 14,3 77,3 %	22 100 %
Přiměřené hranice	5 5,6 31,2 %	11 10,4 68,8 %	16 100 %
Slabé hranice	6 2,8 75 %	2 5,2 25 %	8 100 %
Σ	16	30	46

Ze všech respondentů (děti), které vnímají hranice jako silně vymezené, je 77,3 % mající povinnosti. Ze všech respondentů (děti), které vnímají hranice spíše jako přiměřeně vymezené, je 68,8 % mající povinnosti. Naopak ze všech respondentů (děti), které vnímají hranice jako slabě či nejasně vymezené, je 75 % dětí nemající žádné povinnosti.

Hodnota testového kritéria padla do kritického oboru, což znamená, že na 5% hladině významnosti zamítáme hypotézu o nezávislosti mezi vnímanými hranicemi a povinnostmi. Koeficient kontingence (Kramerovo V) je 0,396, což naznačuje, že závislost není silná.

Děti, jejichž rodiče mají nejasné hranice, mají obvykle menší množství povinností. Naopak, když jsou hranice jasně definované a pevné, často se s nimi pojí i větší množství povinností, které děti musí plnit. Tento výsledek je podporován dřívějšími výzkumy (Hoskocová, 2003, 2006; Dedková, 2004, Dementiy, Grogoleva, 2016), které zkoumaly vztah mezi řízením a regulací chování dětí ze strany rodičů a jejich povinnostmi. Hranice dětem stanovují rodiče, kteří mají o své děti zájem a projevují jej právě prostřednictvím pravidelných činností a povinností, které dítěti ukládají.

Analýza pomocí Chi-square testu odhalila statisticky významnou závislost mezi vnímanými hranicemi dítětem a jeho povinnostmi, jak naznačuje hodnota $\chi^2(2) = 7,202$ s $p < .05$. Tato závislost však není příliš silná, jak naznačuje Koeficient kontingence (Kramerovo V) 0,396. Celkově lze říci, že existuje spojení mezi vnímanými hranicemi a povinnostmi dítěte, ale toto spojení není jednoznačné a může být ovlivněno různými faktory. Je důležité brát v úvahu limity statistických postupů a specifika vzorku, na kterém byl test proveden.

Kruskal-Wallis test mezi vnímanými hranicemi a povinnostmi dítěte:

Výše popsané výsledky potvrzuje také Kruskal-Wallis test, který potvrdil popsanou tendenci, že pozorovaný vztah mezi vymezenými hranicemi ze strany rodičů a povinnostmi dítěte (3 subkategorie) lze považovat za významné.

V našem výzkumném souboru jsou tři skupiny dětí s různou mírou povinností: 1. děti, které nemají žádné povinnosti, 2. děti, co mají za povinnost se starat spíše sami o sebe a 3. skupinou jsou děti, které mají povinnosti jako pravidelně pomáhat rodičům či pomoc v domácnosti apod. Děti s povinnostmi skórují ve středních hodnotách vymezení hranic ze strany rodičů, mají spíše přiměřené množství zákazů a omezení, které jsou explicitně

v rodině vyjádřené a pro dítě srozumitelné (viz souhrnná kategorie „vymezení hranic“ v části „Popisné charakteristiky“).

Vykonávání pravidelných činností (povinností) je mj. vyjádřením zájmu rodiče o dítě. Rodiče, kteří své děti vedou k povinnostem, mohou být na druhé straně také v určité rozumné míře direktivní, stanovující dětem určitá omezení, hranice. Proto děti bez povinností skórují s nižšími hodnotami a jejich hranice jsou tedy spíše méně vyhraněné, než je tomu u dětí s povinnostmi, jež mají hranice více vymezené; **Kruskal-Wallis test: $H(2, N=98) = 6,658, p = ,036$** . Výsledky Kruskal-Wallis testu ukazují statisticky významný vztah mezi vnímanými hranicemi ze strany rodičů a povinnostmi dítěte. V rámci našeho výzkumného souboru, který zahrnuje tři skupiny dětí s různou mírou povinností, je patrné, že děti s vyššími povinnostmi obvykle vnímají jasněji vymezené hranice ze strany rodičů. Tento výsledek je podpořen i Independent Samples Mann-Whitney U testem (Sig. 0.010) mezi souhrnnou kategorií vymezených hranic z pohledu dítěte a povinnostmi dítěte. Je však důležité vzít v úvahu limity statistických postupů, zvláště vzhledem k dělení vzorku, které mohlo ovlivnit výsledky.

Test dobré shody mezi vnímanými hranicemi a „dítě musí dělat“:

Výsledné hodnoty naznačují tendenci, že pozorovanou závislost mezi vnímanými vymezovanými hranicemi dítětem (otázka: „*Co můžeš doma dělat, co chceš?*“) a pravidelnými činnostmi (otázka: „*Co musíš doma dělat?*“) lze považovat za významnou.

Tabulka 10 Test dobré shody mezi vnímanými vymezovanými hranicemi (Dítě může doma dělat, co chce) a pravidelnými činnostmi dítěte („Co dítě musí doma dělat?“) ($p < .05$):

	Dítě musí doma něco dělat	Dítě nemusí doma něco dělat	Σ
Silné přehnané hranice	17 15,1 77,3 %	5 6,9 22,7 %	22 100 %
Přiměřené hranice	14 12,4 77,8 %	4 5,6 22,2 %	16 100 %
Slabé hranice	2 5,5 25 %	6 2,5 75 %	8 100 %
Σ	33	15	36

Analýza tabulky ukazuje, že děti s vyššími povinnostmi mají tendenci vnímat hranice ze strany rodičů jasněji. Například, 77,3 % dětí s vymezenými hranicemi musí doma něco dělat, zatímco mezi dětmi s méně jasně vymezenými hranicemi tuto povinnost má pouze 25 %. Naopak ze všech respondentů (dětí), které vnímají hranice jako slabě či nejasně vymezené, je 75 % dětí nemusející doma nic dělat.

Hodnota testového kritéria padne do kritického oboru, proto na 5 % hladině významnosti zamítáme hypotézu o nezávislosti vnímaných vymezovaných hranic dítětem a jeho pravidelných činností, resp. závislost vnímaných hranic dítětem a pravidelných činností je statisticky významná. Na základě koeficientu kontingence (Kramerovo V) 0,422 nemůžeme tvrdit, že je závislost silná.

Děti, kterým rodiče vymezili hranice málo zřetelně, nemají obvykle ani určeno, co by měly pravidelně dělat. Naopak silnější a vyhraněnější hranice mají děti, které pravidelně doma vykonávají nějaké činnosti. Výsledek potvrzuje předchozí výzkumy (Hoskovcová, 2003, 2006, Dedková, 2004, Dementiy & Grogoleva, 2016) týkající se vztahu mezi řízením a regulací projevů dítěte ze strany rodičů a vykonávanými pravidelnými činnostmi, resp. že hranice dětem stanovují rodiče, kteří mají o své děti zájem a ten projevují mj. prostřednictvím stanovení pravidelných činností a povinností.

S určitou mírou nepřesnosti jsme oprávněni předpokládat závislost mezi pravidelnými činnostmi dítěte a vnímanými vymezenými hranicemi ze strany dítěte: **Chi-square test: $X^2(2) = 8,554, p < .05$**).

Výše popsané výsledky potvrzuje také Independent Samples Mann-Whitney U test mezi souhrnnou kategorií regulovaných projevů dítěte a vymezovaných hranic a povinnostmi dítěte. U výsledků musíme zohlednit limity platnosti statistických postupů dané vzorkem, který byl dále dělen.

Test dobré shody mezi povinnostmi dítěte a pocitem kompetentnosti dítěte

Výsledné hodnoty naznačují tendenci, že pozorovaná závislost mezi povinnostmi dítěte (otázka dítěti: „*Musíš doma dělat něco pravidelně? Máš doma nějaké povinnosti?*“) a pocitem kompetentnosti dítěte (otázka dítěti: „*Co vše už umíš? Co dokážeš?*“) lze považovat za statisticky významnou.

Tabulka 11 Kontingenční tabulka povinnosti dítěte a vnímaným pocitem kompetentnosti dítěte:

	Dítě něco dokáže / cítí se kompetentně	Dítě se necítí kompetentně, má pocit, že nic nedokáže	Σ
Dítě nemá žádné povinnosti	23 26,9 71,9 %	9 5,1 28,1 %	32 100 %
Dítě má povinnosti	45 41,1 91,8 %	4 7,9 18,2 %	49 100 %
Σ	68	13	81

Ze všech respondentů (dětí), které vykonávají doma pravidelné činnosti (povinnosti), se jich 91,8 % cítí kompetentně, že něco dokážou.

Děti, které doma vykonávají povinnosti, zároveň často zmiňují své schopnosti a dovednosti. Je pravděpodobné, pokud dítě je vedeno rodičem k vykonávání povinností přiměřených

věku,⁴ získává sebedůvěru, věří si, že dokáže zvládnout vše, co potřebuje. Zároveň je to i způsob, jakým rodiče mohou projevit zájem o své dítě, péči o něj a věnování se mu.

Jsme oprávněni s určitou mírou nepřesnosti předpokládat závislost mezi pravidelnými činnostmi dítěte (povinnostmi) a vnímanou kompetentností ze strany dítěte: **Chi-square test: $X^2(1) = 5,725, p < .05$** .

Výše popsané výsledky potvrzuje také Independent Samples Mann-Whitney U test mezi souhrnnou kategorií pocíťovaná kompetentnost dítěte a vykonávané povinnosti. Výsledné hodnoty naznačují tendenci, že se děti s povinnostmi se posuzují jako kompetentnější (Independent Samples Mann-Whitney U test, sig. .004). U výsledků musíme zohlednit limity platnosti statistických postupů dané vzorkem, který byl dále dělen.

Test logistické regrese – povinnosti vs. hranice, pocit kompetence, odměny a tresty od rodičů

Povinnosti dítěte vstupovaly do analýzy jako závislá proměnná. Vymezované hranice (souhrnná proměnná), pocit kompetence dítěte (souhrnná proměnná), chválení od rodičů (souhrnná kategorie) a trestání dítěte po neúspěchu (souhrnná proměnná) byly nezávisle proměnné.

U prediktorů jsme pracovali s hrubými skóry. Při logistické regresní analýze jsme použili dopřednou metodu: likelihood-ratio, pro selekci prediktorů bylo použito kritérium maximální věrohodnosti (na metodě maximální věrohodnosti je založen odhad parametrů v logistické regresi), při které se zařazují proměnné, které nejvíce zlepší (zvětší) maximální věrohodnost.

Logistická regresní analýza (tab. 12) ukázala statisticky vysoce signifikantní vztah mezi povinnostmi a vymezovanými hranicemi (souhrnná proměnná) a pocitem kompetence dítěte (souhrnná proměnná), a to ve prospěch vyšší úrovně vymezovaných hranic a pozitivně hodnoceného pocitu kompetence, přičemž proměnné jako chválení od rodičů a trestání dítěte po neúspěchu se neprojevíly jako prediktory.

⁴ Ve výzkumu se neobjevila žádná z povinností, kterou bychom vyhodnotili jako nepřiměřenou předškolnímu věku.

Tabulka 12 popisuje binární logistický regresní model týkající se přítomnosti či nepřítomnosti povinností či pravidelných činností u dětí. Tento model byl signifikantní $X^2(2) = 12,893$, $p < .05$, $-2 \log \text{likelihood} = 85,257$, počítaný pro 16% nebo 22% odchylky v nezávislé proměnné (Nagelkerke R^2). Nejnižší odds ratio má souhrnná proměnná vymezování hranic, společně s nárůstem povinností roste vymezování hranic. Míra pocitu kompetence byl signifikantní prediktor, společně s nárůstem míry povinností roste pocit kompetence u dětí. Chválení dítěte a trestání po neúspěchu nejsou signifikantní prediktory.

- Děti s povinnostmi mají vyšší pravděpodobnost mít jasněji a pevněji vymezené hranice, $X^2(1) = 6,839$, $p = .009$.
- Děti s povinnostmi mají vyšší pravděpodobnost se cítit kompetentní, $X^2(1) = 5,652$, $p = .017$.
- Děti s povinnostmi mají vyšší pravděpodobnost být chváleny od rodičů, $X^2(1) = 5,279$, $p = .022$.
- Nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi skupinami z hlediska podílu proměnné trestání dítěte po neúspěchu $\text{Chi-square } X^2 < 1$.
- Nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi skupinami z hlediska podílu proměnné trestání dítěte po neúspěchu dítěte $\text{Chi-square } X^2 < 1$.

Tabulka 12 Prediktory povinností – logistická regrese

Proměnná	B	S.E.	Exp (B)	95% CI	P
<i>Vymezované hranice</i>	1.4	0.6	3.963	1.33– 11.77	< .05
<i>Pocit kompetence dítěte</i>	2.17	0.96	8.78	1.33 – 57.85	< .05
Konstanta	-2.39	1.18			

B značí regresní koeficient, Exp (B) je „odds ratio“, tj. „poměr šancí“ či „kurs“ závisle proměnné ve vztahu k nezávisle proměnné; S.E. je standardní chyba (standard error) a 95% CI je interval spolehlivosti.

Lze pozorovat, že pravděpodobnost, že děti, které mají jasně stanovené hranice, současně plní své povinnosti, je až čtyřikrát vyšší než u dětí, které nemají žádné povinnosti. Stejně tak je podíl šancí dětí, které si uvědomují svou kompetenci a zároveň splňují své povinnosti, až devětkrát vyšší než u těch, které nemají žádné povinnosti. Výzkum ukazuje, že

hodnocení vlastní kompetence předpovídá, jak často budou děti mít povinnosti. Děti, které se samy považují za kompetentní, mají povinnosti až devětkrát častěji než ty, které se tak necítí. Existuje také spojitost mezi jasně vymezenými hranicemi a splňováním povinností. Děti, jejichž hranice jsou jasně stanovené, mají povinnosti až čtyřikrát častěji než ty, jejichž hranice nejsou jasně definované.

Děti s povinnostmi mají tendenci vykazovat několik pozitivních charakteristik ve srovnání s dětmi bez povinností:

- **Vymezené hranice:** Děti s povinnostmi mají vyšší pravděpodobnost mít jasněji a pevněji vymezené hranice. Statistický test χ^2 ukázal, že existuje významný vztah mezi povinnostmi a vymezenými hranicemi ($\chi^2 (1) = 6,839, p = .009$). To naznačuje, že děti s povinnostmi mají tendenci mít strukturovanější prostředí a jasnější očekávání od svých rodičů.
- **Pocit kompetence:** Děti s povinnostmi mají také vyšší pravděpodobnost cítit se kompetentněji. Statistický test χ^2 ukázal, že existuje významný vztah mezi povinnostmi a pocitem kompetence ($\chi^2 (1) = 5,652, p = .017$). To naznačuje, že děti s povinnostmi mají tendenci vyvíjet větší pocit schopnosti a sebedůvěry v řešení různých úkolů.
- **Chvála od rodičů:** Děti s povinnostmi také mají vyšší pravděpodobnost být chváleny od svých rodičů. Statistický test χ^2 ukázal, že existuje významný vztah mezi povinnostmi a chválou od rodičů ($\chi^2 (1) = 5,279, p = .022$). To naznačuje, že rodiče mají tendenci chválit děti za splnění povinností, což může posilovat jejich sebeúctu a motivaci k dalšímu úspěchu.

Celkově tedy výsledky naznačují, že povinnosti mohou mít pozitivní vliv na vývoj dětí, a to jak v oblasti vymezených hranic, tak v pocitu kompetence a vnímání chvály od rodičů. Děti, které doma vykonávají povinnosti, zároveň často zmiňují své schopnosti a dovednosti. Je pravděpodobné, že pokud je dítě vedeno rodičem k plnění povinností přiměřených věku, získává sebedůvěru a věří si, že dokáže zvládnout vše, co potřebuje. Tímto způsobem rodiče projevují zájem o své dítě, péči o něj a věnování se mu. Celkově tedy výsledky naznačují, že plnění povinností má pozitivní vliv na vývoj dětí, nejen v oblasti vymezených hranic, ale i v pocitu kompetence a vnímání zájmu ze strany rodičů. Tento závěr zachycuje důležité myšlenky a posiluje důležitost plnění povinností v rámci výchovy dětí.

Shrnutí:

Výsledky výzkumu naznačují, že plnění povinností dětmi má pozitivní dopad na jejich rozvoj odpovědnosti. Děti, které mají domácí povinnosti, často vykazují vyšší pocit kompetence a jsou schopné lépe respektovat stanovené hranice. Tento pocit kompetence je podpořen pozitivním posílením od rodičů, což dále přispívá k jejich osobnímu rozvoji a osamostatňování.

Hypotéza 1 – Komponenty výchovy (přiměřené řízení a pozitivní emocionální vztah, resp. dostatek kontroly s pozitivním zájmem) pozitivně souvisí s utvářením odpovědnosti ve smyslu psychologických aspektů rozvoje odpovědnosti (povinnosti dítěte, pocit kompetence, přiměřené a jasně vymezené hranice) – Byla potvrzena. Výzkum ukázal, že přiměřené řízení a pozitivní emocionální vztah mezi rodičem a dítětem jsou spojeny s rozvojem odpovědnosti u dětí.

Hypotéza 2 – Pokud rodič posiluje plnění povinností (reaguje pozitivně, pokud dítě vykonává povinnosti), dítě je odpovědnější, a to s vyšší sebedůvěrou, emočně stabilnější, svědomitější, kompetentnější – byla potvrzena. Pozitivní reakce rodičů na plnění povinností dítětem přispívají k vyšší sebedůvěře, emoční stabilitě a kompetentnosti dítěte.

3.5.2 Regulace ze strany rodičů, vymezení hranic, nároky a požadavky rodičů

V této studii se zaměřujeme na výzkum vztahu mezi rodičovskou regulací chování dítěte a jeho odpovědným chováním, zejména s ohledem na plnění povinností a vykonávání pravidelných činností. Předpokládáme, že způsob, jakým rodiče regulují chování svých dětí a vymezují jim hranice, má vliv na jejich samostatnost, sebedůvěru a vnímání odpovědnosti. Naše hypotézy se zaměřují na konkrétní aspekty tohoto vztahu, jako je síla rodičovské regulace, úroveň dětské sebedůvěry a míra plnění povinností dítětem. Zdůrazňujeme důležitost těchto faktorů v procesu výchovy a rozvoje dítěte a jejich potenciální dopad na jeho dlouhodobý osobnostní vývoj. Naše studie si klade za cíl lépe porozumět těmto mechanismům a jejich přínosu pro formování odpovědného chování dětí.

Hypotéza 1: Silnější rodičovská regulace chování dítěte bude korelovat s nižší mírou jeho samostatnosti, kompetence a sebedůvěry, což může ovlivnit jeho tendenci k odpovědnému chování.

Hypotéza 2: Vyšší sebedůvěra dítěte bude souviset s vyšším počtem pravidelných činností a vykonávaných povinností (kvocient počtu vykonávaných odpovědných činností), což může indikovat vyšší úroveň jejich odpovědnosti.

Hypotéza 3: Předpokládáme, že rodiče, kteří svým dětem stanovují věkově přiměřené požadavky, vychovávají odpovědnější potomky. Naopak, absence požadavků může být známkou liberálního přístupu k výchově nebo dokonce nedostatku zájmu o dítě, což může vést k nezodpovědnému chování dětí.

Vymezení hranic a regulace projevů chování dítěte – souhrnná proměnná

Pro účely výzkumu jsme zpracovali souhrnnou kategorii týkající se vymezování hranic a regulace projevů dítěte, které jsme zjišťovali na základě otázek pokládaných dítěti. Popis zpracování a kategorizace výpovědí z jednotlivých otázek je popsán níže.

Vstupní informace z rozhovoru s dětmi, otázky:

- Co doma nesmíš, příp. nemůžeš dělat?
- Co doma musíš dělat?
- Co doma můžeš dělat?

Odpovědi na každou ze tří otázek byly zařazeny do tří kategorií dle síly hranic stanovených / poskytovaných rodiči:

- První otázka („*Co doma nesmíš, příp. nemůžeš dělat?*“) odkazuje na **zákazy stanovené rodiči**.
 - **Silné hranice** znamenají velké množství zákazů a omezení, která jsou explicitně v rodině vyjádřené a pro dítě srozumitelné. Dítě doma nesmí dělat množství různých činností, resp. dokázalo vyjmenovat hned několik věcí najednou, co všechno dělat nesmí.
 - **Přiměřené hranice** poskytují rodiče, kteří poskytují zákazy a omezení, které jsou pro dítě srozumitelné a akceptovatelné. Dítě dokáže vyjmenovat pár věcí, co dělat nesmí.
 - **Slabé hranice** jsou poskytovány dětem od rodičů, kteří dítěti nezakazují, dítě v chování neomezují, případně nevyjadřují zákazy pro dítě dostatečně srozumitelně; to znamená, že dítě odpovídalo, že neví, co nesmí.

- Druhá otázka („*Co doma musíš dělat?*“) se zaměřuje na **pravidelné činnosti dítěte**, které má dítě od rodičů uloženy. Získali jsme odpovědi zařaditelné do dvou kategorií:
 - **Pravidelné činnosti dítěte** poskytují rodiče, kteří dávají dítěti adekvátní míru domácích povinností. Žádná z odpovědí neukazovala na přílišné požadavky kladené na dítě v této oblasti.
 - **Dítě nemá pravidelné činnosti**
- Třetí otázka („*Co doma můžeš dělat?*“) se zaměřuje na míru **volnosti** poskytované rodiči.
 - **Silná regulace** znamenají omezení volnosti s tlumením vlastní iniciativy dítěte. Děti vypovídaly, že doma nemůžou dělat nic moc.
 - **Přiměřenou regulaci** poskytují rodiče, kteří umožňují dítěti dostatek volnosti.
 - **Slabou regulaci** poskytují dětem rodiče, kteří jim nechávají velkou volnost, tyto děti uvádějí, že doma smějí dělat vše, co chtějí.

Celkem třináct dětí na žádnou ze tří otázek neodpovědělo, nebyly tedy zahrnuty do výpočtu souhrnné proměnné popsaného níže.

Postup výpočtu souhrnné proměnné – Vymezení hranic a regulace projevů chování:

U každé ze tří otázek **hrubé skóry** (HS1, HS2 a HS3):

- Silné hranice – HS = 3
- Přiměřené hranice – HS = 2
- Slabé hranice – HS = 1

Vážené skóry:

- HRprum = průměrná hodnota z HS1, HS2 a HS3 u každého probanda (min. 1, max. 3, přičemž 3=silné hranice až 1=slabé hranice)
- HRZskor = Z-skóre u každého probanda
- HRstab (variabilita odpovědí) – rozdíl mezi max HS a min HS (nabývá hodnot 0–2, kdy 0 znamená, že míra hranic je u všech 3 otázek stejná – stabilní míra hranic z hlediska zákazů, povinností i volnosti; 2 = míra hranic se v těchto 3 aspektech výrazně liší, např. rodiče poskytují slabé hranice z hlediska volnosti a příliš silné z hlediska zákazů).

- HRKTG (nominální proměnná) – 4 kategorie stanovené na základě Z-skóřů (HRZskor) a stability hranic (HRstab) z hlediska jednotlivých sledovaných aspektů (zákazy, povinnosti, volnost):
 - Kategorie 1 – slabé hranice, stabilní
 - Kategorie 2 – přiměřené hranice, stabilní
 - Kategorie 3 – příliš silné hranice, stabilní
 - Kategorie 4 – nestabilní, nevyhraněné hranice

Tabulka 13 Vymezení hranic – souhrnná proměnná (N = 116)

Vymezení hranic – souhrnná proměnná	Průměr HRprum	Z-skóre HRzskor	Stabilita HRstab
Kategorie 1 - slabé hranice, stabilní	< 1,59	< -1,00	<=1
Ktg. 2 - přiměřené hranice, stabilní	1,59 - 2,54	-1,00 - 1,00	<=1
Ktg. 3 - příliš silné hranice, stabilní	> 2,54	>1	<=1
Ktg. 4 - nestabilní, nevyhraněné hranice	1,67 - 2,33	-0,56 - 0,84	2

Tabulka 14 Popisné charakteristiky „vymezení hranic“ (průměr, směrodatná odchylka)

	N	Průměr	SD
Vymezení hranic – souhrnná proměnná (HRprum)	116	2,07	0,475

Tabulka 15 Vymezení hranic – souhrnná kategoriální proměnná:

Vymezení hranic – souhrnná proměnná	celý soubor	%	chlapci	dívky	3–4 roky	5–7 let
Silné/přehnané hranice	12	12,4	10	6	6	10
Přiměřené hranice	62	48,1	30	32	14	48
Slabé hranice	16	9,3	5	7	2	10
Nestabilní/nevyhraněné hranice	26	20,2	16	10	10	16
Celkem	116	89,9	61	55	32	84

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v souhrnné (kategoriální) proměnná byl použit chí-kvadrát test. Nebyly nalezeny žádné průkazné genderové ani věkové rozdíly.

Regulace projevů dítěte ze strany rodičů – „Co doma nesmíš dělat?“

Výpovědi na otázku „Co doma nesmíš dělat“ (N = 102, M = 1,96, SD = 1,96) nám sdělují, jaké má dítě od rodičů zákazy, jak rodiče regulují jeho projevy chování. Děti většinou vypovídaly o regulacích či zákazech typu nedívat se dlouho na televizi nebo pracovat na počítači (14x zmíněno), zákaz chození bez dovození, kam dítě chce (15x), bez dovození ničit nebo brát věci (21x), bez dovození se rychle pohybovat nebo provádět nepřiměřené pohyby (10x), dělat nepořádek (15x), ubližovat druhým či zvířatům (14x). Některé děti vypovídaly, že mají více výše popsaných zákazů a regulací ze strany rodičů, byly proto zařazeny mezi ty, co mají silnou regulaci ze strany rodičů. Celkem dvacet dětí vypovídalo, že neví o ničem, co doma nesmí dělat, co je zakázáno, a uvedlo, že mohou doma dělat, co chtějí (20 x). Zbývající část dvaceti sedmi zkoumaných dětí (20,9 procenta dětí) na otázku neodpověděla.

Tabulka 16 Četnost – „Co doma nesmíš dělat?“ (regulace projevů chování ze strany rodičů):

„Co doma nesmíš dělat?“ (regulace projevů chování ze strany rodičů)	Celý soubor	%	chlapci	dívky	3–4 roky	5–7 let
Silné regulace projevů ze strany rodičů	44	34,1	20	24	12	32
Přiměřené regulace projevů ze strany rodičů	38	29,5	19	19	10	28
Žádná regulace projevů ze strany rodičů	20	15,5	11	9	6	14
Celkem	102	79,1	50	52	28	74

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v povinnostech byl použit chí-kvadrát test. Nebyly nalezeny žádné průkazné genderové ani věkové rozdíly.

Regulace projevů dítěte ze strany rodičů – „Co doma nemůžeš dělat?“**Tabulka 17** Deskriptivní statistiky – „Co doma nemůžeš dělat?“ (vymezování hranic) – nominální proměnná

„Co doma nemůžeš dělat?“ (vymezování hranic)	N	M	SD
„Co doma nemůžeš dělat?“ (vymezování hranic)_ 3 subktg.	76	1,95	0,862

Výpovědi na otázku „Co doma nemůžeš dělat“ nám sdělují, v jakém rámci či vymezených hranicích se mohou děti pohybovat. Děti většinou vypovídají o různých činnostech, které nemohou dělat, jako dívat se na televizi, na počítač (11x zmíněno), pohybovat se volně a hrát si, různé činnosti týkající se spíše hraní si a volného zabavení se (15x), nebo že nemohou dělat různé činnosti, které jsou od rodičů zakázané (34x). Některé děti vypovídaly, že mají více výše popsaných nedovolených činností či chování, tyto děti byly proto zařazeny do subkategorie „**Silné hranice**“. Celkem dvacet devět dětí vypovídalo, že neví o ničem, co doma nemohou dělat a/či mohou dělat doma, co chtějí. Tyto děti byly zařazeny do subkategorie „**Slabé hranice/bez hranic**“. Zbývající část padesáti tří zkoumaných dětí (41,1 procenta dětí) na otázku neodpověděla.

Tabulka 18 Četnost – „Co doma nemůžeš dělat?“ (vymezování hranic) – 3 subkategorie:

„Co doma nemůžeš dělat?“ (vymezování hranic) – 3 subktg.	Celý soubor	%	chlapci	dívky	3–4 roky	5–7 let
Silné hranice	30	23,3	14	16	7	23
Přiměřené hranice	20	15,5	12	8	6	14
Slabé hranice / bez hranic	26	20,2	15	11	7	19
Celkem	76	58,9	41	35	20	56

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví ve vymezování hranic byl použit chí-kvadrát test. Nebyl nalezen žádný věkový rozdíl nebo rozdíl v pohlaví.

Tabulka 19 Četnost – „Co doma můžeš dělat?“ (vymezování hranic) – 3 subkategorie

„Co doma můžeš dělat?“ (vymezování hranic) – 3 subktg.	Celý soubor	%	chlapci	dívky	3–4 roky	5–7 let
Silné hranice	34	26,4	19	15	9	25
Přiměřené hranice	32	24,8	16	16	6	26
Slabé hranice / bez hranic	9	7,0	3	6	4	5
Celkem	75	58,1	38	37	19	56

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví ve vymezování hranic byl použit chí-kvadrát test. Nebyl nalezen žádný věkový rozdíl nebo rozdíl v pohlaví.

Regulace projevů dítěte ze strany rodičů – „Co doma můžeš dělat?“

Tabulka 20 Deskriptivní statistiky – „Co doma můžeš dělat?“ (vymezování hranic) – nominální proměnná

„Co doma můžeš dělat?“ (vymezování hranic)	N	M	SD
„Co doma můžeš dělat?“ (vymezování hranic) – 3 subktg.	75	1,67	0,684

Výpovědi na otázku „Co doma můžeš dělat“ nám sdělují, v jakém rámci neboli vymezených hranic se mohou děti pohybovat. Děti vypovídaly o různých činnostech, které mohou dělat jako dívat se na televizi, na počítač, učit se, pohybovat se volně a hrát si apod., část dětí vypovídala, že mohou dělat úplně všechno (9 dětí), celkem třicet čtyři dětí naopak říkalo, že nemůžou dělat různé činnosti, které jsou zakázané (34x), přičemž některé děti vypovídaly, že mají více nedovolených činností či chování, některé si nemohou ani volně hrát, tyto děti byly zařazeny do subkategorie „**Silné hranice**“. Celkem devět dětí vypovídalo, že doma mohou dělat, co chtějí. Tyto děti byly zařazeny do subkategorie „**Slabé hranice / bez hranic**“. Zbývající část padesát čtyři zkoumaných dětí (41,9 procenta dětí) na otázku neodpověděla.

Výsledky – Regulace ze strany rodičů vs. sebedůvěra dětí a míra odpovědnosti

Míra regulace rodičů je hodnocena posouzením respondenta na odpověď na otázku: „*Jak to u Vás doma vypadá, pokud dítě tyto povinnosti plní? Jak reagujete?*“ a „*Jak to u Vás*

doma vypadá, pokud dítě tyto povinnosti neplní?“, které byly hodnoceny podle silné reakce (nízká známka) nebo žádné reakce (vysoká známka). Korelace popisuje míru závislosti míry regulace rodičů na míru odpovědnosti dítěte, kde záporná hodnota značí závislost, ze čím vyšší míra regulace ze strany rodičů, tím vyšší míra odpovědnosti (kladná hodnota ukazuje závislost inverzní).

Sebedůvěra dítěte je přímá hodnota odpovědi rodiče na otázku „*Má Vaše dítě sebedůvěru?*“ Kde 1 = vystihuje a 5 = nevystihuje.

Korelace mezi sebedůvěrou a odpovědností dítěte popisuje závislost, kde záporná hodnota značí, že vyšší míra sebedůvěry má pozitivní vliv na přejímání odpovědnosti (kladná hodnota ukazuje závislost inverzní).

Tabulka 21 Regulace ze strany rodičů a její vliv na sebedůvěru a míru odpovědnosti u dětí na základě odpovědí rodičů v dotazníku pro rodiče v rozdělení podle věku, pohlaví a pořadí narození

	Celkem	mladší děti (3-4)	starší děti (5-7)	Chlapec	děvčátko	jedináček	prvorozený	nejmladší
Míra regulace rodičů (průměr)	3.8	3.7	3.8	3.9	3.6	3.8	3.7	4.1
Regulace ze strany rodičů vs odpovědnost (korelace)	0.1	0.1	0.0	0.0	0.2	0.2	0.0	0.0
Sebedůvěra (průměr)	2.0	2.0	2.0	1.9	2.0	2.4	1.7	2.0
Sebedůvěra vs odpovědnost (korelace)	-0.2	-0.2	-0.3	-0.1	-0.3	-0.2	-0.1	-0.2

Tato tabulka obsahuje informace o míře regulace rodičů, sebedůvěře a jejich vztahu k odpovědnosti dětí, rozdělených podle různých kategorií, jako jsou věk dětí, pohlaví, postavení v rodině atd. Zde je interpretace:

- **Míra regulace rodičů (průměr):** Průměrná míra regulace rodičů se pohybuje kolem 3.7 až 4.1, což naznačuje, že rodiče mají obecně vysokou úroveň regulace ve výchově svých dětí. Nejvyšší míra regulace je pozorována u nejmladšího dítěte (4.1), zatímco nejnižší je u jedináčků (3.6). U míry regulace rodičů vidíme malé rozdíly mezi chlapci a děvčaty, kde u děvčat je nižší míra regulace a drobné rozdíly pozorujeme u pořadí narození, kde nejmladší děti v rodině mají vyšší míru regulace než jejich sourozenci.
- **Regulace ze strany rodičů vs. odpovědnost (korelace):** Vztah mezi regulací ze strany rodičů a odpovědností dětí je velmi slabý a nevýznamný u většiny podskupin. Korelace se pohybuje kolem 0.0 až 0.2, což naznačuje, že v této souboru není silný vztah mezi tím, jak rodiče regulují chování svých dětí a jejich schopností přijímat odpovědnost. U korelace mezi mírou regulace rodičů a odpovědnosti nevidíme žádnou závislost, takže vyvracíme hypotézu 1.
- **Sebedůvěra (průměr):** Průměrná míra sebedůvěry se pohybuje kolem 1.7 až 2.4, což naznačuje, že děti mají různé úrovně sebedůvěry. U hodnocení sebedůvěry dítěte mají vyšší hodnocení jedináčci a nižší hodnocení prvorození. U ostatních sledovaných kategorií jsou výsledky rovnocenné.
- **Sebedůvěra vs. odpovědnost (korelace):** Vztah mezi sebedůvěrou a odpovědností je také velmi slabý a nevýznamný. Korelace se pohybuje od -0.3 do 0.2, což naznačuje, že v tomto vzorku není silný vztah mezi úrovní sebedůvěry a schopností přijímat odpovědnost u dětí. U korelace mezi sebedůvěrou a odpovědností je vidět velmi slabá závislost, kdy míra sebedůvěry má malý vliv na míru odpovědnosti, čímž můžeme potvrdit hypotézu 2, ale přikládáme jí nízký význam.

Celkově tyto výsledky naznačují, že regulace ze strany rodičů a sebedůvěra dětí jsou pouze slabě spojené s jejich odpovědným chováním.

Vliv nároků, požadavků a očekávání na psychologické předpoklady rozvoje odpovědnosti

Předpokládáme, že vliv rodičovských nároků, očekávání a požadavků je zásadní pro formování odpovědnosti u dětí.

Výsledek testu dobré shody mezi vnímanými hranicemi a požadavky ze strany rodičů:**Tabulka 22** Kontingenční tabulka vnímaných hranic a požadavky ze strany rodičů

	Rodiče nemají požadavky na dítě, nic po něm nechtějí	Rodiče mají požadavky na dítě, chtějí, aby dítě bylo v něčem dobré apod.	Σ
Silné přehnané hranice	4 9,7 16,0 %	21 15,3 84,0 %	25 100 %
Přiměřené hranice	5 6,2 31,2 %	11 9,8 68,8 %	16 100 %
Slabé hranice	15 8,1 71,4 %	6 12,9 28,6 %	21 100 %
Σ	24	38	62

Výsledné hodnoty naznačují tendenci, že pozorovaná závislost mezi vnímanými vymezenými hranicemi dítětem (otázka: „*Můžeš doma dělat, co chceš?*“) a požadavky a nároky ze strany rodičů (otázka dítěti: „*Chtějí po tobě rodiče něco? Co po tobě chtějí rodiče, aby ses nějak choval apod.?*“) lze považovat za významnou. Ze všech respondentů (dětí), které vnímají hranice jako silně vymezené, jich 84,0 % vnímá požadavky ze strany rodičů. Ze všech respondentů (dětí), které vnímají hranice spíše jako přiměřeně vymezené, jich 68,8 % pociťuje požadavky ze strany rodičů. Naopak ze všech respondentů (dětí), které vnímají hranice jako slabě či nejasně vymezené, jich 71,4 % odpovídalo, že po nich rodiče nic nechtějí, nemají na ně žádné požadavky či nároky a vlastně tito rodiče svoje děti ani nikam nesměrují.

Hodnota testového kritéria padne do kritického oboru, proto na 5% hladině významnosti zamítáme hypotézu o nezávislosti vnímaných hranic dítětem a požadavků ze strany rodičů na dítě, resp. závislost vnímaných hranic dítětem a požadavků ze strany rodičů je statisticky významná. Na základě koeficientu kontingence (Kramerovo V) 0,497 můžeme tvrdit, že je závislost spíše silná.

Kladení požadavků a nároků na dítě souvisí s vymezováním hranic dítěti. Optimálně náročná a současně efektivní výchova podle předchozích výzkumů (Hoskovcová, 2003, 2006; Hromátka, 1970; Merkle, 1997; Papoušek & Papoušek, 1997; aj.) se projevuje (přiměřeným) vymezováním hranic dítěti a kladením požadavků a nároků na ně; rodiče odpovědných jedinců na ně v dětství kladli poměrně vysoké požadavky a soustavně kontrolovali jejich plnění.

Dětem s nepříliš vymezenými hranicemi rodiče nekladou nároky a očekávání, rodiče takových dětí (pravděpodobně s liberálním přístupem ve výchově) se nepodílí na rozvoji možného potenciálu těchto dětí a nechávají dětem příliš volnosti.

Jsme oprávněni s určitou mírou nepřesnosti předpokládat závislost mezi požadavky ze strany rodičů na dítě a vnímanými vymezenými hranicemi ze strany dítěte: **Chi-square test: $X^2(2) = 15,285, =.000$** .

Vztah mezi mírou kompetence dítěte, vymezováním hranic ve vztahu k nárokům a požadavkům rodičů:

Tabulka 23 Mann-Whitney U test mezi pocíťovanou kompetentností, vymezovanými hranicemi a výchovnými prostředky:

	Pocíťovaná kompetentnost_ souhr.prom.	Vymezování hranic_ souhr.prom.	Chválení dítěte
Mann-Whitney U	641,5	559,5	532,5
Wilcoxon W	1169,5	1055,5	1613,5
Z	-2,051	-2,177	-2,168
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,040	0,029	0,030

a skupinová proměnná: nároky a očekávání od rodičů

Tabulka 24 Rozložení skupin podle proměnné v podobě nároků a očekávání od rodičů

	Nároky a očekávání od rodičů	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Pocíťovaná kompetentnost	0	32	36,55	1169,5
	1	54	47,62	2571,5

dítětem (souhrnná proměnná)	Celkem	86		
Vymezování hranic (souhrnná proměnná)	0	31	34,05	1055,5
	1	50	45,31	2265,5
	Celkem	81		
Chválení dítěte	0	29	42,64	1236,5
	1	46	35,08	1613,5
	Celkem	75		

Statisticky významný rozdíl mezi skupinami byl zjištěn v souvislosti s nároky a očekáváními ze strany rodičů a vymezováním hranic (souhrnná proměnná), a to v hodnotě 0,029. Protože je tato hodnota nižší než 0,05, můžeme říci, že jde o statisticky významný rozdíl mezi proměnnými. Toto zjištění nám umožňuje přijmout hypotézu, že míra nároků a očekávání je nižší v případě, pokud jsou děti méně regulovány a nejsou jim ve velké míře vymezovány hranice. To naznačuje, že rodiče, kteří kladou vyšší nároky, pravděpodobně také stanovují jasnější hranice a pravidla pro své děti. Tato strukturovanost může poskytovat dětem jasný rámec, který jim pomáhá pochopit očekávané normy chování a zároveň posiluje jejich pocit bezpečí a jistoty. Děti, jejichž rodiče na ně kladou požadavky, nároky a očekávání, jsou od rodičů více usměrňovány a řízeny, mají vymezeny jasnější hranice (Independent Sample Mann-Whitney U test, sig. 0.029).

Statisticky významný rozdíl mezi skupinami byl zjištěn v souvislosti s nároky a očekáváními ze strany rodičů a chválení rodiči, a to v hodnotě 0,030. Protože je tato hodnota nižší než 0,05, můžeme říci, že jde o statisticky významný rozdíl mezi proměnnými. Toto zjištění nám umožňuje přijmout hypotézu, že míra nároků a očekávání je nižší v případě, pokud jsou děti více chváleny. Děti, jejichž rodiče mají na ně nároky a očekávání, jsou méně chváleny (Independent Sample Mann-Whitney U test, sig. 0.030).

Statisticky významný rozdíl mezi skupinami byl zjištěn v souvislosti s nároky a očekáváními ze strany rodičů a mírou kompetence neboli pocíťovanou kompetentností (souhrnná proměnná), a to v hodnotě 0,040. Protože je tato hodnota nižší než 0,05, můžeme říci, že jde o statisticky významný rozdíl mezi proměnnými. Toto zjištění nám umožňuje přijmout hypotézu, že míra nároků a očekávání je nižší v případě, pokud se děti vnímají jako méně

kompetentní a jsou méně přesvědčeny o tom, že věci zvládnou. Děti, na které rodiče kladou nároky a očekávání, směřují ho a chtějí, aby se dítě rozvíjelo, se cítí kompetentní (Independent Sample Mann-Whitney U test, sig. 0.040).

Výzkum zkoumal vztah mezi mírou kompetence dítěte, vymezováním hranic a nároky a očekáváními rodičů. Byl použit Mann-Whitney U test pro porovnání skupin a zjištění statisticky významných rozdílů. Hodnoty **Asymp. Sig. (2-tailed)** ukázaly, že existují statisticky významné rozdíly mezi skupinami v několika proměnných. Statisticky významný rozdíl mezi skupinami nebyl zjištěn u trestání po neúspěchu (hodnota 0,148), zájmu rodičů o dítě (hodnota 0,336), zájmu otce (hodnota 0,135) a matky (hodnota 0,945) zvláště a u povinností (hodnota 0,381). Nebyly zjištěny věkové ani genderové rozdíly.

Pro posouzení praktického významu těchto rozdílů byla vypočítána velikost efektu pomocí hodnoty **r**. Výsledky ukázaly, že velikost efektu pro všechny zkoumané proměnné byla malá až střední:

- Pociťovaná kompetentnost: **$r \approx -0,221$**
- Vymezování hranic: **$r \approx -0,242$**
- Chválení dítěte: **$r \approx -0,250$**

Tyto hodnoty naznačují, že i když jsou rozdíly statisticky významné, jejich praktický dopad je spíše malý až střední. To znamená, že rozdíly v pociťované kompetentnosti, vymezování hranic a chválení dítěte v souvislosti s nároky a očekáváními rodičů nejsou extrémně výrazné, ale jsou přesto důležité pro pochopení dynamiky v rodinném prostředí.

Výzkum naznačuje, že děti s vyššími rodičovskými nároky se cítí kompetentnější a mají jasnější hranice, ale nejsou často chváleny, respektive rodičovské nároky a stanovení hranic hrají klíčovou roli ve vývoji dětského pocitu kompetentnosti, zatímco chválení může mít různý dopad na dětské vnímání a motivaci. Tato situace může odrážet přesvědčení rodičů, že plnění stanovených očekávání je standardním požadavkem, a tudíž nevyžaduje zvláštní uznání. V důsledku toho mohou rodiče zanedbávat posilování pozitivního chování prostřednictvím chvály, což by mohlo mít vliv na dětskou motivaci a sebeúctu. Důležité je dále zkoumat, jak pozitivní posílení ovlivňuje rodinnou dynamiku a jaké jsou dlouhodobé důsledky této interakce na dětský rozvoj. Vystává také otázka, jak často dítě chválit a za co.

Shrnutí:

Prezentované výsledky podporují některé hypotézy, ale ne všechny.

Hypotéza 1: Interpretace naznačuje, že silnější regulace chování dítěte rodiči koreluje s nižší mírou samostatnosti, kompetence a sebedůvěry dítěte. Výsledky však ukazují pouze velmi slabou korelaci (0.1), což není dostatečně silný důkaz pro potvrzení hypotézy.

Hypotéza 2: Výsledky ukazují negativní korelaci mezi sebedůvěrou a odpovědností (-0.2), což je v rozporu s hypotézou. Tento výsledek by měl být interpretován s opatrností, protože negativní korelace naznačuje opačný vztah, než byl předpokládán.

Hypotéza 3: Kontingenční tabulka ukazuje, že děti s přiměřenými hranicemi mají vyšší pravděpodobnost, že od rodičů dostanou požadavky (68,8 %), což by mohlo naznačovat vyšší úroveň odpovědnosti. Tento výsledek podporuje hypotézu.

Mann-Whitney U testy ukazují statisticky významné výsledky, které naznačují souvislost mezi pocíťovanou kompetentností, vymezováním hranic a chválením dítěte. Tyto výsledky podporují hypotézu, že věkově přiměřené požadavky a pozitivní výchovné prostředky souvisí s vyšší mírou odpovědnosti u dětí.

Interpretace výsledků by měla být provedena s opatrností, zejména v případě slabých korelací.

Autonomní regulace, samostatnost a dodržování pravidel

Hypotéza 1: Očekáváme, že děti, které dostávají od rodičů podporu k samostatnosti projevují lepší seberegulaci a vykazují vyšší úroveň vnitřní motivace, což může být spojeno s vyšší mírou odpovědného chování dítěte

Hypotéza 2: Domníváme se, že autonomní regulace chování, která je podpořena dětským vnímáním vlastní autonomie, kompetence a sounáležitosti, může souviset s lepší schopností dětí zodpovídat se za své jednání.

Hypotéza 3: Předpokládáme, že děti, které si osvojí pravidla stanovená rodiči a internalizují je, prokážou vyšší úroveň sociálních dovedností a lepší schopnost sociální adaptace, což může být spojena s rozvojem odpovědného jednání dětí.

Míra rodičovské podpory k samostatnosti je hodnocena dle odpovědi „*Dítě smí dělat nepořádek, když pak po sobě uklidí*“ u otázky: „*Zatrhňte, prosím, tvrzení, které nejvíce*

odpovídá *Vašemu postoji k tomuto*“ a odpovědí *„Dítě si musí samo uklidit“* u otázky *„Kdo uklízí tento nepořádek?“* (maximálně dva body dohromady pokud samo uklízí).

Vliv rodičovské podpory k samostatnosti dítěte ukazuje míru závislosti, kde kladná hodnota znamená, čím větší míra rodičovské podpory, tím větší hodnota samostatnosti. Záporná hodnota označuje inverzní závislost.

Autonomní regulace chování dětí (kompetentnost a zdatnost dítěte) je hodnota, která vznikla expertním ohodnocením textové odpovědi rodiče na otázku: *„Co Vaše dítě už zvládne úplně samo a jste na něj(ní) hrdí?“*, kde autor této práce ohodnocuje odpovědi podle následující logiky:

1. nula činností
2. 1–3 jednodušší činnosti
3. 4–6 činnosti (jen když chce)
4. více i náročnějších činností

Vliv autonomní regulace chování dětí k přejímání odpovědnosti dítěte ukazuje míru závislosti, kde kladná hodnota znamená čím větší míra autonomní regulace chování, tím větší hodnota samostatnosti. Záporná hodnota označuje inverzní závislost.

Míra internalizace pravidel svých rodičů je hodnota kolikrát a zdali bylo rodiči zaškrtnuto *„Umí dodržovat pravidla a normy“* a *„Dodržuje pravidla a normy“* v otázce *„Prosím zaškrtněte vše, co Vaše dítě zvládá z těchto činností:“*. Maximální hodnota je 2.

Tabulka 25 Vyhodnocení internalizace pravidel a míra závislosti internalizace pravidel na odpovědnost dítěte v rozdělení podle věku, pohlaví a pořadí narození

	Celkem	mladší děti (3-4)	starší děti (5-7)	chlapec	děvčátko	jedináček	prvorozený	nejmladší
Míra rodičovské podpory k samostatnosti (průměr)	1.2	1.1	1.4	1.3	1.2	1.0	1.2	1.4
Vliv rodičovské podpory k samostatnosti k přejímání odpovědnosti (korelace)	0.37	0.38	0.33	0.48	0.31	0.49	0.07	0.62
Autonomní regulace chování dětí (průměr)	3.2	2.9	3.4	3.4	2.9	3.0	3.5	3.2

Vliv autonomní regulace chování dětí na odpovědnost (korelace)	0.39	0.53	0.23	0.45	0.37	0.29	0.43	0.44
Míra internalizace pravidel svých rodičů (průměr)	1.2	1.1	1.3	1.2	1.2	1.1	1.3	1.2
Vliv internalizace pravidel svých rodičů na sociální dovednosti (korelace)	-0.02	0.06	-0.12	0.07	-0.06	0.03	0.23	-0.24

Tato tabulka prezentuje výsledky vyhodnocení internalizace pravidel a míru závislosti této internalizace na odpovědnosti dítěte v závislosti na věku, pohlaví a pořadí narození.

Vliv internalizace či porozumění pravidlům (posuzovali rodiče) na sociální dovednosti dítěte je závislost zobrazená korelačním koeficientem, kde záporná hodnota znamená, čím větší míra internalizace pravidel svých rodičů (dodržování norem a pravidel), tím větší míra sociálních dovedností. Kladná hodnota označuje inverzní závislost.

Zde je interpretace jednotlivých částí tabulky:

- Míra rodičovské podpory k samostatnosti (průměr):
 - Celkový průměr míry rodičovské podpory k samostatnosti je 1.2.
 - Starší děti (5–7 let) mají vyšší průměr (1.4), což naznačuje, že rodiče těchto dětí poskytují vyšší podporu k samostatnosti ve srovnání s mladšími dětmi (3–4 let), které mají průměr 1.1.
- Vliv rodičovské podpory k samostatnosti na přejímání odpovědnosti (korelace):
 - Celkově je zjištěna střední pozitivní korelace (0.37), což naznačuje, že vyšší rodičovská podpora k samostatnosti je spojena s vyšší mírou přejímání odpovědnosti dítětem.
 - Tato korelace se zdá být silnější u dívek (0.48) než u chlapců (0.33).
- Autonomní regulace chování dětí (průměr):
 - Celkový průměr autonomní regulace chování dětí je 3.2.
 - Starší děti mají vyšší průměr (3.4), což naznačuje, že mají vyšší míru autonomie ve svém chování ve srovnání s mladšími dětmi.
- Vliv autonomní regulace chování dětí na odpovědnost (korelace):
 - Zjištěna je střední až vysoká pozitivní korelace (0.39–0.53), což naznačuje, že vyšší míra autonomní regulace chování dětí je spojena s vyšší mírou odpovědnosti.
 - U mladších dětí (3–4 let) a jedináčků jsou korelace vyšší (0.53 resp. 0.45).

- Míra internalizace pravidel svých rodičů (průměr):
 - Celkový průměr míry internalizace pravidel je 1.2, což naznačuje poměrně nízkou míru internalizace.
- Vliv internalizace pravidel svých rodičů na sociální dovednosti (korelace):
 - Zde jsou pozorovány různé korelace v závislosti na věku a pozici v rodině, ale obecně se zdá, že vyšší míra internalizace pravidel je spojena s vyššími sociálními dovednostmi.
 - U nejmladších dětí je zjištěna silnější pozitivní korelace (0.23), což naznačuje, že internalizace pravidel může pozitivně ovlivnit sociální dovednosti u této skupiny.
 - V rámci internalizace pravidel lehce vyčnívají děti v kategoriích mladší děti a jedináčci, kde je míra těchto pravidel o trochu nižší než v kategoriích ostatních ve všech třech sledovaných aspektech.

Shrnutí:

Prezentované výsledky podporují některé hypotézy, ale ne všechny.

Hypotéza 1 o vlivu rodičovské podpory k samostatnosti můžeme potvrdit, protože s výjimkou prvorozených vidíme silnou závislost mezi mírou samostatnosti a mírou odpovědnosti dítěte.

Hypotéza 2 platí pro všechny kategorie, i když míra závislosti u starších dětí a jedináčků je nižší než u kategorií ostatních, kde je závislost silná.

Hypotéza 3 pro pozorovanou skupinu dětí neplatí, protože hodnoty korelačního koeficientu se pohybují kolem nuly. Hypotéza 3 není podpořena současnými daty, jelikož korelace mezi internalizací pravidel a sociálními dovednostmi není významná. To nevylučuje možnost vztahu, ale naznačuje, že pro jeho potvrzení je zapotřebí dalšího výzkumu.

Celkově tyto výsledky naznačují, že rodičovská podpora a autonomní regulace chování jsou spojeny s vyšší mírou odpovědnosti u dětí, zatímco vztah mezi internalizací pravidel a sociálními dovednostmi je méně jasný a může se lišit v závislosti na různých faktorech, jako je věk a rodinné postavení dítěte.

3.5.3 Kompetence, míra kompetentnosti dítěte

Pocit'ovaná (vnímaná) kompetentnost – souhrnná proměnná

Respondenti: děti

Vstupní informace: z rozhovoru s dětmi, otázky:

- *Co vše už umíš či dokážeš?* (KOM1)
- *Co neumíš a chtěl bys umět?* (KOM2)
- *Co děláš ve škole, když potřebuješ pomoc, poradit?* (KOM3)
- *Co děláš, když máš problém, umíš si poradit?* (KOM4)

Odpovědi na tyto otázky jsme seřadili do následujících kategorií:

a) Regulace projevů dítěte ze strany rodičů – „Co vše už umíš (co dokážeš)?“

Tabulka 26 Četnost – kategorie „Co vše už umíš (co dokážeš)?“:

„Co vše už umíš (či dokážeš)?“ (KOM1)	Hodnota – výpočet	Celý soubor	%	Muži	ženy	3–4 roky	5–7 let
Dítě se cítí kompetentní / něco dokáže	2	87	67,4	46	41	26	61
Dítě se necítí kompetentní / nic moc nedokáže	1	15	11,6	6	9	5	10
Celkem		102	79,1	52	50	31	71

Výpovědi na otázku „*Co vše už umíš (co dokážeš)?*“ ($M = 1,15$, $SD = 0,356$) nám sdělují, zda děti dokážou vyjmenovat činnosti, které již dokáží. Děti vypovídaly, že dokážou různé činnosti z oblasti fyzické obratnosti (26x zmíněno), manuální zručnosti (24x) či kreslení a malování (21x), intelektuální dovednosti (číst, psát, počítat, anglický jazyk apod.) (45x), pět dětí dokonce odpovídalo, že už umí vše. Veškeré kladní odpovědi jsme zařadili do kategorie „**Dítě se cítí kompetentní/něco dokáže**“. Celkem patnáct dětí odpovídalo, že nic neumí, nedokázalo najít nic, o čem by mohly prohlásit, že to dokážou. Tyto děti byly zařazeny do subkategorie „**Dítě se necítí kompetentní / nic moc nedokáže**“. Zbývající část dvaceti sedmi zkoumaných dětí (20,9 procenta dětí) tuto otázku nezodpověděla.

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v otázce „*Co vše už umíš (co dokážeš)*“ byl použit chí-kvadrát test. Nebyl nalezen žádný věkový rozdíl nebo rozdíl v pohlaví.

b) Regulace projevů dítěte ze strany rodičů – „*Co neumíš a chtěl bys umět?*“

Tabulka 27 Četnost – kategorie „*Co neumíš a chtěl bys umět?*“:

Co neumíš a chtěl bys umět? (KOM2)	Hodnota -výpočet	Celý soubor	%	muži	ženy	3–4 roky	5–7 let
Silný pocit vlastní kompetence (všechno už umí)	3	43	33,3	22	21	12	31
Přiměřený pocit kompetence (ještě něco by rád uměl)	2	68	52,7	37	31	20	48
Spíše nekompetentní pocit (chce toho ještě hodně umět)	1	5,9	7,0	3	4	4	3
Celkem		118	91,5	62	56	36	82

Výpovědi na otázku „*Co neumíš a chtěl bys umět?*“ ($M = 1,69$, $SD = 0,577$) nám sdělují, zda děti vyjmenují činnosti, které neumí a chtěly by umět. Děti vypovídaly, že by rády uměly různé činnosti z oblasti: fyzické obratnosti a sportu (24x zmíněno), manuální zručnosti (34x), kreslení a malování (19x) a intelektuálních dovedností (číst, psát, počítat, cizí jazyk apod.) (46x). Sedm dětí odpovídalo, že toho chtějí ještě hodně umět, tyto děti byly zařazeny do subkategorie „Spíše nekompetentní pocit (chce toho ještě hodně umět)“. Zbývající část jedenácti zkoumaných dětí (8,5 procenta) tuto otázku nezodpověděla.

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v otázce „*Co neumíš a chtěl bys umět?*“ byl použit chí-kvadrát test. Nebyl nalezen žádný genderový nebo věkový rozdíl.

c) Regulace projevů dítěte ze strany rodičů – „*Co děláš ve školce, když potřebuješ pomoc, poradit?*“

Tabulka 28 Četnost – kategorie „*Co děláš ve školce, když potřebuješ pomoc, poradit?*“:

Co děláš ve školce, když potřebuješ pomoc, poradit? (KOM 3)	Hodnota	Celý soubor	%	muži	ženy	3–4 roky	5–7 let
Dítě je samostatné/řeší problémy samo/kompetentní	3	10	7,8	7	3	3	7

Pomoc s řešením – autorita a/či kamarád	2	63	48,8	34	29	20	43
Dítě si neporadí a nedokáže řešit problém	1	44	37,6	23	21	12	32
Celkem		117	90,7	64	53	35	82

Ve výpovědi na otázku „*Co děláš ve školce, když potřebuješ pomoc, poradit?*“ ($M = 2,29$, $SD = 0,617$) nám děti sdělují, co dělají, pokud se objeví nějaký problém ve školce, jak na něj reagují. Zdali si děti s tímto problémem poradí sami (10x zmíněno), tyto děti jsou zařazeny do subkategorie „**Dítě je samostatné a řeší problémy samo**“. V jiném případě dětem s řešením problému pomáhá někdo druhý jako autorita – učitelka (39x) nebo kamarád ve školce (33x), tyto děti jsou zařazeny do subkategorie „**Pomoc s řešením – autorita a/či kamarád**“. Celkem čtyřicet čtyři děti zmiňovalo, že si neví rady s problémem, že ho neřeší (7x) nebo nedělají nic (36x), tyto děti jsou zařazeny do subkategorie „**Dítě si neporadí a nedokáže řešit problém**“. Zbývající část jedenácti zkoumaných dětí (9,3 procenta) tuto otázku nezodpověděla.

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v otázce „*Co děláš ve školce, když potřebuješ pomoc, poradit?*“ byl použit chí-kvadrát test. Nebyl nalezen žádný genderový nebo věkový rozdíl.

d) Regulace projevů dítěte ze strany rodičů – „Když máš problém, za kým jdeš?“

Tabulka 29 Četnost – kategorie „Když máš problém, za kým jdeš? Co děláš, když máš problém, umíš si poradit?“:

„Když máš problém, za kým jdeš?“ (KOM4)	Hodnota	Celý soubor	%	muži	ženy	3–4 roky	5–7 let
Dítě neřeší problém nebo neví, jak ho řešit	1	14	10,9	7	7	6	8
Dítě problém řeší s něčí pomocí	2	16	12,4	6	10	5	11
Dítě vyřeší problém samostatně	3	6	4,7	2	4	4	2
Celkem		36	27,9	15	21	15	21

Odpovědi na otázku „*Když máš problém, za kým jdeš?*“, případně „*Co děláš, když máš problém, umíš si poradit?*“ ($M = 1,78$, $SD = 0,722$) byly rozděleny do tří subkategorí. Děti vypovídaly, že problém neřeší nebo neví, jak ho řešit (14x zmíněno), děti problém řeší s něčí pomocí (16x) a třetí skupina dětí dokáže problém řešit samostatně (6x). Tato otázka byla obvykle doplňující, pokud děti neodpovídaly na otázky typu „*Co děláš ve školce, když potřebuješ pomoc, poradit?*“ či „*Za kým jdeš, když potřebuješ pomoc, poradit?*“ Zbývající část zkoumaných dětí (78,1 procenta dětí) tuto otázku nezodpověděla.

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v otázce „*Když máš problém, za kým jdeš?*“ byl použit chí-kvadrát test. Nebyl nalezen žádný genderový či věkový rozdíl.

Postup výpočtu souhrnné proměnné – Pociťovaná (vnímaná) kompetentnost:

U každé ze čtyř otázek hrubé skóry (KOM1, KOM2, KOM3, KOM4):

- Pocit nekompetentnosti – HS = 1
- Pocit kompetentnosti – HS = 2
- Výrazný pocit kompetentnosti – HS = 3

Vážené skóre:

- *KOMprum* = průměrná hodnota hrubých skóru u každého probanda (min. 1, max. 3, přičemž 1 = nízký pocit kompetentnosti a 3 = silný pocit kompetentnosti)
- *KOMZskor* = Z-skóre u každého probanda
- *KOMstab* (variabilita odpovědí) – rozdíl mezi max HS a min HS (nabývá hodnot 0–2, kdy 0 znamená, že míra pocitu kompetentnosti je u všech čtyř otázek obdobná – stabilní míra pocitu kompetentnosti; 2 = míra pocitu kompetentnosti se v rámci jednotlivých odpovědí výrazně liší).
- *KOMktg* (nominální proměnná) – 4 kategorie stanovené na základě Z-skóru (*KOMZskor*) a stability hranic (*KOMstab*) z hlediska jednotlivých sledovaných aspektů (zákazy, povinnosti, volnost):
 - Kategorie 1 – *Snížený/nízký pocit kompetentnosti (stabilní)*
 - Kategorie 2 – *Pocit kompetentnosti (stabilní)*
 - Kategorie 3 – *Vysoký pocit kompetentnosti (stabilní)*
 - Kategorie 4 – *Nestabilní pocit kompetentnosti*

Souhrnná proměnná „*Pociťovaná (vnímaná) kompetentnost*“ (N = 129, M = 1,94, SD = 0,307) byly rozděleny do čtyř níže popsanych subkategorí:

Snížený/nízký pocit kompetentnosti (stabilní): Skupina dětí zařazených do subkategorie „*Snížený/nízký pocit kompetentnosti (stabilní)*“ vykazuje ve všech položených otázkách snížený neboli nízký pocit kompetentnosti čili vlastní zdatnosti, co dokáže a jak dokáže řešit problémy.

Pocit kompetentnosti (stabilní): Skupina dětí zařazených do subkategorie „*Pocit kompetentnosti (stabilní)*“ vypovídá ve všech položených otázkách o přiměřeném pocitu kompetentnosti neboli vlastní zdatnosti, co dokáže a jak dokáže řešit problémy.

Vysoký pocit kompetentnosti (stabilní): Skupina dětí zařazených do subkategorie „*Vysoký pocit kompetentnosti (stabilní)*“ vypovídá ve všech položených otázkách vysokou míru týkající se pocitu kompetentnosti neboli vlastní zdatnosti, co dokážou a jak dokážou řešit problémy, u těchto dětí lze nalézt odpovědi typu, že už dokážou vše apod.

Nestabilní pocit kompetentnosti: Skupina dětí zařazených do subkategorie „*Nestabilní pocit kompetentnosti*“ vykazuje v jednotlivých položených otázkách snížený pocit kompetentnosti, ale i pocit kompetentnosti či dovednost řešit problémy a naopak. Tyto děti nemají ustálený pocit, že jsou zdatné dokázat vše, co potřebují.

Tabulka 30 Souhrnná proměnná „*Pociťovaná (vnímaná) kompetentnost*“ – shrnutí:

	Průměr (KOMprum)	Z-skóre (KOMzskor)	Stabilita (KOMstab)
Subkategorie 1 – snížený/nízký pocit kompetentnosti (stabilní)	< 1,63	< -1,00	<=1
Subktg. 2 – pocit kompetentnosti (stabilní)	1,63 - 2,25	-1,00 - 1,00	<=1
Subktg. 3 – vysoký pocit kompetentnosti (stabilní)	> 2,25	>1	<=1

Subktg. 4 – nestabilní pocit kompetentnosti	1,5 - 2,00	-1,43 - 0,20	2
--	------------	--------------	---

Tabulka 30 a 31 pomáhá identifikovat, jak děti vnímají svou schopnost zvládat úkoly a výzvy, a jak stabilní tento pocit je v čase.

Tabulka 31 Četnost – souhrnná proměnná „Pocit'ovaná (vnímaná) kompetentnost“:

„Pocit'ovaná (vnímaná) kompetentnost“	Celý soubor	%	muži	Ženy	3–4 roky	5–7 let
Snížený/nízký pocit kompetentnosti (stabilní)	13	10,1	7	6	4	9
Pocit kompetentnosti (stabilní)	61	47,3	33	28	16	45
Vysoký pocit kompetentnosti (stabilní)	29	22,5	19	10	8	21
Nestabilní pocit kompetentnosti	26	20,2	10	16	11	15
Celkem	129	100,0	69	60	39	90

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v souhrnné proměnné „Pocit'ovaná (vnímaná) kompetentnost“ byl použit chí-kvadrát test. Nebyl nalezen žádný genderový či věkový rozdíl. Většina dětí má stabilní pocit kompetentnosti, ať už nízký nebo vysoký, a menší část má nestabilní pocit kompetentnosti.

Celkově tyto výsledky naznačují, že děti mají různé úrovně vnímání vlastní kompetentnosti a různé strategie řešení problémů. Tyto informace mohou být užitečné pro rodiče, učitele a výchovné poradce při plánování podpůrných intervencí a vzdělávacích aktivit, které by mohly dětem pomoci rozvíjet jejich dovednosti a sebevědomí.

3.5.4 Osobnostní charakteristiky (OCEAN⁵)

Vliv osobnostních charakteristik na komponenty výchovy a psychologické předpoklady rozvoje odpovědnosti

Hypotéza 1: Osobnostní charakteristiky jsou pozitivně spojeny s přijímáním odpovědnosti a respektováním hranic; je pravděpodobné, že děti s vyšším počtem povinností, účastí na pravidelných aktivitách a jasně definovanými hranicemi projevují vyšší míru svědomitosti, emocionální stability a extroverze.

Hypotéza 2: Osobnostní charakteristiky jsou pozitivně spojeny s pocitem kompetentnosti. Je pravděpodobné, že děti s vyšším a přiměřeným pocitem kompetentnosti projevují vyšší míru emocionální stability, otevřenosti vůči novým zkušenostem, přívětivosti, extroverze a svědomitosti.

Deskriptivní statistiky – osobnostní charakteristiky

Rodiče a učitelé posuzovali zjednodušené osobnostní charakteristiky. Deskriptivní statistiky osobnostních charakteristik chlapců a dívek ukazuje Tabulka 32, kterou lze najít na další straně.

Tabulka 32 Popisné statistiky osobnostních charakteristik dětí posuzovaných rodiči a učiteli

		Chlapci			Dívky		
Osobnostní charakteristiky dětí posuzované rodiči a učiteli		M	SD	Rozptyl	M	SD	Rozptyl
Rodiče (N = 39)	Stabilita	3,31	0,57	0,322	3,27	0,66	0,437
	Extraverze	4,41	0,78	0,606	4,17	0,99	0,991
	Přívětivost	4,2	0,6	0,361	3,85	0,74	0,549
	Svědomitost	3,5	0,62	0,381	3,7	0,86	0,739
	Otevřenost	4,0	0,69	0,471	4,3	0,6	0,366
Učitelé	Stabilita	3,52	0,64	0,408	3,8	0,65	0,422

⁵ Zkratka OCEAN se používá k označení pěti základních dimenzí osobnosti v rámci modelu Big Five. Jednotlivá písmena zkratky OCEAN reprezentují názvy jednotlivých dimenzí: O – Otevřenost k novým zkušenostem (Openness to experience), C – Svědomitost (Conscientiousness), E – Extraverze (Extraversion), A – Přívětivost (Agreeableness), N – Neuroticismus (Neuroticism). Tato zkratka pomáhá zapamatovat si jednotlivé dimenze modelu Big Five a usnadňuje diskusi a analýzu osobnosti v kontextu těchto dimenzí.

(N = 84)	Extraverze	4,02	0,88	0,789	4,26	0,73	0,532
	Přívětivost	4,14	0,6	0,363	4,23	0,76	0,572
	Svědomitost	3,84	0,82	0,665	3,85	0,85	0,7
	Otevřenost	3,85	0,7	0,499	4,13	0,76	0,58

Hodnocení osobnostních charakteristik dětí se liší mezi rodiči a učiteli. Rodiče hodnotí chlapce jako více extrovertní, zatímco učitelé vidí dívky jako stabilnější a s vyšší mírou extraverze. Přívětivost a svědomitost jsou hodnoceny podobně oběma skupinami. Rozdíly v hodnocení mohou odrážet různé perspektivy v domácím a školním prostředí. Rozdíly v osobnostních charakteristikách mezi pohlavími jsou malé. Rozdíly jsou založeny na subjektivním hodnocení rodičů a učitelů a mohou odrážet vnímání těchto skupin, nikoli objektivní měření osobnostních charakteristik.

Otevřenost vůči zkušenosti

Vztah mezi souhrnnou kategorií pocíťovaná kompetentnost dítěte a osobnostní charakteristikou „otevřenost vůči zkušenosti“ (posuzovanou rodičem).

Výsledné hodnoty naznačují tendenci, vztah mezi vnímanou kompetentností a osobnostní charakteristikou „otevřenost vůči zkušenosti“ dítěte (posuzovanou rodiči).

Dle zvolené hladiny významnosti $\alpha = 0,05$ a počtů stupňů volnosti $k = 3$, byla vypočítána hodnota signifikance testu = 0,050, tedy nižší než zvolená hladina významnosti. Nulovou hypotézu proto zamítáme.

Míra kompetence souvisí podle rodičů s otevřeností vůči zkušenosti jako osobnostní charakteristikou. Jinými slovy děti, které se posuzují jako přiměřeně zdatné a kompetentní, jsou také podle posouzení rodičů bystré a zvědavé. Výsledky testů ukazují, že děti s přiměřeným a nestabilním pocíťm kompetentnosti dosahují vyšších hodnot týkajících se „otevřenosti vůči zkušenosti“. Zjištění také naznačuje, že děti s vyšším sebehodnocením své kompetence a děti s nízkým sebehodnocením vykazují různé úrovně otevřenosti vůči zkušenostem. Děti s přiměřeným a nestabilním pocíťm kompetentnosti vykazují vyšší úrovně otevřenosti, zatímco děti s nízkým sebehodnocením a extrémně vysokým sebehodnocením mají nižší úrovně otevřenosti; Kruskal-Wallis test: $H(3, N=39) = 7,834$, $p = 0,050$.

Existuje několik faktorů, které by mohly vysvětlit tato zjištění:

Důvěra v sebe a nové zkušenosti: Děti s vyšším sebehodnocením své kompetence mohou mít větší důvěru v sebe a své schopnosti, což je může vést k větší otevřenosti vůči novým zkušenostem. Mají tendenci být ochotnější zkoumat nové věci a učit se z nových situací.

Nestabilní pocit kompetentnosti: Děti s přiměřeným, ale nestabilním pocitem kompetentnosti mohou být motivovány touhou zlepšit své dovednosti a schopnosti. Protože mají rozporuplné pocity ohledně své kompetence, mohou být otevřenější vůči novým zkušenostem, aby si ověřily své schopnosti a získaly větší jistotu.

Extrémní sebehodnocení: Děti s extrémně vysokým sebehodnocením mohou mít tendenci být méně otevřené vůči novým zkušenostem, protože mají tendenci přeceňovat své schopnosti a mohou se cítit příliš sebejisté. Mohou se vyhýbat novým situacím, aby nedošlo k ohrožení jejich pozitivního obrazu o sobě.

Tyto faktory by mohly vést k rozdílným úrovním otevřenosti vůči zkušenostem mezi dětmi s různými úrovněmi sebehodnocení kompetence.

Ve sledovaném souboru respondentů byl zjištěn statisticky významný vztah mezi pocíťovanou kompetentností a osobnostní charakteristikou „otevřenost vůči zkušenosti“ dítěte (posuzovanou rodiči). U výsledků musíme zohlednit limity platnosti statistických postupů dané vzorkem.

Svědomitost

Hypotéza: Čím více svědomité dítě, tím pravděpodobnější, že je/může být současně i odpovědné.

Svědomité dítě je klasifikováno jako dítě, u kterého rodiče označili v dotazníku u charakteristiky dítěte následující hodnoty na stupnici 1–5 (1 = vystihuje, 5 = nevystihuje): Pořádný – 1, Nepořádný – 5, Svědomitý – 1, Vytrvalý – 1. Výsledná hodnota na stupnici 1–5 prezentuje: 1 = Svědomité dítě, 5 = Nesvědomité dítě.

Záporná hodnota korelace znamená, že čím je dítě více svědomité, tím má vyšší míru odpovědnosti. Kladná hodnota znamená inverzní závislost.

Tabulka 33 Vyhodnocení svědomitosti a míra závislosti svědomitosti na odpovědnost dítěte v rozdělení podle věku, pohlaví a pořadí narození

	Celkem	mladší děti (3-4)	starší děti (5-7)	chlapec	děvčátko	jedináček	prvorozený	nejmladší
Svědomitost (průměr)	2.6	2.5	2.7	2.5	2.7	2.7	2.2	2.8
Svědomitost vs přejímání odpovědnosti (korelace)	-0.41	-0.29	-0.53	-0.38	-0.39	-0.40	-0.38	-0.44

V rámci hodnocení svědomitosti dětí lze pozorovat nižší hodnoty u prvorozených dětí. Ostatní kategorie nemají na hodnotu výraznější vliv.

Shrnutí:

Hypotézu o vazbě mezi svědomitostí a odpovědností dítěte můžeme potvrdit u všech sledovaných kategorií, především však opět u starších dětí, kde je silná závislost. Svědomitost je charakteristika, která se obvykle spojuje s vysokou mírou zodpovědnosti a spolehlivosti. Tento výsledek naznačuje, že děti s vyšší mírou svědomitosti mají tendenci lépe přijímat odpovědnost za své jednání a rozhodnutí. Mohou být pečlivější a důslednější při plnění svých povinností a závazků.

Významným zjištěním je, že tato vazba byla potvrzena ve všech sledovaných kategoriích, což zahrnuje všechny věkové skupiny a pohlaví. To naznačuje, že svědomitost a odpovědnost mají významný vztah bez ohledu na individuální charakteristiky dítěte.

Zejména u starších dětí byla pozorována silnější vazba mezi svědomitostí a odpovědností. To může být způsobeno tím, že starší děti mají více zkušeností a zralosti k pochopení významu a důsledků svého jednání. Také mohou být lépe vybaveny sociálními dovednostmi, které jsou nezbytné pro přijímání odpovědnosti.

U výzkumné studie II. se vztah potvrdil. Setkáváme se však také při rozhovorech s rodiči a díky výsledkům výzkumné studie II. s názorem rodičů, že osobnost dětí a její projevy se průběžně a poměrně často mění, že je tedy těžké přisuzovat dítěti osobnostní charakteristiky, které se můžou poměrně brzo změnit (pohled rodičů).

Celkově tento výsledek ukazuje, že svědomitost je důležitým faktorem při formování odpovědného chování dětí. Děti s vyšší mírou svědomitosti mají tendenci lépe přijímat

odpovědnost za své jednání a rozhodnutí a vykonávat více pravidelných činností a povinností, což má pozitivní dopad na jejich sociální a osobnostní vývoj.

Extraverze

Testování vztahu míry regulace ze strany rodičů (otázka: „*Co doma nesmíš dělat?*“) a osobnostní charakteristikou „extraverze“ dítěte (posuzovanou učitelem).

Výsledné hodnoty naznačují tendenci, že pozorovaný vztah mezi regulací ze strany rodičů (otázka: „*Co doma nesmíš dělat?*“) a extraverzí dítěte posuzovanou ze strany učitelky lze považovat za významný.

Dle zvolené hladiny významnosti $\alpha = 0,05$ a počtů stupňů volnosti $k = 2$, byla vypočítána hodnota signifikance testu = $0,035$, tedy nižší než zvolená hladina významnosti. Nulovou hypotézu proto zamítáme.

Děti s jasně definovanými a přiměřenými hranicemi, které dostávají vhodnou úroveň regulace ze strany rodičů, jsou nejčastěji posuzovány učiteli jako extravertní. Také děti, které jsou výrazně regulovány ze strany rodičů (silně vymezené, vyhraněné hranice), jsou učiteli posuzovány spíše jako extravertní. Naopak, děti bez regulace a s nejasnými hranicemi mají tendenci být posuzovány jako introvertní. Tento vztah je vysvětlen tím, že děti s přiměřenou regulací mají optimální pozornost ze strany rodičů, což jim umožňuje být uvolněnější, povídavější a společenské. Naopak, introvertní děti mohou potřebovat mírnější řízení, protože nemají tolik vnějších projevů. Úroveň a povaha výchovných hranic může mít vliv na osobnostní vlastnosti dětí a jejich chování ve školním prostředí; Kruskal-Wallis test: $H(2, N=49) = 6,689, p = ,035$.

Úroveň a povaha výchovných hranic mohou mít významný vliv na osobnostní vlastnosti dětí a jejich chování ve školním prostředí několika způsoby:

Sebevědomí a sebeúcta: Děti, které mají jasně definované a přiměřené výchovné hranice, pravděpodobně budou mít vyšší míru sebevědomí a sebeúcty. Když děti znají své hranice a vědí, co je od nich očekáváno, mohou se cítit jistěji a bezpečněji ve školním prostředí.

Svoboda projevu: Děti s vhodně nastavenými hranicemi mají prostor pro svobodný projev svých emocí, myšlenek a schopností. To může vést k větší otevřenosti vůči učení, kreativitě a komunikaci s vrstevníky a učiteli.

Sociální dovednosti: Když jsou hranice jasně stanoveny a pravidelně uplatňovány, děti se učí sociálním normám, respektu k ostatním a spolupráci. To může vést k lepšímu budování mezilidských vztahů a k pozitivnímu chování ve školním prostředí.

Ve sledovaném souboru respondentů byl zjištěn statisticky významný vztah mezi regulací ze strany rodičů (otázka: „*Co doma nesmíš dělat?*“) a osobnostní charakteristikou „extraverze“ dítěte (posuzovanou učitelem). U výsledků musíme zohlednit limity platnosti statistických postupů dané vzorkem, který byl dále dělen.

Přívětivost

Další kategorií je přívětivost, kde lze shrnout, že rodiče, kteří děti méně kontrolují a méně se o ně zajímají, k nim nemají negativnější postoj, který by se projevil vyšší kritičností vůči nim. Tedy ukazuje se, že rodiče, kteří svým dětem poskytují větší volnost a jsou méně restriktivní, obvykle projevují pozitivní postoj, který není spojen s vyšší kritičností. Tento přístup může podporovat vnímání dětí jako přívětivých a sociálně zdatných. Dále je zde vidět kladný vztah mezi schopností dítěte řešit problémy a vnímáním přívětivosti ze strany rodičů, resp. že děti se schopností či dovedností řešit problémy, jsou rodiči považovány za přívětivé. Naopak jako méně přívětivé posuzují své děti přísní rodiče (rodiče kontrolující, vymezující pevné a silné hranice, dávající časté zákazy a příkazy). Výzkum naznačuje, že rodičovský přístup k výchově - míra kontroly a zájmu - nemá přímou negativní závislost na vnímání dětí jako přívětivých. Specificky, rodiče, kteří své děti méně kontrolují a projevují menší zájem, nejsou automaticky kritičtější vůči nim. Naopak, děti, které mají schopnost samostatně řešit problémy, jsou často vnímány rodiči jako přívětivější. Na druhé straně, rodiče, kteří uplatňují přísnější výchovné metody, jako jsou pevné hranice a časté zákazy, mohou mít tendenci vnímat své děti jako méně přívětivé. Děti, které jsou vedeny k samostatnosti a řešení problémů, mohou být vnímány jako sociálně zdatnější a přívětivější.

Shrnutí:

Tento výzkum poukazuje na to, že rodičovský styl a míra regulace mají významnou souvislost, jak jsou děti vnímány ve smyslu přívětivosti. Děti, které jsou podporovány k samostatnosti a řešení problémů, jsou obecně hodnoceny jako přívětivější, zatímco ty, které jsou vystaveny přísnější regulaci, mohou být vnímány jako méně přívětivé. Tato zjištění mohou mít implikace pro rodičovské strategie a rozvoj sociálních dovedností dětí.

Emoční stabilita

Hypotéza: Čím více emočně stabilní dítě, tím pravděpodobnější, že dítě je/může být současně i odpovědné.

Emočně stabilní dítě je klasifikováno jako dítě, u kterých rodiče označili v dotazníku u charakteristiky dítěte následující hodnoty na stupnici 1–5 (1 = vystihuje, 5 = nevystihuje): Klidný – 1, Odolný – 1, Vznětlivý – 5, Smířlivý – 1. Výsledná hodnota na stupnici 1–5 prezentuje: 1 = Emočně stabilní dítě, 5 = emočně nestabilní dítě.

Tabulka 34 Vyhodnocení emoční stability a míra závislosti emoční stability na odpovědnost dítěte v rozdělení podle věku, pohlaví a pořadí narození

	Celkem	mladší děti (3-4)	starší děti (5-7)	chlapec	děvčátko	jedináček	prvorozený	nejmladší
Emoční stabilita (průměr)	2.8	2.8	2.9	2.8	2.9	2.9	2.8	2.6
Emoční stabilita vs odpovědnost (korelace)	-0.29	0.00	-0.54	-0.16	-0.40	-0.13	-0.33	-0.12

Záporná hodnota korelace znamená, že čím je dítě více emočně stabilní, tím má vyšší míru odpovědnosti. Kladná hodnota znamená inverzní závislost.

V rámci hodnocení emoční stability dětí lze pozorovat lehce nižší hodnoty u nejmladších sourozenců. Ostatní kategorie nemají na hodnotu vliv. Zjištění naznačuje, že nejmladší sourozenci mají tendenci vykazovat nižší míru emoční stability ve srovnání se staršími sourozenci. Tato nižší míra emoční stability může být způsobena různými faktory, jako je například věk, vliv sourozenecké dynamiky nebo individuální osobnostní charakteristiky.

Hypotézu o vazbě mezi emoční stabilitou a odpovědností dítěte můžeme potvrdit u starších dětí, kde je silná závislost, což naznačuje, že starší děti s vyšší emoční stabilitou

mají tendenci lépe zvládat emocionálně náročné situace a jsou schopny lépe pochopit souvislost mezi svými jednáními a jejich následky, což jim umožňuje přijímat odpovědnost za své činy; pravděpodobně lépe zvládají situace, ve kterých musí přijmout odpovědnost za své jednání a rozhodnutí. Starší děti s vyšší emoční stabilitou pravděpodobně mají lepší schopnost reflektovat nad svým jednáním a učit se z vlastních chyb a zkušeností, pravděpodobně lépe zvládají regulaci svých emocí a chování v různých situacích, to jim umožňuje lépe kontrolovat své reakce a jednání. Tato schopnost jim pomáhá lépe pochopit vztah mezi jejich jednáním a důsledky, což je klíčové pro přijímání odpovědnosti, díky čemuž jsou schopné i plnit více povinností a pravidelných činností.

Hypotézu ale nepotvrzujeme u dětí mladšího věku, kde závislost je nulová, což naznačuje, že u mladších dětí ještě není emoční stabilita tak silně spojena s jejich schopností přijímat odpovědnost, což může být způsobeno jejich mladším věkem a nižší úrovní rozvoje sociálních dovedností.

Další pozorované hodnoty ukazují vyšší závislost těchto aspektů u děvčat oproti chlapcům. Dívky mohou být více povzbuzovány k projevu emocí a lépe vybaveny sociálními dovednostmi potřebnými k úspěšnému zvládnutí emocionálních situací a přijímání odpovědnosti za své jednání, díky tomu jsou schopné i plnit více povinností a pravidelných činností.

Vztah mezi kategorií „péče rodičů o dítě“ a osobnostní charakteristikou „emocionální stabilita“

Výsledné hodnoty naznačují tendenci, že péče rodičů o dítě, jak je posuzuje učitel, souvisí s posuzovanou osobnostní charakteristikou emoční stabilita dítěte (posuzovaná rodiči). Kategorie „péče rodičů o dítě z pohledu učitele_ 4 subkategorie“ (N= 69, M= 1,48, SD= 0,851) se skládá z těchto kódů: 1. Přiměřená neboli demokratická výchova (N = 50), 2. Liberální přístup ve výchově (N= 7), 3. Hyperprotektivní výchova (N= 10); 4. Autoritářská výchova (N= 2).

Dle zvolené hladiny významnosti $\alpha = 0,05$ a počtu stupňů volnosti $k = 3$, byla vypočítána hodnota signifikance testu = **0,034**, tedy nižší než zvolená hladina významnosti. Nulovou hypotézu proto zamítáme.

Na základě získaných odpovědí jsme redukovali počet čtyř původních subkategorií na finální dvě kategorie, a to dva výchovné přístupy: 1. Přiměřený styl výchovy; 2. Nepřiměřený styl výchovy.

Kategorie „péče rodičů o dítě z pohledu učitele_ 2 subkategorie“ (N= 69, M= 1,27, SD= 0,45) se skládá z těchto kódů: 1. Přiměřená neboli demokratická výchova (N = 50), 2. Nepřiměřený styl výchovy (N= 19) souvisí s osobnostní charakteristikou „emocionální stabilita“ dítěte (posuzovaná ze strany rodičů).

Výchovný styl rodičů souvisí s osobnostní charakteristikou emocionální stability dítěte (obojí posuzováno pedagogy). Optimální výchova podle předchozích výzkumů (Čáp, 1996; Denham et al., 1997; Kosová, 2014; Langmeier & Matějček, 1974; Poledňová, 2005; Schaefer, 1959; Tausch & Tausch, 1977; Tiedemann, & Faber, 1992 aj.) vychovává emocionálně stabilní jedince a výchovný styl přiměřené výchovy (dostatek kontroly a zájmu) souvisí s hodnocením dětí jako emocionálně stabilních, klidných a odolných. Pokud pedagogové vnímají výchovu rodičů jako liberální (příp. zanedbávající) výchovný přístup, pak současně tyto děti posuzují jako nejméně emocionálně stabilní; Kruskal-Wallis test: $H(3, N= 25) = 7,962, p = ,047$.

Ve sledovaném souboru respondentů byl zjištěn statisticky významný vztah mezi péčí rodiče o dítě (hodnoceno pedagogy) a osobnostní charakteristikou „emocionální stabilita“ dítěte (posuzovanou rodičem). U výsledků musíme zohlednit limity platnosti statistických postupů dané vzorkem, který byl dále dělen (pouze devatenáct rodičů posuzovalo osobnostní charakteristiky dětí).

Vztah mezi kategorií „zvládání smutku dítětem“ a osobnostní charakteristikou „emocionální stabilita“

Výsledné hodnoty naznačují tendenci, zvládání smutku dítětem, souvisí s posuzovanou osobnostní charakteristikou emoční stabilita dítěte (posuzovaná pedagogy). Kategorie „zvládání smutku dítětem“ (N = 61, M = 2,10, SD = 0,597) se skládá z těchto subkategorií: 1. Dítě jde za rodiči (N = 8), 2. Vyřeší si smutek sám, překová to, hraje si anebo se zabaví (N = 39), 3. Nedůvěra okolí (nezabaví se a za nikým nejde) (N = 14) a osobnostní charakteristikou „emocionální stabilita“ dítěte posuzovaná ze strany pedagogů.

Dle zvolené hladiny významnosti $\alpha = 0,05$ a počtů stupňů volnosti $k = 2$, byla vypočítána hodnota signifikance testu = **0,034**, tedy nižší než zvolená hladina významnosti. Nulovou hypotézu proto zamítáme.

Reakce na zvládání smutku u dítěte souvisí s osobnostní charakteristikou emocionální stability dítěte (posuzováno pedagogy). Děti, které reagují na smutek vyhledáním pomoci a opory u rodičů, jsou vnímány pedagogy jako klidné a odolné. Děti, které reagují na smutek tak, že nedělají nic a čekají, až je přejde, případně se ho snaží samy překonat, jsou posuzovány pedagogy jako méně stabilní, klidné a odolné. Děti, které mají emoční blízkost a důvěru k rodičům, což je jeden ze základů zdravě fungujícího rodinného vztahu, jsou odolné a klidné (emocionálně stabilní) podle hodnocení pedagogů; Kruskal-Wallis test: $H(2, N= 36) = 6,786, p = ,034$.

Ve sledovaném souboru respondentů byl zjištěn statisticky významný vztah mezi zvládáním smutku dítětem a osobnostní charakteristikou „emocionální stabilita“ dítěte (posuzovanou učitelem). U výsledků musíme zohlednit limity platnosti statistických postupů dané vzorkem, který byl dále dělen.

Souvislost mezi emocionální stabilitou (posuzovanou pedagogy) a trestáním dítěte po neúspěchu

Souvislost mezi emocionální stabilitou (posuzovanou pedagogy) a trestáním dítěte po neúspěchu byla zkoumána prostřednictvím Mann-Whitney U test popsaného níže:

Tabulka 35 Mann-Whitney U test mezi emocionální stabilita (posuzovaná pedagogem) a trestáním po neúspěchu:

	Trestání po neúspěchu
Mann-Whitney U	989,5
Wilcoxon W	2264,5
Z	2,712
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,007

Tabulka 36 Rozložení skupin podle proměnné v podobě emocionální stability (posuzována pedagogem):

	Emocionální stabilita (posuzována pedagogy)	N	Mean Rank
Trestání po neúspěchu	0	29	30,88
	1	50	45,29
	Celkem	79	

Statisticky významný rozdíl mezi skupinami byl zjištěn v souvislosti s emocionální stabilitou a trestáním rodičů po neúspěchu, a to v hodnotě 0,007. Protože je tato hodnota nižší než 0,05, můžeme říci, že jde o pozitivní souvislost mezi proměnnými. Trestání dětí po neúspěchu je nižší či se se nevyskytuje v případě, pokud jsou děti popisovány pedagogy jako klidnější a odolnější. Děti, které nejsou trestány po neúspěchu, jsou posuzovány (pedagogy) jako emocionálně stabilnější, klidnější. Děti, jejichž rodiče je po neúspěchu trestají, jsou méně emocionálně stabilní (Independent Sample Mann-Whitney U test, sig. 0.007).

Statisticky významný rozdíl mezi skupinami nebyl zjištěn u zbývajících posuzovaných osobnostních charakteristik (posuzováno pedagogy) u dimenzí extroverze (hodnota 0,886), přívětivost (hodnota 0,470), svědomitost (hodnota 0,988) a otevřenost vůči zkušenosti (hodnota 0,591). Taktéž u posuzovaných osobnostních charakteristik (posuzováno pedagogy) nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl.

Testování míry regulace projevů dítěte (vymezování hranic) a pocíťované kompetentnosti ve vztahu k posuzovaným osobnostním charakteristikám

Pomocí parametrického testu Pearsonova korelačního koeficientu byla zjišťována těsnost a směr vztahu mezi mírou vymezování hranic dítěti (souhrnná proměnná), mírou kompetence (souhrnná proměnná) a osobnostními charakteristikami dítěte, které mají normální rozložení. Zjištěn byl pouze vztah mezi vymezováním hranic, mírou kompetence (pocíťovanou kompetentností) a emoční stabilitou posuzovanou ze strany rodičů a pedagogů (tab. 37), přičemž korelace jsou statisticky významné na hladině významnosti 0,01.

Tabulka 37 Korelační analýza mezi vymezováním hranic dítěti, pocíťovanou kompetentností a stabilitou:

	Hranice (souhr. Prom.)	Pocit'ovaná kompetentnost (souhr. Prom.)
Stabilita_ posuzováno učitelkou (N = 84)	-0,045	-0,290**
Stabilita_ posuzováno rodičem (N = 39)	-0,537**	0,067

* korelace jsou signifikantní na úrovni 0,05 ** korelace jsou signifikantní na úrovni 0,01

Vymezované hranice záporně korelují (hodnota -0,537) s emocionální stabilitou (posuzovanou rodiči). Děti se striktně vymezenými hranicemi jsou posuzovány jako vznětlivé a úzkostlivé. Přísní rodiče se snaží při výchově dětem nastavovat zcela jasné hranice, děti se mohou této snaze bránit a více se vymezovat a rodiče je pak posuzují jako vznětlivé a úzkostlivé. Naopak rodiče, kteří vnímají svoje děti jako emočně stabilnější, mají tendence jim vytyčovat hranic méně. Vznětlivé a úzkostlivé děti se mohou přísně vymezeným hranicím bránit a dochází k výraznější interakci, kdy rodiče a děti na sebe navzájem působí. Přísnost a důslednost (respektive jakási svoboda) přitom mohou být důsledkem percepce chování dětí, neboť emocionální stabilita, resp. vznětlivost patří jako složky temperamentu spíše mezi vlastnosti vrozené. Míra vymezování hranic dítěte paradoxně nijak nesouvisí s tím, jak je míra emoční stability dítěte posuzována učiteli.

Z hlediska učitelů to, jak dítě vnímá svou kompetentnost, záporně koreluje (hodnota -0,290) s jeho emocionální stabilitou. Čím více si dítě myslí, že toho hodně dokáže, tím jej učitelé hodnotí jako vznětlivější a úzkostnější. Souvisí to nejspíše s tím, že děti považující se za kompetentní se mohou ve škole chovat více iniciativně, případně se mohou stavět vůči učiteli do opozice. Naopak představa dětí o své kompetentnosti se nijak nepromítá do hodnocení jejich emoční stability ze strany rodičů. Předpokládáme proto, že rodiče a učitelé posuzují emoční stabilitu dětí odlišným způsobem. Důvodem této odlišnosti může být různý sociální kontext, v rámci kterého se dítě projevuje a vymezuje. Chování a osobnost dítěte je posuzováno v různých kontextech (rodina vs. škola) a v rámci odlišných rolích s různými očekáváními a požadavky kladenými ze strany dospělých.

Ve sledovaném souboru respondentů byl zjištěn statisticky významný vztah mezi mírou vymezování hranic, vnímanou kompetentností dítěte a osobnostní charakteristikou „emocionální stabilita“ dítěte (posuzovanou rodičem). U výsledků musíme zohlednit limity

platnosti statistických postupů dané vzorkem, který byl dále dělen (pouze 84 pedagogů a 39 rodičů posuzovalo osobnostní charakteristiky dětí).

Testování míry regulace ze strany rodičů (otázka: „Co doma nesmíš dělat?“) a osobnostní charakteristikou „emocionální stabilita“ dítěte (posuzovanou učitelem).

Výsledné hodnoty naznačují tendenci, že pozorovaný vztah mezi zákazy, regulací ze strany rodičů (otázka: „Co doma nesmíš dělat?“) a emocionální stabilitou dítěte posuzovanou ze strany učitele lze považovat za významný.

Dle zvolené hladiny významnosti $\alpha = 0,05$ a počtů stupňů volnosti $k = 1$, byla vypočítána hodnota signifikance testu = **0,016**, tedy nižší než zvolená hladina významnosti. Nulovou hypotézu proto zamítáme.

Vymezované hranice prostřednictvím zákazů souvisí s osobnostní charakteristikou emocionální stabilita (posuzovanou pedagogy). Děti s přísnějšími hranicemi a množstvím zákazů jsou posuzovány pedagogy jako méně emočně stabilní, vznětlivé a úzkostlivé děti. Přiměřené množství zákazů souvisí s vyšší mírou emocionální stability (posuzováno pedagogy). Děti s přiměřenými hranicemi dostávají optimální míru pozornosti a regulace ze strany rodičů, tyto děti jsou emocionálně stabilnější než děti se slabými či silnými hranicemi; Kruskal-Wallis test: $H(1, N=49) = 5,788, p = ,016$.

Ve sledovaném souboru respondentů byl zjištěn statisticky významný vztah mezi regulací ze strany rodičů (otázka: „Co doma nesmíš dělat?“) a osobnostní charakteristikou „emocionální stabilitou“ dítěte (posuzovanou učitelem).

U výsledků musíme zohlednit limity platnosti statistických postupů dané vzorkem, který byl dále dělen (pouze třicet šest pedagogů posuzovalo osobnostní charakteristiky dětí).

Shrnutí:

Hypotéza o emoční stabilitě a odpovědnosti: Data ukazují, že existuje korelace mezi emoční stabilitou dětí a jejich schopností přijímat odpovědnost. Tato korelace je zvláště silná u starších dětí, což naznačuje, že s věkem a zvýšenou emoční stabilitou se zvyšuje i schopnost dětí přijímat odpovědnost za své činy. U mladších dětí nebyla korelace zjištěna, což může být dáno jejich nižší úrovní rozvoje sociálních dovedností a emoční regulace.

Vztah mezi péčí rodičů a emoční stabilitou: Výsledky naznačují statisticky významný vztah mezi stylem péče rodičů, jak je hodnocen pedagogy, a emoční stabilitou dětí, jak je hodnocena rodiči. Děti vychovávané v přiměřeném výchovném stylu jsou hodnoceny jako emocionálně stabilnější. Naopak, děti z liberálního nebo zanedbávajícího výchovného prostředí jsou hodnoceny jako méně emocionálně stabilní.

Zvládání smutku a emoční stabilita: Byl zjištěn významný vztah mezi způsobem, jakým děti zvládají smutek, a jejich emoční stabilitou, jak je hodnocena pedagogy. Děti, které hledají podporu u rodičů při zvládání smutku, jsou vnímány jako emocionálně stabilnější.

Emoční stabilita a trestání po neúspěchu: Byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi skupinami dětí v souvislosti s emoční stabilitou a trestáním po neúspěchu. Děti, které jsou emočně stabilnější, mají tendenci být méně trestány po neúspěchu, což může naznačovat, že jsou schopny lépe zvládat následky svých činů a učit se z chyb.

Celkově tyto výsledky podporují hypotézu, že emoční stabilita je spojena s odpovědností dětí a že výchovný styl rodičů má významný vliv na emoční stabilitu dětí. Je důležité si uvědomit, že tyto výsledky jsou založeny na subjektivním hodnocení rodičů a pedagogů a mohou odrážet jejich vnímání, nikoli objektivní měření osobnostních charakteristik dětí.

Shrnutí – hypotézy osobnostní charakteristiky (viz s. 151):

Hypotéza 1: Pozorujeme korelaci mezi osobnostními charakteristikami dětí a jejich schopností přijímat odpovědnost a respektovat hranice. Děti s vyšším počtem povinností a účastí na pravidelných aktivitách, které mají jasně definované hranice, se zdají vykazovat vyšší míru svědomitosti, emocionální stability a extroverze.

Hypotéza 2: Existuje korelace mezi osobnostními charakteristikami dětí a jejich pocitem kompetentnosti. Děti, které vykazují vyšší nebo přiměřený pocit kompetentnosti, se zdají být emocionálně stabilnější, otevřenější novým zkušenostem, přívětivější, extrovertnější a svědomitější.

3.5.5 Vliv sociálních dovedností

Hypotéza 1: Jedinci s vyššími sociálními dovednostmi mají tendenci vykazovat vyšší úroveň odpovědnosti ve svých interakcích a povinnostech vůči sobě i ostatním.

Hypotéza 2: Děti s lepšími sociálními dovednostmi mají tendenci efektivněji komunikovat a nalézat řešení při mezilidských konfliktech, což vede k vyšší úrovni odpovědnosti za udržení harmonických vztahů.

Deskriptivní statistiky sociálních dovedností

Pro hodnocení úrovně sociálních dovedností dítěte slouží souhrn (průměr) hodnocení rodiče na soubor devíti otázek, kde 1 = dítě často takto reaguje, 5 = dítě takto nereaguje.

Otázky z inventáře:

- Jak často se dítě zapojuje do různých aktivit s ostatními dětmi?
- Jak často dítě projevuje zájem o ostatní?
- Jak často se dítě zapojuje do komunikace s ostatními?
- Jak často dítě ukazuje schopnost naslouchat a reagovat na ostatní?
- Jak často vaše dítě vyhledává pozornost nebo kontakt s ostatními dětmi?
- Jak dobře se Vaše dítě dokáže vyrovnat s novými situacemi nebo změnami?
- Jak často Vaše dítě vyjadřuje své emoce, jako je radost, smutek nebo frustrace?
- Jak dobře Vaše dítě spolupracuje s ostatními při hře nebo při plnění úkolů?
- Jak dobře se Vaše dítě dokáže adaptovat na nové situace nebo prostředí?

Výsledná známka pak při nižší hodnotě ukazuje lepší sociální dovednosti.

Korelace popisuje míru závislosti, kde záporná hodnota vyjadřuje, že čím lepší sociální dovednosti, tím větší míra odpovědnosti (kladná hodnota ukazuje na inverzní závislost).

Zaměřili jsme se dále na „dovednosti k řešení konfliktu“, na které jsme se ptali takto: „*Jaké dovednosti používá dítě k řešení konfliktů s ostatními? Můžete prosím uvést příklad(y)?*“

Prostřednictvím obsahové analýzy kategorizace dat jsme definovali tyto kategorie:

- a) Využívá fyzickou sílu:

- V této kategorii jsou děti, které se při řešení konfliktů spoléhají na fyzickou agresi nebo sílu. Mohou se zapojovat do potyček, mlácení nebo jiných fyzických konfrontací jako prostředek k vyřešení sporů s ostatními.
 - Příklad: Dítě reaguje na konflikt s vrstevníkem tím, že mu dává facku.
- b) Nepřiměřené emoce, vyhýbání se konfliktu:
- Tato kategorie zahrnuje děti, které mají tendenci reagovat na konflikty s nadměrnými emocemi, jako je křik, brečení nebo projevy vzteku. Mohou se také vyhýbat konfliktům a neumějí je aktivně řešit, obracejí se na autoritu.
 - Příklad: Dítě se při konfliktu s ostatními rozhodne vyhnout se situaci a raději utéct, nebo se složit na zem a začít plakat.
- c) Komunikace, dohody, kompromisy:
- Děti v této kategorii jsou schopné využívat slovní komunikaci k řešení konfliktů s ostatními. Umí se dohodnout, najít kompromis nebo hledat společné řešení.
 - Příklad: Děti se dohodnou na sdílení hraček nebo na určitém pravidle pro hru, které bude akceptovatelné pro obě strany.

Tabulka na následující straně poskytuje zjištěné údaje o vztazích mezi sociálními dovednostmi dětí, jejich schopností řešit konflikty a úrovní jejich odpovědnosti.

Tabulka 38 Sociální dovednosti dítěte a míra závislosti sociálních dovedností na odpovědnosti dítěte v rozdělení podle věku, pohlaví a pořadí narození

	Celkem	mladší děti (3-4)	starší děti (5-7)	chlapec	děvčátko	jedináček	prvorozený	nejmladší
Sociální dovednosti (průměr)	2.0	2.1	1.9	2.2	1.8	2.1	1.9	1.9
Sociální dovednosti vs odpovědnost (korelace)	-0.16	-0.11	-0.20	-0.10	-0.26	0.02	0.10	-0.46
Dovednosti k řešení konfliktu	2.4	2.2	2.5	2.4	2.4	2.5	2.4	2.2
Vztah sociální dovednosti a řešení konfliktu (korelace)	-0.24	-0.12	-0.37	-0.36	-0.10	-0.14	0.05	-0.36
Vztah formy řešení konfliktu a odpovědnosti dítěte (korelace)	0.21	0.22	0.15	0.21	0.18	0.13	0.37	-0.06

Sociální dovednosti (průměr):

- Celkový průměr sociálních dovedností je 2.0.

- Nejvyšší průměr mají starší děti ve věku 5–7 let (2.1), zatímco nejnižší průměr mají jedináčci (1.8).
- V rámci sledovaných kategorií u sociálních dovedností je možné sledovat rozdíl mezi chlapci a děvčaty, kde míra sociálních dovedností u chlapců je nižší než u děvčat. Dále pak nižší míru sociálních dovedností vidíme u jedináčků.

Korelace mezi sociálními dovednostmi a odpovědností dítěte:

- Ve většině kategorií je zjištěna slabá negativní korelace, což naznačuje, že děti s vyššími sociálními dovednostmi mají tendenci mít nižší úroveň odpovědnosti.
- Výjimkou je korelace u nejmladších dětí, kde je korelace velmi silně negativní (-0.46), což znamená, že čím vyšší je sociální dovednost dítěte, tím nižší je jeho úroveň odpovědnosti.

Dovednosti k řešení konfliktu:

- Celkový průměr dovedností k řešení konfliktu je 2.4.
- Nejvyšší průměr mají starší děti ve věku 5–7 let (2.5), zatímco nejnižší průměr mají mladší děti ve věku 3–4 let (2.2).

Vztah sociálních dovedností a řešení konfliktu:

- Ve většině kategorií je zjištěna slabá negativní korelace, což znamená, že děti s vyššími sociálními dovednostmi mají tendenci mít nižší úroveň dovedností k řešení konfliktu.
- Výjimkou je korelace u mladších dětí, kde je korelace velmi silně negativní (-0.24), což znamená, že čím vyšší je sociální dovednost dítěte, tím nižší je jeho úroveň dovedností k řešení konfliktu.

Vztah formy řešení konfliktu a odpovědnosti dítěte:

- Ve většině kategorií je zjištěna pozitivní korelace, což znamená, že děti s vyšší úrovní odpovědnosti mají tendenci používat účinnější formy řešení konfliktů. Čím efektivnější forma řešení konfliktu, tím vyšší míra odpovědnosti (slabá závislost).

- Výjimkou je korelace u nejmladších dětí, kde je korelace negativní (-0.06), což znamená, že čím vyšší je úroveň odpovědnosti dítěte, tím méně používá účinné formy řešení konfliktu.

V předposlední části tabulky 38 můžeme vidět slabou závislost mezi sociální dovedností a formou řešení konfliktu: Čím lepší sociální dovednost, tím lepší řešení konfliktu.

Shrnutí:

Nepotvrdila se první hypotéza, druhá hypotéza se potvrdila pouze částečně a výsledky se ne vždy shodují s předchozími výzkumy (viz kapitola 2.3.3 Kompetence, kde jsou popisovány na závěr i dovednosti pro sociální kompetenci). Analýza ukázala, že existuje negativní korelace mezi regulací rodičů a emoční stabilitou dětí, což znamená, že přísnější hranice mohou být spojeny s nižší emocionální stabilitou dětí. Tento výsledek podporuje hypotézu, že emoční stabilita je spojena s odpovědností a schopností zvládat negativní emoce. Výsledky naznačují, že přiměřená regulace a stanovení hranic rodiči mohou pozitivně ovlivnit emoční stabilitu a kompetentnost dětí. Hypotéza byla potvrzena jen částečně, což ukazuje na složitost vztahu mezi sociálními dovednostmi a odpovědností. Analýza ukázala, že přiměřená regulace a stanovení hranic rodiči mohou být pozitivně spojeny s emoční stabilitou a kompetentností dětí. Výsledky naznačují, že děti s lepšími sociálními dovednostmi a schopností řešit konflikty mají tendenci být odpovědnější, ale vztah není jednoznačný a vyžaduje další zkoumání. Celkově tyto výsledky podporují myšlenku, že sociální dovednosti a emoční stabilita jsou klíčové faktory pro rozvoj odpovědnosti u dětí. Je důležité si uvědomit, že tyto výsledky jsou založeny na subjektivním hodnocení rodičů a pedagogů a mohou odrážet jejich vnímání, nikoli objektivní měření osobnostních charakteristik dětí.

3.5.6 Komponenty výchovy a styl výchovy

Hypotéza 1: Komponenty výchovy (přiměřené řízení a pozitivní emocionální vztah, resp. přiměřená kontrola s pozitivním zájmem) jsou spojeny s posilováním odpovědného chování dětí, což zahrnuje jejich povinnosti, pocit kompetence a schopnost seberegulace.

Hypotéza 2: Existuje souvislost mezi množstvím povinností a pravidelných aktivit, které děti vykonávají, a mírou jejich odpovědnosti, kde větší zapojení do povinností obvykle koresponduje s vyšší odpovědností.

Hypotéza 3: Pozitivní podpora rodičů v plnění povinností vede k tomu, že děti jsou odpovědnější, mají větší sebedůvěru a jsou emočně stabilnější, svědomitější a kompetentnější.

Hypotéza 4: Adekvátní reakce rodičů na plnění povinností dětmi je spojena s vyšší úrovní odpovědnosti, sebedůvěry, emoční stability a kompetentnosti u dětí.

Hypotéza 5: Rodiče reagující nepřiměřeně na chyby dítěte (s emocionálními a nepřiměřenými reakcemi nepodporují rozvoj odpovědnosti u dítěte a vychovávají méně odpovědné dítě).

Hypotéza 6: Rodiče reagující přiměřeně na chyby dítěte (např. je berou jako přirozenou součást a pomáhají dítěti) nejvíce podporují rozvoj odpovědnosti u dítěte (vychovávají více odpovědné dítě).

Hypotéza 7: Dokončení úkolů dětmi je silně spojeno s jejich odpovědností, přičemž děti, které úkoly dokončují, vykazují vyšší míru odpovědnosti než ty, které úkoly nedokončují.

Hypotéza 8: Podpora a důslednost rodičů při plnění a dokončování úkolů. Rodiče, kteří se věnují dítěti a jsou důslední, pomáhají mu a společně úkol zvládnou, vychovávají odpovědné dítě.

Emoční blízkost a důvěra k rodičům

Níže v tabulce 40 jsou uvedené popisné charakteristiky týkající se kategorizovaných odpovědí na otázky postupně pokládané dětem, a to v tomto pořadí:

- „*Pokud jsi smutný, co děláš?*“
- „*Pokud jsi smutný, jdeš za rodiči či za někým z rodiny?*“

Tabulka 39 Deskriptivní charakteristiky – Důvěra k rodičům, zvládání smutku dítětem:

	M	SD	Rozptyl
Zvládání smutku	2,10	0,597	0,357
Zvládání smutku_ důvěra k rodičům	1,91	0,956	0,914

Zvládání smutku

Pro potřeby obsahové analýzy byla provedena kategorizace dat odpovědí na otázku „*Pokud jsi smutný, co děláš?*“ položené dítěti. Zjišťujeme, jak dítě reaguje, když je smutné, zda vyhledává pomoc apod. Otázku zodpovědělo šedesát jedna dětí (46,9 % z celkového vzorku dětí předškolního věku), z toho většina dětí (30 % z celkového vzorku dětí) odpověděla, že nějak tuto situaci vyřeší samy, že se samy zabaví. Zbylých necelých 11 % dětí situaci vlastně neřeší, nedokáže se zabavit a ani za nikým nejde, většinou čekají, až je tento smutek přejde. Zbylých necelých sedm procent dětí jde za rodiči, aby jim se smutkem pomohli.

Odpovědi jsme rozřídili tedy do třech kategorií:

Důvěra k rodičům: Pokud nastane situace, kdy je dítě smutné, jde za rodiči, kteří mu s tímto smutkem nějak pomohou. Děti, které se v situaci smutku obrací na členy rodiny, pravděpodobně vnímají rodinu jako zdroj podpory a útěchy. To může být důležitý ukazatel důvěry dětí v rodiče a jejich pocitu bezpečí v rodinném prostředí. Důvěra a pocit bezpečí jsou klíčové pro rozvoj zdravých vztahů a pro schopnost dětí vyrovnat se s emocionálními výzvami.

Důvěra k sobě: Dítě za nikým nejde, překoná tento problém (smutek) samo. Obvykle udává, že si hraje samo nebo se nějak zabaví, smutek tedy moc neprožívá.

Nedůvěra k okolí i k sobě („čeká, až smutek přejde“): Dítě za nikým nejde a ani se nedokáže samo zabavit. Spíše čeká, než smutek přejde. Děti z této skupiny obvykle na tuto otázku odpovídaly, že prostě nic nedělají, nevědí, co dělat. Dítě nevyhledává někoho, aby ho utěšil; nevěří, že by mu někdo mohl pomoci.

Zbývající část zkoumaných dětí (50,4 procenta dětí) na otázku neodpověděla, případně odpověděla „*nevím*“.

Tabulka 40 Četnost – kategorie Zvládání smutku dítětem:

Zvládání smutku	Celý soubor	%	muži	ženy	3–4 roky	5–7 let
Důvěra k rodičům	8	6,2	1	7	2	6
Důvěra k sobě	39	30,0	18	21	12	27
Nedůvěra k okolí i k sobě	14	10,8	6	8	3	11
Celkem	61	46,9	25	36	17	44

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v proměnné „*Zvládání smutku dítětem*“ byl použit chí-kvadrát test. Nebyl nalezen žádný genderový či věkový rozdíl.

Zvládání smutku – na koho se dítě obrací se smutkem

Pro potřeby obsahové analýzy byla provedena kategorizace dat odpovědí na otázku: „*Pokud jsi smutný, jdeš za rodiči či za někým z rodiny?*“ položenou dítěti, zjišťujeme, jak dítě reaguje, když je smutné, viz předchozí kategorie. Odpovědi jsme opět roztřídili do třech kategorií:

Důvěra k rodičům: Pokud nastane situace, kdy je dítě smutné, jde za rodiči, kteří mu s tímto smutkem nějak pomohou.

Důvěra k někomu mimo rodinu: Dítě se obrací na někoho mimo rodinu, snaží se překonat tento problém (smutek) tímto způsobem. Pokud mu dotyčný (např. učitel) nabídne pomoc, pak se nechá utěšit. Děti nabízenou pomoc přijímají. Tyto děti působí spíše závisle a méně samostatně, popisují, že bývají více plačtivé a častěji rozrušené.

Nedůvěra k okolí („zabaví se sám“): Dítě za nikým nejde a ani se nedokáže samo zabavit. Spíše čeká, než smutek přejde. Děti z této skupiny obvykle na tuto otázku odpovídaly, že prostě nic nedělají a nevědí, co dělat. Dítě nevyhledává někoho, aby ho utěšil; nevěří, že by mu někdo mohl pomoci.

Děti bez důvěry v rodiče nebo ostatní často nevyhledávají vnější pomoc (pokud zažívají smutek) a preferují se zabavit samy. Pokud je jim nabídnuta pomoc, mohou být neodpovídající a ignorovat nabídku. Mohou působit samostatně a nezávisle. Tato nezávislost může naznačovat nejisté vazby s blízkým okolím a potíže s vyhledáváním podpory.

Tabulka 41 Četnost – kategorie Zvládání smutku – důvěra k rodičům:

Zvládání smutku – důvěra k rodičům	Celý soubor	%	muži	ženy	3–4 roky	5–7 let
Důvěra k rodičům	39	30,0	13	26	8	31
Důvěra k někomu mimo rodinu	7	5,4	5	2	2	5

Nedůvěra k okolí	32	24,6	17	15	21	32
Celkem	78	60,0	35	43	21	57

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v proměnné „*Zvládání smutku – důvěra k rodičům*“ byl použit chí-kvadrát test. Nebyl nalezen žádný genderový či věkový rozdíl.

Analýza ukazuje, že děti, které mají pravidelné povinnosti, často projevují větší důvěru v rodiče a jsou emocionálně blíže k rodinnému prostředí. Tato důvěra může být spojena s aktivním zájmem rodičů, který se projevuje podporou v pravidelných aktivitách dítěte. Strukturované prostředí, které tyto aktivity vytvářejí, může dětem poskytnout pocit bezpečí a jistoty. Naopak, děti bez povinností mohou vykazovat nižší důvěru a emoční stabilitu. Výsledky naznačují, že rodičovská podpora a stanovení očekávání jsou důležité pro rozvoj odpovědnosti u dětí.

Výsledek testu dobré shody mezi povinnostmi dítěte a důvěrou k rodičům dítěte (při prožívaném smutku):

Tabulka 42 Kontingenční tabulka povinností dítěte a důvěry k rodičům:

	Dítě nemá žádné povinnosti	Dítě má povinnosti	Σ
Důvěra k rodičům – nejistá	8 5,2 57,1 %	6 8,8 42,9 %	14 100 %
Důvěra k rodičům – jistá	6 8,8 25,0 %	18 15,2 75,0 %	24 100 %
Σ	14	24	38

Na základě provedeného chí-kvadrát testu byla hypotéza o nezávislosti mezi povinnostmi dítěte a důvěrou k rodičům zamítnuta na úrovni významnosti 5 %. To indikuje, že mezi těmito proměnnými existuje statisticky významná, avšak ne silná, závislost. Na úrovni významnosti 1 % nebyla tato hypotéza zamítnuta, což naznačuje, že závislost není výrazná. Pozorovanou závislost mezi povinnostmi dítěte a důvěrou k rodičům (souhrnná kategorie

ze dvou otázek: „*Co děláš, když jsi smutný?*“ A doplňující otázka: „*Když jsi smutný, jdeš za někým z rodiny?*““) lze považovat za významnou.

Analýza dat ukázala, že z dětí, které projevují důvěru k rodičům a jsou schopny zvládat smutek buď samostatně nebo s podporou rodičů, 75 % z nich má stanovené pravidelné povinnosti. Na druhé straně, 57,1 % dětí, které důvěru k rodičům nevykazují a mají problémy se zvládnutím smutku, nemá žádné povinnosti. Toto naznačuje, že důvěra k rodičům může být spojena s pravidelnými činnostmi dítěte a podporuje teorii, že důvěra k rodičům může být asociována s přítomností strukturovaných činností a povinností v životě dítěte.

Byla do určité míry prokázána závislost mezi pravidelnými činnostmi dítěte (povinnostmi) a emoční blízkostí a důvěrou k rodičům ze strany dítěte: Chi-square test: $X^2(1) = 3,926$, $p < .05$). U výsledků musíme zohlednit limity platnosti statistických postupů dané vzorkem, který byl dále dělen (pouze 38 dětí).

Děti, které pravidelně plní povinnosti, často projevují větší důvěru v rodiče, což může odrážet jejich aktivní zájem a podporu. Tato důvěra a strukturované prostředí jim dávají pocit jistoty a mohou posílit jejich schopnost porozumět světu. Tato stabilní a organizovaná prostředí mohou posílit důvěru dětí, protože jim poskytují pocit bezpečí a jistoty, což se může projevit i ve vztahu k rodičům. Emocionální pouto s rodiči může být také klíčové pro ochotu dětí plnit povinnosti.

Rodinné vztahy

Využili jsme metody dvoustupňové shlukové analýzy pro klasifikaci a popis dat týkajících se rodinných vztahů a výchovného stylu rodičů. Jednotlivé skupiny (shluky) jsou popsány níže.

Zájem matky o dítě

V našem výzkumu byly zjištěny prostřednictvím two step cluster analýzy celkově tři skupiny u celého souboru. Analýza byla provedena prostřednictvím kategorií „Povídání si s matkou“ a „Režim dne – návrat matky z práce“. U kategorie „Povídání si s matkou“ (otázka dítěti v rozhovoru: „*O čem si s mamkou povídáš?*“) vyloučily dvě subkategorie, a to 1. Povídá si s matkou o tom, co dítě zajímá, 2. Moc si nepovídají (děti obvykle

odpovídaly vyhýbavě, říkaly, že si s matkou moc nepovídají, nemohly si vzpomenout, o čem si s matkou povídají).

Další kategorie „*Režim všedního dne – návrat matky z práce*“ (otázka dítěti v rozhovoru: „*Co dělá maminka, když se vrátí z práce?*“, resp. „*Co dělá maminka doma?*“) byla zakódována do dvou subkategorií: 1. Maminka se dítěti věnuje, 2. Maminka se moc dítěti nevěnuje.

Zjištěné skupiny:

1. skupina – smíšený zájem matky o dítě (32,9 %) (N = 23): Matka se dítěti během dne moc nevěnuje, avšak povídá si s ním o tom, co dítě zajímá.

2. skupina – silný pozitivní zájem matky o dítě (54,3 % – celkově tedy největší skupina) (N = 38): Matka se dítěti věnuje během dne, povídá si s ním o tom, co dítě zajímá. Tyto děti se těší zájmu ze strany matky, matka se těmito dětmi věnuje, snaží se přizpůsobovat jejich potřebám, povídá si s nimi o tom, co je zajímá.

3. skupina – nezájem matky o dítě (12,9 %) (N = 9): Matka se dítěti moc nevěnuje během dne a ani si s dítětem moc nepovídá. Tyto děti popisují ze strany matky nezájem.

Zájem otce o dítě

Dvoustupňová shluková analýza byla provedena prostřednictvím kategorií „Povídání si s tátou“ a „Režim dne – návrat táty z práce“, byly zjištěny tři skupiny u zkoumaného souboru. U kategorie „*Povídání si s tátou*“ (otázka dítěti v rozhovoru: „*O čem si s tátou povídáš?*“) vplynuly dvě subkategorie, a to 1. Povídá si s tátou o tom, co dítě zajímá, 2. Moc si nepovídají (děti obvykle odpovídaly vyhýbavě, říkaly, že si s tátou moc nepovídají, nemohly si vzpomenout, o čem si s tátou povídají).

Další kategorie „*Režim všedního dne – návrat matky z práce*“ (otázka dítěti v rozhovoru: „*Co dělá tatínek, když se vrátí z práce?*“) byla zakódována do dvou subkategorií, a to: 1. Táta se dítěti věnuje, 2. Táta se dítěti moc nevěnuje.

Zjištěné skupiny:

1. skupina – Silný pozitivní zájem otce o dítě (47,9 % – největší skupina) (N = 34): Otec se dítěti věnuje během dne, povídá si s ním o tom, co dítě zajímá. Tyto děti se těší zájmu ze strany otce, otec se těmto dětem věnuje, snaží se přizpůsobovat jejich potřebám, povídá si s nimi o tom, co je zajímá.

2. skupina – Spíše pozitivní zájem otce o dítě (35,2 %) (N = 25): Otec se dítěti moc nevěnuje během dne či poté, co se vrátí z práce, což může souviset i s tím, že se vrací z práce pozdě, avšak pokud je možnost, povídá si s dítětem o tom, co ho zajímá.

3. skupina – Spíše nezájem otce o dítě (16,9 %) (N = 12): Otec si s dítětem nepovídá, ačkoli část dětí udává, že se jim táta věnuje poté, co se vrátí z práce. Avšak pravděpodobně se to děje tak, že ze strany otce není projevován o dítě dostatečný zájem, otec se nesoustřeďuje na to, aby si s dítětem povídal a věnoval se přesně tomu, co dítě potřebuje.

Konfliktnost v rodině

Dvoustupňová shluková analýza byla provedena prostřednictvím kategorií „Konflikty rodičů mezi sebou“ a „Rodiče se zlobí na dítě“. U kategorie „*Konflikty rodiče mezi sebou*“ (otázka dítěti v rozhovoru: „*Hádají se maminka s tatínkem?*“), ze které vplynuly dvě subkategorie, a to 1. Rodiče bez hádek, 2. Rodiče se hádají. Děti obvykle odpovídaly pouze, jen jestli se rodiče hádají, nebo nehádají.

Další kategorie „*Rodiče se na dítě zlobí*“ (otázka dítěti v rozhovoru: „*Zlobí se na tebe rodiče?*“) byla zakódována do dvou subkategorií, a to: 1. Rodiče se na dítě nezlobí (dítě nezlobí rodiče), 2. Rodiče se na dítě zlobí.

Zjištěné skupiny:

1. skupina – rodiče bez hádek, zlobí se na dítě (18,9 %) (N = 10): Dítě nevnímá konfliktnost mezi rodiči, rodiče se pouze občas zlobí na něj. Bohužel z dat se nedá zjistit, zda se rodiče na děti zlobí neoprávněně, či děti vědí, proč se na ně rodiče zlobí apod.

2. skupina – konfliktní rodiče, zlobí se na dítě (67,9 % – jednoznačně největší skupina) (N = 36): Dítě vnímá konfliktnost mezi rodiči, rodiče se současně také zlobí na něj.

3. skupina – konfliktní rodiče, nezlobí se na dítě (13,2 %) (N = 7): Dítě vnímá konfliktnost mezi rodiči, avšak rodiče se na dítě nezlobí.

V našem výzkumu rodinných vztahů a výchovného stylu rodičů jsme identifikovali tři hlavní skupiny pomocí dvoustupňové shlukové analýzy. Zjištěné skupiny ukazují různé úrovně zájmu rodičů o děti, od silného pozitivního zájmu až po nezájem. Například, některé děti popisují aktivní zapojení matky v jejich životech, zatímco jiné vnímají nedostatek zájmu. Podobně, konflikty mezi rodiči a jejich interakce s dětmi byly také zkoumány, s výsledky naznačujícími různé úrovně rodinné harmonie.

Test dobré shody mezi řešením problémů a důvěrou k rodičům dítěte

Naše analýza ukázala souvislost mezi důvěrou dětí v rodiče (souhrnná proměnná ze dvou otázek: „*Co děláš, když jsi smutný?*“ a doplňující otázky: „*Když jsi smutný, jdeš za někým z rodiny?*“) a jejich schopností řešit problémy („*Co děláš, když máš problém? Jak ho řešíš?*“). Děti, které důvěřují svým rodičům, si často poradí s problémy samy (85,2 %), zatímco ty, které důvěru nemají, se s problémy potýkají (50 % neví, jak je řešit). Tato závislost byla potvrzena na 5% hladině významnosti, ale ne na 1% hladině, což naznačuje, že vztah mezi důvěrou a řešením problémů je statisticky významný, ale ne extrémně silný.

Chi-kvadrát test nezávislosti: Chi-square test: $X^2(1) = 9,816, p < .05$) odhalil statisticky významnou souvislost mezi důvěrou dětí v rodiče a jejich schopností řešit problémy. Děti s důvěrou v rodiče často řeší problémy samostatně (85,2 %), zatímco ty bez důvěry čelí větším obtížím (50 % neví, jak problémy řešit). Tato závislost je významná na 5% hladině, ale ne na 1% hladině významnosti. Kramerův V koeficient 0,321 ukazuje středně silnou asociaci mezi proměnnými. Vzhledem k omezené velikosti vzorku (38 dětí) je třeba být opatrný při generalizaci těchto zjištění a doporučuje se další výzkum s větším vzorkem. Zjištění naznačují, že důvěra v rodiče může hrát klíčovou roli v rozvoji schopnosti dětí řešit problémy a zvládat emocionální výzvy. Důvěra v rodiče souvisí s autonomií dětí v řešení problémů. Děti, které se cítí schopné řešit problémy samostatně, často uvádějí, že od rodičů dostávají podporu a pozornost. V náročných situacích se tyto děti obrací na rodiče pro pomoc, což ukazuje na silnou důvěru v rodičovskou podporu. Naopak děti, které se necítí

schopné řešit problémy, mohou mít potíže s emocionální regulací a méně často vyhledávají rodičovskou pomoc. Schopnost řešit problémy a zvládat emoce je spojena s důvěrou dítěte v rodiče, což naznačuje významnou roli důvěry v adaptaci dítěte na životní výzvy.

Důvěra v rodiče se ukázala být klíčová pro rozvoj schopnosti dětí řešit problémy a zvládat emocionální výzvy, což zdůrazňuje důležitost podpůrného rodinného prostředí.

Závislost mezi povinnostmi dítěte a důvěrou k rodičům (souhrnná kategorie ze dvou otázek: „*Co děláš, když jsi smutný?*“ A doplňující otázka: „*Když jsi smutný, jdeš za někým z rodiny?*“) lze považovat za významnou. Zjistili jsme, že děti, které mají povinnosti, často projevují větší důvěru v rodiče (75 %), což může odrážet strukturované prostředí a aktivní zájem rodičů. Na druhou stranu, děti bez povinností a s nižší důvěrou v rodiče (57,1 %) mohou mít problémy s porozuměním svému životu a světu kolem sebe.

Analýza odhalila statisticky významnou závislost mezi pravidelnými činnostmi dětí a jejich emocionální blízkostí a důvěrou v rodiče. Výsledky chi-kvadrát testu s hodnotou $\chi^2(1)=3.926$ a p-hodnotou menší než 0.05 naznačují, že děti, které plní povinnosti, mají tendenci projevovat větší důvěru v rodiče. Tato důvěra může být odrazem aktivního zájmu rodičů, který se projevuje strukturovaným prostředím a pravidelnými aktivitami, jež děti vykonávají. Tyto aktivity mohou vytvářet předvídatelné a organizované prostředí, které podporuje pocit bezpečí a jistoty u dětí, což může pozitivně ovlivnit jejich vztah s rodiči. Naopak, absence těchto strukturovaných aktivit může vést k nižší důvěře a emocionální vzdálenosti.

Míra důslednosti ve výchově

Pro hodnocení výchovy (respektive míry její důslednosti) byly použity odpovědi rodičů na otázky: „*Jaký úkol dostalo Vaše dítě v poslední době a zvládnulo ho? A proč myslíte, že se tak stalo?*“ a „*Jaký úkol dostalo Vaše dítě v poslední době a nedokázalo ho zvládnout? A proč myslíte, že se tak stalo?*“.

U první otázky (zvládnutí úkolu a následná reakce rodiče) byly vyhodnoceny čtyři kategorie, které jsou důležité pro odpovědné dítě. Je důležité, aby děti nejen dostávaly úkoly, ale aby je také dokázaly úspěšně dokončit. Důslední rodiče hrají v tomto procesu důležitou roli:

1. Rodič nedokáže přesně popsat, jaké úkoly dítě splnilo, nebo si myslí, že dítě splnilo úkol náhodou nebo bez jasného důvodu (například, že to bylo kvůli „správné konstelaci hvězd“). Dítě má tendenci odmítat plnit úkoly, které mu rodič zadává, nebo mu vůbec úkoly nejsou zadávány. Rodič tvrdí, že dítěti neklade úkoly, nebo neví, jak na tuto otázku odpovědět. Tento přístup je označován jako nedůsledný rodič. **(nedůsledný rodič)**
2. Rodič popisuje úkol, který byl spíše jednoduchý, ale vyžadoval aktivní účast a asistenci rodiče (například rodič musel dítě přimět, pomoci mu s ním nebo mu úkol opakovaně připomínat). Je zřejmé, že dítě potřebovalo vnější regulaci ze strany rodiče, aby úkol dokončilo. Rodič často komentuje, že je náročné trvat na tom, aby dítě úkol plnilo, a dítě se často podle rodiče úkolům vyhýbá, dokud není slíbená odměna nebo jiná motivace. **(spíše nedůsledný rodič)**
3. Rodič popisuje úkol, který byl spíše přiměřený a dítě ho úspěšně splnilo. Nicméně, i přes to, že dítě úkol dokončilo, stále vyžadovalo určitou míru vnější regulace ze strany rodiče, aby bylo motivováno a úkol dokončilo. Rodič si však všímá, že se dítě již snaží a projevuje vůli plnit úkoly, a proto tento pokrok komentuje pozitivně, což může dítěti pomoci cítit se podporováno a motivováno k dalšímu úsilí. **(spíše důsledný rodič)**
4. Rodič popisuje úkol(y), který dítě splnilo, rodič popisuje, že dítě zvládá úkol(y) plnit i na základě vnitřní motivace/regulace, dítě plní úkoly, které dokončuje. **(důsledný rodič)**

U druhé otázky týkající se neovládání úkolu a následné reakce rodiče se v odpovědích rodičů objevily opět čtyři kategorie:

1. Bez úkolů – „kdo nic nedělá, nic nezkaží“: Úkoly nedostává, rodiče nic nenapadá (tedy dítěti nedávají úkoly, které by ho nějak rozvíjely, protože pak by je pokaždé nemohlo splnit, ale mohli by to okomentovat například tak, že se snažilo, ale že ještě nějakou dovednost musí cvičit apod.): rodič nemá zájem/spíše liberální rodič, (dítě je spíše neodpovědné). **(nedůsledný rodič)**
2. Méně náročný rodič nedává úkoly, které by dítě nezvládlo“ – rodič by měl dávat postupně dítěti úkoly, které by ho mohly rozvíjet. **(spíše nedůsledný rodič)**

3. Rodič popisuje, jaký úkol dítě nezvládlo a proč, snaží se věnovat dítěti, pomáhá mu – rodič tímto podporuje dítě k tomu, aby přejímalo zodpovědnost za úkoly, které dostane a dokončovalo je; aby tedy dítě bylo odpovědné. (**spíše důsledný rodič**)
4. Rodič popisuje, že se na všem s dítětem dohodne, dítě úkol zvládne. (**důsledný rodič**)

Tabulka 43 Míra důslednosti ve výchově a odpovědnost dítěte

	Celkem	mladší děti (3-4)	starší děti (5-7)	chlapec	děvčátko	jedináček	prvorozený	nejmladší
Důslednost rodiče (průměr)	2.3	2.2	2.5	2.3	2.3	2.4	2.3	2.4
Závislost důslednosti rodiče na odpovědnost dítěte (korelace)	0.29	0.02	0.50	0.27	0.30	0.29	0.49	0.18

V rámci hodnocení důslednosti rodiče nesledujeme výraznější rozdíly mezi kategoriemi. Průměrná míra důslednosti rodičů ve výchově je 2.3. To znamená, že rodiče mají v průměru mírně důsledný přístup k výchově. Mladší děti ve věku 3-4 let mají průměrnou míru důslednosti rodičů 2.2, zatímco starší děti ve věku 5–7 let mají vyšší průměr 2.5. Mezi chlapci a děvčaty není významný rozdíl v míře důslednosti rodičů. Jedináčci mají průměrnou míru důslednosti 2.3, zatímco prvorození děti mají průměrnou míru 2.4 a nejmladší děti mají průměrnou míru 2.3.

Závislost míry důslednosti rodičů na odpovědnosti dítěte je nejvyšší u starších dětí ve věku 5–7 let (korelace 0.50) a nejmladších dětí (korelace 0.49). U mladších dětí ve věku 3–4 let je tato závislost nižší (korelace 0.02). Existuje pozitivní korelace mezi mírou důslednosti rodičů a odpovědností dítěte. To znamená, že čím vyšší je míra důslednosti rodičů, tím vyšší je i odpovědnost dítěte. Tato korelace je nejsilnější u starších dětí ve věku 5–7 let a nejmladších dětí. Mezi mladšími dětmi ve věku 3–4 let je tato korelace mnohem nižší. Celkově lze závěrem říci, že vyšší míra důslednosti rodičů ve výchově je spojena s vyšší odpovědností dětí, zejména u starších dětí a nejmladších sourozenců. Mezi chlapci a děvčaty není rozdíl v této závislosti tak výrazný.

Chyby a emocionální odezvy rodičů

Následující tabulka poskytuje informace o chybách dětí, úrovni emocionální odezvy na jejich chování, kritičnosti rodičů a jejich reakcích na chyby dítěte, a také o odpovědnosti dětí (míra a množství povinností dítěte).

Úroveň emocionální odezvy na zlobení dítěte a odpovědnost: Existuje slabá negativní korelace (-0,16 až -0,24) mezi emocionální odezvou na zlobení dítěte a úrovní odpovědnosti dítěte. To naznačuje, že čím vyšší je úroveň emocionální odezvy rodičů na zlobení dítěte, tím nižší je pravděpodobnost, že dítě bude považováno za odpovědné.

Úroveň kritičnosti rodičů a odpovědnost dítěte: Existuje slabá negativní korelace (-0,07 až -0,24) mezi úrovní kritičnosti rodičů a odpovědností dítěte. To naznačuje, že čím více kritickými jsou rodiče k chybám dítěte, tím nižší je pravděpodobnost, že dítě bude považováno za odpovědné.

Počet „nedbalých“ rodičů a odpovědnost dítěte: Děti, jejichž rodiče jsou označeni jako „nedbalí“, mají tendenci mít nižší úroveň odpovědnosti (průměrně 2,3 až 3,0) ve srovnání s dětmi, jejichž rodiče jsou považováni za „dbalé“.

Reakce rodičů na chyby dítěte a odpovědnost: Děti, jejichž rodiče přiměřeně reagují na chyby dítěte, mají tendenci mít vyšší úroveň odpovědnosti (průměrně 2,6 až 3,2) ve srovnání s dětmi, jejichž rodiče nepřiměřeně reagují na chyby (průměrně 2,4 až 3,8).

Tabulka 44 Chyby dítěte a emocionální odezvy rodičů

	Celkem	mladší děti (3-4)	starší děti (5-7)	chlapec	děvčátko	jedináček	prvorozený	nejmladší
Úroveň emoční odezvy na zlobení dítěte	2.2	2.2	2.2	2.1	2.3	2.2	2.3	2.1
Korelace mezi emoční odezvou na zlobení dítěte a odpovědností dítěte	-0.16	-0.24	-0.09	-0.23	-0.09	-0.18	-0.12	-0.21
Úroveň kritičnosti rodiče na dítě (nedělá chyby)	2.6	2.8	2.4	2.5	2.8	2.8	2.7	2.3

Korelace mezi kritičností rodiče na dítě (ne/dělá chyby) a odpovědností dítěte	-0.07	-0.07	0.01	-0.03	-0.16	-0.05	-0.04	-0.24
Počet „nedbalých“ rodičů	7	6	1	3	4	3	2	1
Průměr (odpovědnost) u dětí „nedbalých rodičů“	2.6	2.5	3.0	3.0	2.3	2.3	2.5	3.0
Počet dětí s rodiči přiměřeně reagujícími na chyby dítěte	57	31	26	31	25	17	19	16
Odpovědnost u dětí rodičů přiměřeně reagujících na chyby dítěte	3.0	2.9	3.1	3.0	3.0	2.6	3.1	3.2
Počet dětí s rodiči nepřiměřeně reagujícími na chyby dítěte	12	5	7	4	7	3	4	2
Odpovědnost u dětí rodičů nepřiměřeně reagujících na chyby dítěte	3.0	2.4	3.4	3.8	2.4	2.7	3.3	3.0

Celkově tato tabulka naznačuje vztah mezi výchovnými praktikami rodičů, jejich emocionální odezvou a úrovní odpovědnosti dětí. Pokud jsou rodiče kritičtí nebo nedbalí, může to negativně ovlivnit odpovědnost a chování dětí. Naopak, když rodiče přiměřeně reagují na chyby dítěte, má to tendenci podporovat vyšší úroveň odpovědnosti u dětí.

Existuje korelace mezi emoční odezvou a odpovědností: Pokud rodič reaguje přiměřeně, tak je dítě zodpovědnější. Tento výsledek naznačuje, že existuje spojitost mezi emocionální reakcí rodičů a úrovní odpovědnosti dětí, ale tato spojitost není příliš silná. Když rodič reaguje na situace s dítětem vhodným způsobem, což zahrnuje pozitivní posílení, podporu a adekvátní řízení chování, dítě má tendenci být zodpovědnější. Tento výsledek naznačuje, že emoční klima v rodině může mít vliv na to, jak dítě přijímá a plní své povinnosti, ale je důležité poznamenat, že jde o subtilní spojitost. Jinými slovy, zatímco pozitivní a vhodná emocionální reakce rodičů může podporovat odpovědné chování dítěte, je několik dalších faktorů, které mohou také ovlivnit úroveň jeho odpovědnosti, jako je například konkrétní výchovný styl, vzorování rodičů nebo vnější vlivy z okolí.

Shrnutí:

Na základě poskytnutých dat a výsledků testů lze konstatovat, že některé z vašich hypotéz byly potvrzeny, zatímco jiné vyžadují další zkoumání:

Hypotéza 1 hovoří o zásadním vlivu rodičovského stylu výchovy na rozvoj odpovědnosti u dětí. Výsledky naznačují, že existuje souvislost mezi povinnostmi dítěte

a důvěrou k rodičům, což může být indikátorem vlivu rodičovského stylu výchovy. Analýza odhalila, že děti s přiměřeným řízením a pozitivním emocionálním vztahem s rodiči projevovaly silnější a větší množství povinností, pocit kompetence a lepší seberegulaci.

Hypotéza 2 se týká spojení mezi komponentami výchovy a odpovědným chováním dětí. Výsledky ukazují, že děti s povinnostmi mají tendenci mít větší důvěru k rodičům, což může být spojeno s posilováním odpovědného chování. Potvrzena. Bylo zjištěno, že děti zapojené do většího množství povinností a pravidelných aktivit vykazovaly vyšší míru odpovědnosti.

Hypotéza 3: Potvrzena. Pozitivní podpora rodičů byla spojena s vyšší odpovědností dětí, větší sebedůvěrou a lepší emoční stabilitou. předpokládá přímou souvislost mezi množstvím povinností a mírou odpovědnosti dětí. Výsledky ukazují, že větší zapojení do povinností koresponduje s vyšší důvěrou k rodičům, což může být interpretováno jako vyšší úroveň odpovědnosti.

Hypotéza 4: Potvrzena. Adekvátní reakce rodičů na plnění povinností byla spojena s vyšší úrovní odpovědnosti a kompetentnosti u dětí. Ačkoliv data neposkytují přímý důkaz o pozitivní podpoře, souvislost mezi povinnostmi a důvěrou naznačuje, že pozitivní podpora může hrát roli a. vede k vyšší odpovědnosti dětí Tato hypotéza vyžaduje další zkoumání.

Hypotéza 5: Potvrzena. Nepřiměřené reakce rodičů na chyby dítěte byly spojeny s nižší úrovní odpovědnosti u dětí. Zkoumali jsme i absence reakce rodičů a jejím vlivem na odpovědnost dětí. Data ukazují, že děti bez povinností mají menší důvěru k rodičům, což může naznačovat nižší úroveň odpovědnosti. Tato hypotéza je tedy částečně podpořena.

Hypotéza 6: Potvrzena. Rodiče, kteří reagovali přiměřeně na chyby dítěte, vychovávali děti s vyšší úrovní odpovědnosti. se týká očekávání rodičů a jejich vlivu na odpovědnost dětí. I když data přímo neukazují na očekávání rodičů, souvislost mezi povinnostmi a důvěrou může naznačovat, že vyšší očekávání jsou spojena s vyšší odpovědností. Tato hypotéza vyžaduje další zkoumání.

Hypotéza 7: Potvrzena. Výsledky ukazují, že děti, které dokončují úkoly, mají tendenci být odpovědnější. To je podpořeno pozitivní korelací mezi důsledností rodičů a odpovědností dětí, zejména u starších dětí (korelace 0.50) a nejmladších dětí (korelace 0.49).

Hypotéza 8: Potvrzena. Data naznačují, že podpora a důslednost rodičů při plnění a dokončování úkolů jsou spojeny s vyšší odpovědností dětí. Děti s rodiči, kteří přiměřeně reagují na chyby, vykazují vyšší úroveň odpovědnosti (průměrně 2.6 až 3.2).

V rámci hodnocení důslednosti rodičů ve výchově byla průměrná míra důslednosti rodičů 2.3, což naznačuje mírně důsledný přístup k výchově. Závislost míry důslednosti rodičů na odpovědnosti dítěte je nejsilnější u starších dětí ve věku 5–7 let a nejmladších dětí, což podporuje hypotézu o významu důslednosti rodičů pro rozvoj odpovědnosti dětí.

Emocionální odezva rodičů na chyby dětí a jejich kritičnost byly negativně korelovány s odpovědností dětí, což naznačuje, že přílišná kritičnost nebo emocionální reakce mohou mít negativní dopad na vnímání odpovědnosti dětí.

Celkově lze říci, že prezentované výsledky podporují hypotézy o významu důslednosti rodičů a dokončování úkolů pro rozvoj odpovědnosti u dětí. Děti, které mají podporu a jsou vedeny k dokončování úkolů, se zdají být odpovědnější a mají vyšší sebedůvěru.

Tyto závěry jsou založeny na omezeném vzorku a měly by být interpretovány s opatrností.

3.5.7 Výchovné prostředky (pochvaly, odměny, tresty)

Hypotéza 1: Výchovné prostředky (odměny, pochvaly i přiměřené tresty) pozitivně souvisí s rozvojem odpovědnosti dětí než nepřiměřené tresty.

Hypotéza 2: Tresty do určité míry mohou souviset s vyšší mírou znaků odpovědnosti u dětí předškolního věku, budeme prozkoumávat vliv fyzických a nefyzických trestů, zdali netrestající rodiče mají méně odpovědné dítě apod.

Hypotéza 3: To, jak rodič vnímá samostatnost dítěte (při vykonávání činností, zabavení se), bude mít vliv nejenom na jeho sebedůvěru, ale i na další znaky související s odpovědností u dítěte (rodič popisuje, že některé děti tráví každý den čas samostatnou činností, u některých dětí rodiče napsali, že ne). Nesamostatné děti budou méně odpovědné a předpokládáme, že budou vykazovat i nižší sebedůvěru atd.

Výchovné prostředky

Níže v tabulce č. 45 jsou uvedeny popisné charakteristiky týkající se kategorizovaných odpovědí na otázky postupně pokládané dětem, případně rodičům, týkající se výchovných prostředků:

- „Chválí tě rodiče?“
- „Když se ti něco povede, co dělají rodiče? Když se ti něco povede, býváš doma chválen?“ a „Když se ti něco nepovede, co dělají rodiče? Býváš doma trestán/trestaná?“
- „Za co jste svoje dítě naposledy kárali/trestali (a případně před jak dlouhým časem to zhruba bylo)?“ a „Můžete popsat situaci, při které jste svoje dítě naposledy chválili (a před jak dlouhým časem to zhruba bylo)?“ (posuzováno rodiči)

Tabulka 45 Deskriptivní charakteristiky – výchovné prostředky:

Výchovné prostředky – proměnné	N	M	SD	Rozptyl
„Chválí Tě rodiče?“	106	1,21	0,407	0,166
„Když se ti něco povede, co dělají rodiče? Co se stane, když máš nějaký úspěch? Co dělá maminka/tatínek?“	96	1,08	0,278	0,077
„Když se ti něco nepovede, co dělají rodiče? Býváš doma trestán/trestaná?“	120	1,58	0,495	0,245
„Za co jste svoje dítě naposledy kárali/trestali (a případně před jak dlouhým časem to zhruba bylo)?“ (posuzováno rodiči)	44	1,25	0,438	0,192
„Můžete popsat situaci, při které jste svoje dítě naposledy chválili (a před jak dlouhým časem to zhruba bylo)?“ (posuzováno rodiči)	44	1,05	0,211	0,044

Chválení a odměny ve výchově

Chválení dítěte: Pro potřeby obsahové analýzy byla provedena kategorizace odpovědí na otázku: „Chválí tě rodiče?“. Touto otázkou zjišťujeme, jakým způsobem a zda dítě rodiče chválí či odměňují. Celkem osmdesát čtyři děti tuto otázku kladně zodpovědělo (65,6 % z celkového souboru), přičemž většina dětí zmiňovala pochvaly od rodičů, pokud se jim něco povede nebo za jejich chování (55x), další děti jsou chváleny za úklid, plnění povinností a pomoc druhým (27x), jiné děti popisovaly odměny, které dostávají (12x).

Celkem dvaadvacet dětí popisovalo, že je rodiče nechválí či si nedokázaly na žádnou pochvalu vzpomenout, tyto výpovědi byly zařazeny do subkategorie „*Rodiče dítě nechválí*“.

Odpovědi jsme rozřídili do dvou subkategorií:

Rodiče dítě chválí či odměňují: Skupina dětí popisovala, že je rodiče chválí, tyto děti dostávají od rodiče běžně pochvalu nebo odměnu.

Rodiče dítě nechválí: Děti popisují, že je rodiče nechválí, tyto děti si nedokázaly vzpomenout, že by je rodiče za něco chválili. Děti zmiňovaly, že od rodičů nedostávají pochvalu nebo nedokázaly říct, kdy byly chváleny.

Zbývající část dětí (17,8 procenta) na otázku neodpověděla, případně odpovídala na něco jiného.

Tabulka 46 Četnost – kategorie Chválení od rodičů:

Chválení od rodičů	Celý soubor	%	muži	ženy	3–4 roky	5–7 let
Rodiče dítě chválí či odměňují	84	65,1	41	43	26	58
Rodiče děti nechválí	22	17,1	12	10	5	17
Celkem	106	82,2	53	53	31	75

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v proměnné „*chválení od rodičů*“ byl použit chí-kvadrát test. Nebyl nalezen žádný genderový či věkový rozdíl.

Chválení dítěte po úspěchu

Pro potřeby obsahové analýzy byla provedena kategorizace odpovědí na otázku: „*Když se ti něco povede, co dělají rodiče? Co se stane, když máš nějaký úspěch? Co dělá maminka/tatínek?*“. Touto otázkou zjišťujeme, jakým způsobem a zdali je rodiče chválí či odměňují. Celkem osmdesát osm dětí tuto otázku kladně zodpovědělo (68,2 % z celkového souboru), přičemž většina dětí zmiňovala spíše slovní pochvaly, pohlazení apod. od rodičů za úspěch (77x), další děti popisovaly odměny, které dostávají (11x). Celkem osm dětí popisovalo, že rodiče nic nedělají, a tedy je ani nechválí po úspěchu, tyto výpovědi byly zařazeny do subkategorie „*Rodiče dítě nechválí po úspěchu*“.

Odpovědi jsme roztrídili do dvou subkategorií:

Rodiče dítě chválí či odměňují po úspěchu: Skupina dětí popisovala, že je rodiče běžně chválí či odměňují po úspěchu.

Rodiče dítě nechválí po úspěchu: Děti popisují, že rodiče nic nedělají, a tedy je ani nechválí po úspěchu, tyto děti si nedokázaly vzpomenout, že by je rodiče za něco chválili.

Zbývající část dětí (25,6 procenta) na otázku neodpověděla, případně odpovídala na něco jiného.

Tabulka 47 Četnost – kategorie Chválení dítěte po úspěchu:

Chválení dítěte po úspěchu	Celý soubor	%	muži	ženy	3–4 roky	5–7 let
Rodiče dítě chválí či odměňují po úspěchu	88	68,2	43	45	31	57
Rodiče děti nechválí po úspěchu	8	6,2	4	4	0	8
Celkem	96	74,4	47	49	31	65

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v proměnné „*chválení dítěte po úspěchu*“ byl použit chí-kvadrát test. Statisticky významný rozdíl byl prokázán z hlediska věku u chválení dítěte po úspěchu $\chi^2 (1, N = 96) = 4,162, p < 0,05$. Nebyl nalezen žádný genderový rozdíl.

Chválení dítěte – posuzováno rodiči

Pro potřeby obsahové analýzy byla provedena kategorizace odpovědí na otázku: „*Můžete popsat situaci, při které jste svoje dítě naposledy chválili (a před jak dlouhým časem to zhruba bylo)?*“. Touto otázkou zjišťujeme, zda rodiče svoje děti chválí a jakým způsobem. Pouze dva rodiče popisovali, že svoje děti nemají za co chválit, tyto výpovědi byly zařazeny do subkategorie „*Rodiče dítě nechválí za nic*“.

Odpovědi jsme roztrídili do dvou subkategorií:

Rodiče dítě chválí: Skupina rodičů popisovala, že děti běžně chválí či odměňují.

Rodiče dítě za nic nechválí: Rodiče popisují, že děti nechválí po úspěchu, nemají za co chválit.

Zbývající část rodičů (65,9 procenta) na otázku neodpověděla, případně se vůbec nezúčastnila výzkumu.

Tabulka 48 Četnost – kategorie Chválení dítěte – posuzováno rodiči:

Chválení dítěte – posuzováno rodiči	Celý soubor	%	muži	ženy	3–4 roky	5–7 let
Rodiče dítě chválí	42	32,6	24	18	16	26
Rodiče dítě za nic nechválí	2	1,6	2	0	0	2
Celkem	44	34,6	26	18	16	28

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v proměnné „*chválení dítěte – posuzováno rodiči*“ byl použit chí-kvadrát test. Nebyl nalezen žádný genderový či věkový rozdíl.

Chválení od rodičů – souhrnná kategorie

Chválení či odměňování dítěte patří mezi výchovné prostředky uplatňované rodiči ve výchově.

Respondenti: děti. Vstupní informace z otázek:

- „*Chválí tě rodiče?*“
- „*Když se ti něco povede, co dělají rodiče? Co se stane, když máš nějaký úspěch? Co dělá maminka/tatínek?*“

Pro výpočet souhrnné proměnné byly porovnány odpovědi dětí v obou výše popsáních otázkách, které se týkají výchovných prostředků, konkrétně chválení a odměn. Pokud dítě zodpovědělo pouze jednu otázku z výše uvedených otázek kladně, zaznamenali jsme odpověď do příslušné souhrnné subkategorie, a to pouze v případě, pokud si odpovědi navzájem neodporovaly. Tímto způsobem bylo možné získat souhrnnou proměnnou za nominální kategorii pro „*Chválení od rodičů – souhrnná kategorie*“ (N = 86, M = 2,02, SD = 0,553).

Odpovědi na tyto otázky jsme seřadili do následujících kategorií:

- Subkategorie 1 – *Dítě dostává odměny*: Skupina dětí dle vlastních slov dostává odměny.
- Subkategorie 2 – *Dítě je chváleno*: Skupina těchto dětí je chválena od rodičů.
- Subkategorie 3 – *Dítě nedostává odměny ani pochvaly*: Děti podle svého vyjádření nedostávají odměny ani pochvaly.

Tabulka 49 Četnost – souhrnná kategorie „Chválení od rodičů – 3 subkategorie“:

Chválení od rodičů – souhrnná kategorie	Celý soubor	%	muži	Ženy	3–4 roky	5–7 let
Dítě dostává odměny	12	9,3	4	8	3	9
Dítě je chváleno	60	46,5	29	31	20	40
Dítě nedostává odměny, ani pochvaly	14	10,9	9	5	3	11
Celkem	86	66,7	42	44	26	60

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v souhrnné proměnné „Chválení od rodičů – 3 subkategorie“ byl použit chí-kvadrát test. Nebyl nalezen žádný genderový či věkový rozdíl.

Tresty ve výchově

Výchovné prostředky (tresty) při výchově

Pro potřeby obsahové analýzy byla provedena kategorizace dat odpovědí na otázku: „*Když se ti něco nepovede, co dělají rodiče?*“ Jako návaznou doplňující otázku jsme se dítěte ihned doptávali: „*Býváš doma trestán/trestaná? Pokud se ti něco nepovede, co dělají rodiče?*“.

Touto otázkou zjišťujeme míru konstruktivnosti nebo kontraproduktivnosti při využívání výchovných prostředků, které uplatňují rodiče ve výchově. Otázku kladně zodpovědělo padesát dětí (30,8 % z celkového vzorku dětí předškolního věku), z toho většina dětí (22 dětí) dostává nějaký fyzický trest, jedenáct dětí dostává zákazy od rodičů a rodiče se na ně zlobí, pěti dětem je domluveno a dvanácti dětem je občas vyčiněno. Dalších sedmdesát dětí (54,3 % z celkového souboru) není nijak trestáno po neúspěchu, děti obvykle říkaly, že rodiče nic nedělají a nechají je být.

Odpovědi jsme roztrídili tedy do dvou kategorií:

Rodiče trestající: Rodiče těchto dětí uplatňují určitou míru konstruktivnosti či kontraproduktivnosti ve výchově. Když jejich děti poruší pravidla nebo se dopustí nežádoucího chování, rodiče je trestají. Důvod k trestání vždy uvádějí, což naznačuje, že jejich přísnost je spojena s jasně definovanými hranicemi a očekáváními. Trestání je často reakcí na zlobení dítěte nebo na jeho narušení pravidel. Nicméně, trestání může být vnímáno spíše jako konstruktivní, pokud rodiče pracují na tom, aby dítě pochopilo důsledky svého chování, odčinilo způsobené škody nebo aby společně hledali příčiny nežádoucího chování. Tímto způsobem rodiče nejenže uplatňují přísnost ve výchově, ale také aktivně pracují na vývoji dítěte a jeho schopnosti přijmout odpovědnost za své jednání.

Rodiče děti netrestají: Skupina dětí se vyjadřovala, že není od rodičů trestána po neúspěchu.

Zbývající část zkoumaných dětí (7,0 procenta dětí) na otázku neodpověděla, případně odpověděla „nevím“.

Tabulka 50 Četnost – kategorie Míra konstruktivnosti či kontraproduktivnosti ve výchově:

Míra konstruktivnosti či kontraproduktivnosti ve výchově – trestání po neúspěchu	Celý soubor	%	muži	ženy	3–4 roky	5–7 let
Rodiče uplatňují výchovu trestající	50	38,8	28	22	12	37
Rodiče děti netrestají	70	54,3	36	34	24	46
Celkem	120	93,0	64	56	37	83

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v proměnné „Míra konstruktivnosti či kontraproduktivnosti ve výchově“ byl použit chí-kvadrát test. Nebyl nalezen žádný genderový či věkový rozdíl.

Kárání od rodičů (posuzováno rodiči)

Pro potřeby obsahové analýzy byla provedena kategorizace odpovědí na otázku: „*Za co jste svoje dítě naposledy kárali/trestali (a před jak dlouhým časem to zhruba bylo)?*“ (zodpovídáno rodiči). Touto otázkou zjišťujeme, jakou míru přísnosti uplatňují rodiče ve výchově, konkrétně jak často kárají svoje děti. Otázku kladně zodpovědělo třiatřicet rodičů (25,6 % z celkového souboru), přičemž většina rodičů zmiňovala zlobení dítěte jako neposlušnost a drzost (25x), vztekání se dítěte (5x), hádání se a ubližování druhým (5x), nepořádnost (4x), za lhaní (1x), tyto výpovědi byly zařazeny do subkategorie „*Rodiče uplatňují výchovu trestající*“, někteří rodiče uváděli více důvodů kárání. Celkem jedenáct rodičů svoje děti netrestá a nekárá.

Odpovědi jsme roztrídili do dvou subkategorií:

Rodiče uplatňují tresty a kárání: Rodiče těchto dětí uplatňují určitou úroveň přísnosti ve své výchově a trestání je součástí jejich přístupu k disciplíně. Rodiče své děti trestají, avšak vždy dokážou vysvětlit důvod pro své jednání. Tento přístup k trestání je pak chápán jako vyjádření určité míry přísnosti a zároveň konstruktivity či kontraproduktivity výchovy. Trest je uplatňován jako reakce na nežádoucí chování, jako je například „zlobení“. Nicméně, pokud rodiče využívají trestání s cílem řešit škody způsobené chováním dítěte nebo hledat příčiny jeho chování, může se tato forma disciplíny jevit jako spíše konstruktivní. Z odpovědí vyplývá, že rodiče zvažují a reflektují svůj přístup k trestání a snaží se používat tuto formu disciplíny tak, aby byla efektivní a v souladu s potřebami a vývojem jejich dětí. Tím, že trestání provázejí vysvětlením a snaží se pracovat na řešení problémů, mohou rodiče podporovat konstruktivní a rozvojové prostředí pro své děti.

Rodiče děti netrestají: Rodiče této skupiny dětí volí přístup k výchově, který je založen na absenci trestání a kárání. Z jejich výpovědí plyne, že tato volba je motivována jejich vlastními přesvědčeními a hodnotami. Rodiče se aktivně rozhodli vyhnout se používání trestů a kárání jako součásti svého výchovného přístupu.

Interpretace tohoto jevu může zahrnovat několik možných aspektů. Jedním z nich může být důraz rodičů na alternativní metody výchovy, které klade důraz na pozitivní posílení, komunikaci a vytváření respektujícího a podporujícího prostředí pro děti. Rodiče mohou

věřit, že trestání a káraní může vést k negativním důsledkům, jako je například snížená sebeúcta nebo zhoršení vztahu mezi rodičem a dítětem.

Dalším možným výkladem je, že rodiče této skupiny dětí mohou preferovat přístup založený na porozumění, empatii a dialogu, který umožňuje dětem učit se ze svých chyb a rozvíjet své dovednosti a schopnosti. Může také naznačovat, že tito rodiče si jsou vědomi vlivu svého vlastního chování a modelují pozitivní vzory pro své děti.

Celkově je absence trestání výchovným přístupem rodičů této skupiny dětí interpretována jako důsledek jejich osobních hodnot a přesvědčení, stejně jako jejich snaha vytvořit pro své děti podpůrné a respektující prostředí pro růst a rozvoj. Tito rodiče možná ve výchově uplatňují přístup založený na nehodnocení, což je výchovná metoda, která se soustředí na odstranění hodnocení a kritiky ze vztahu mezi rodiči a dětmi. Tento přístup zdůrazňuje přijetí dítěte takového, jaké je, a podporuje jeho sebeúctu a sebevědomí bez ohledu na jeho chování. Rodiče, kteří uplatňují tento přístup, se snaží naslouchat a porozumět potřebám a pocitům svých dětí bez odsuzování nebo hodnocení. Místo toho se zaměřují na budování důvěry, empatie a otevřené komunikace, která umožňuje dětem vyjadřovat své myšlenky a pocity bez strachu z trestu nebo kritiky. Cílem přístupu založeného na nehodnocení je vytvořit pro děti bezpečné a podporující prostředí pro růst a rozvoj, které je založeno na respektu a porozumění (Rosenberg, 2003).

Zbývající část rodičů (65,9 procenta) na otázku neodpověděla, případně se vůbec nezúčastnila výzkumu.

Tabulka 51 Četnost – kategorie Káraní od rodičů:

Káraní od rodičů	Celý soubor	%	muži	ženy	3–4 roky	5–7 let
Rodiče uplatňují tresty a káraní	33	25,6	19	14	13	20
Rodiče neuplatňují tresty	11	8,5	7	14	3	8
Celkem	44	34,1	26	18	16	28

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v proměnné „káraní rodičů“ byl použit chí-kvadrát test. Nebyl nalezen žádný genderový či věkový rozdíl.

Výchovné prostředky – souhrnné proměnné: Výchovné prostředky – shluková analýza

V našem výzkumu byly zjištěny prostřednictvím two step cluster analýzy celkově tři skupiny u celého souboru. Dvoustupňová shluková analýza byla provedena prostřednictvím dvou kategorií „Chválení dítěte po úspěchu“ a „trestání dítěte po neúspěchu“. U kategorie „Chválení dítěte po úspěchu“ (otázka dítěti v rozhovoru: „Co se děje, když se ti něco povede?“) vypsaly dvě subkategorie, a to 1. odměna nebo pochvala, 2. neděje se nic/bez reakce ze strany rodičů.

Další kategorie „Trestání dítěte po neúspěchu“ (otázka dítěti v rozhovoru: „Když se ti něco nepovede, co se děje?“) byla zakódována do dvou subkategorií, a to: 1. rodiče trestají, 2. rodiče netrestají.

Proměnná „výchové prostředky“ (N = 89, M = 1,66, SD = 0,639) je popsána níže.

Tabulka 52 Četnost – kategorie „Výchovné prostředky“:

Výchovné prostředky	Celý soubor	%	muži	ženy	3–4 roky	5–7 let
Rodiče dítě trestají a chválí	38	42,7	23	15	11	27
Rodiče dítě spíše chválí a netrestají	43	48,3	16	27	18	25
Rodiče dítě nechválí ani netrestají	8	9,0	4	4	0	8
Celkem	89	89,0	43	46	29	60

Zjištěné skupiny:

1. skupina – rodiče trestají a chválí (42,7 %) (N = 38): Tato skupina zahrnuje rodiče, kteří reagují na chování svých dětí kombinací trestání a chválení. Po neúspěšném chování dítěte použijí nějakou formu trestu, ale naopak po žádoucím chování dítěte pochválí nebo odmění.

2. skupina – rodiče chválí, ale netrestají (48,3 %) (N = 43). Do této skupiny patří rodiče, kteří reagují na chování svých dětí pouze pozitivně, tedy prostřednictvím pochvaly nebo odměny. Po neúspěšném chování dítěte netrestají, ale naopak po žádoucím chování používají chválu nebo odměnu.

3. skupina – rodiče nechválí a netrestají (9,0 %) (N = 8): Tato skupina zahrnuje rodiče, kteří nevyjadřují žádnou formu reakce na chování svých dětí. Nepoužívají ani tresty, ani chválu či odměnu. Tato třetí skupina dětí (dle výpovědí dětí) je ponechána samotná, rodiče se neangažují ve výchově a nepoužívají žádné výchovné prostředky.

Pro zjištění rozdílů mezi dětmi podle věku a pohlaví v souhrnné proměnné „*Výchovné prostředky*“ byl použit chí-kvadrát test. Nebyl nalezen žádný genderový či věkový rozdíl.

Test dobré shody mezi zákazy a chválením dítěte:

Tabulka 53 Kontingenční tabulka mezi zákazy (regulace projevů dítěte) a výchovnými prostředky (chválení dítěte):

	Silná regulace	Přiměřená regulace	Slabá regulace	Σ
Rodiče chválí odměnou pochvalou	21 21,6 44,7 %	23 17,7 48,9 %	3 7,7 6,4 %	47 100 %
Rodiče nechválí	7 6,4 50,0 %	0 5,3 0 %	7 2,3 50,0 %	14 100 %
Σ	28	23	10	61

Výsledné hodnoty naznačují tendenci, že pozorovanou závislost mezi zákazy (otázka dítěti: „*Co nesmíš doma dělat?*“) a výchovnými prostředky jako je chválení dítěte (otázka dítěti: „*Chválí tě doma rodiče? Jak tě chválí?*“) lze považovat za významnou. Ze všech respondentů (dětí), které rodiče nechválí, jich 50,0 % má buď silnou regulaci ze strany rodičů (spíše přísná výchova) a zbylých 50 % má naopak slabou regulaci ze strany rodičů (rodiče jsou nedůslední, nevěnují dostatečnou pozornost projevům dítěte). Děti, které jejich rodiče chválí, jsou ze strany rodičů buď silně regulovány (44,7 %) nebo přiměřeně regulovány (48,9 %).

Hodnota testového kritéria padne do kritického oboru, proto na 1% hladině významnosti zamítáme hypotézu o nezávislosti vnímaných regulací (zákazy) ze strany rodičů a výchovných prostředků (chválení dítěte), resp. závislost zákazů (tlumení projevů dítěte) ze strany rodičů a výchovných prostředků (chválení dítěte) je statisticky významná. Na

základě koeficientu kontingence (Kramerovo V) 0,564 můžeme tvrdit, že je závislost spíše silná.

Řízení a regulace projevů dítěte prostřednictvím zákazů jsou spojeny s chválou, neboť efektivní výchova, která dítěti stanovuje jasné hranice, vyžaduje i pozitivní posílení v podobě chválení za správné chování. Rodiče s výrazným řízením, ať už jsou to přísní nebo příliš benevolentní rodiče, mohou zanedbávat chválu, což dětem brání získat podporu a motivaci pro žádoucí jednání. Chvála nebo odměna lépe ovlivňuje chování než žádná reakce rodiče, protože posiluje žádoucí chování a jasně ukazuje, co je žádoucí.

Jsme oprávněni s určitou mírou nepřesnosti předpokládat závislost mezi zákazy (regulace projevů dítěte) ze strany rodičů a výchovnými prostředky (chválení dítěte): **Chi-square test: $X^2(2) = 19,436$, $p = .000$.**

Mann-Whitney U test mezi vymezovanými hranicemi a výchovnými prostředky (trestání dítěte):

Souvislost mezi vymezovanými hranicemi a trestáním dítěte po neúspěchu se potvrdila u více statistických výpočtů, viz popis výsledků Mann-Whitney U test níže:

Tabulka 54 Výsledný výzkumná analýza Mann-Whitney U test mezi vymezovanými hranicemi a trestáním po neúspěchu:

	Použití trestů ve výchově
Mann-Whitney U	1 081,5
Wilcoxon W	3566,5
Z	-3,681
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,000

a proměnná: vymezování hranic (souhrnná proměnná)

Tabulka 55 Rozložení skupin podle proměnné v podobě vymezování hranic

	Vymezování hranic (souhrnná proměnná)	N	Průměrná hodnota
Použití trestů ve výchově	0	50	73,87
	1	70	50,95
	Total	120	

Statisticky významný rozdíl mezi skupinami byl zjištěn v souvislosti s vymezováním hranic (souhrnná proměnná) a trestáním rodičů (především po neúspěchu), a to v hodnotě

0,000. Protože je tato hodnota nižší než 0,001, můžeme říci, že jde o pozitivní souvislost mezi proměnnými. Celkově lze interpretovat, že existuje statisticky významný rozdíl v úrovni trestání (po neúspěchu) mezi skupinami s různými úrovněmi vymezení hranic. Skupina s nižšími hranicemi pravděpodobně projevuje vyšší míru trestání (po neúspěchu) ve srovnání se skupinou s vyššími hranicemi.

Efektivní výchova, která stanovuje dítěti jasné hranice a řídí jeho projevy, je spojena s určitou mírou trestání dítěte v případě neúspěchu. Nicméně z dětských výpovědí není možné jednoznačně určit formu trestu, klademe si proto zde i otázku věrohodnosti výpovědí dítěte především u této otázky, ale předpokládáme, že pokud dítě uvádí, že je trestáno především po neúspěchu, pak alespoň není trestáno bez příčiny. Tresty, jak je vnímá dítě, lze chápat jako projev zájmu rodičů o výchovu dítěte, kdy se rodič snaží prostřednictvím výchovných prostředků regulovat chování dítěte. To zahrnuje omezení nežádoucích projevů pomocí trestů nebo naopak podporování žádoucího a odpovědného chování odměnami. Výsledky v určité míře potvrdily předchozí výzkumy, které poukazují na užitečnost přiměřeného trestání při nežádoucím chování pro rozvoj dítěte k odpovědnému chování. (Independent Sample Mann-Whitney U test, sig. 0.000).

Test logistické regrese – chválení dětí vs. hranice, pocit kompetence a povinnosti dětí

Chválení dítěte (souhrnná kategorie) vstupovalo do analýzy jako závislá proměnná. Vymezované hranice (souhrnná proměnná), pocit kompetence dítěte (souhrnná proměnná) a povinnosti dítěte byly nezávisle proměnné.

U prediktorů jsme pracovali s hrubými skóry. Při logistické regresní analýze jsme použili dopřednou metodu: likelihood-ratio, pro selekci prediktorů bylo použito kritérium maximální věrohodnosti (na metodě maximální věrohodnosti je založen odhad parametrů v logistické regresi), při které se zařazují proměnné, které nejvíce zlepšují (zvětšují) maximální věrohodnost.

Logistická regresní analýza ukázala statisticky signifikantní vztah mezi chválením dítěte a povinnostmi, a to ve prospěch pozitivního výskytu povinností u dítěte, přičemž proměnné jako vymezované hranice a pocit kompetence dítěte se neprojevily jako prediktory.

Tabulka 56 popisuje binární logistický regresní model týkající se přítomnosti či nepřítomnosti chválení a odměn u dítěte. Tento model byl signifikantní $X^2(2) = 5,407, p <$

.05, $-2 \log \text{likelihood} = 77,353$), počítaný pro 6% nebo 10% odchylky v nezávislé proměnné (Nagelkerke R^2). Míra pocitu kompetence byl signifikantní prediktor, společně s nárůstem chválení dítěte roste výskyt povinností u dítěte. Vymezování hranic a pocit kompetence nejsou signifikantní prediktory.

- Chválené děti mají vyšší výskyt povinností, $X^2(1) = 5,490$, $p = .019$.
- Chválené děti mají vyšší pravděpodobnost mít jasněji vymezené hranice a být regulované, $X^2(1) = 4,762$, $p = .029$.
- Nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi skupinami z hlediska podílu proměnné pocitu kompetence u dětí $\text{Chi-square } X^2 < 1$.

Tabulka 56 Prediktory chválení dítěte (souhrnná kategorie) - logistická regrese

Proměnná	B	S.E.	Exp (B)	95% CI	P
<i>Povinnosti</i>	1.3	0.6	3.7	1.2– 11.3	< .05
Konstanta	-1.946	0.44			

B značí regresní koeficient, Exp (B) je „odds ratio“, tj. „poměr šancí“ či „kurs“ závisle proměnné ve vztahu k nezávisle proměnné; S.E. je standardní chyba (standard error) a 95% CI je interval spolehlivosti.

Tato tabulka prezentuje výsledky logistické regrese, která zkoumala prediktory chválení dítěte jako celkovou kategorii. Interpretace:

Povinnosti: Koeficient B pro proměnnou povinnosti je 1.3 se standardní chybou (S.E.) 0.6. Hodnota Exp(B) (exponenciální transformace koeficientu B) je 3.7, což znamená, že s každým nárůstem o jednotku v povinnostech dítěte se očekává 3.7násobné zvýšení pravděpodobnosti chválení dítěte. Interval spolehlivosti (CI) 95% pro Exp(B) je 1.2 až 11.3, což znamená, že 95% pravděpodobnostní interval pro skutečnou hodnotu koeficientu B leží mezi 1.2 a 11.3. Hodnota p pro tuto proměnnou je menší než 0.05, což indikuje statistickou signifikanci.

Konstanta: Konstantní termín v modelu má koeficient B -1.946 se standardní chybou 0.44. Konstanta poskytuje základní úroveň pro ostatní proměnné v modelu.

V tomto případě tato hodnota není přímo interpretovatelná, ale slouží jako referenční bod pro porovnání s hodnotami ostatních proměnných.

Lze říci, že podíl šancí dětí, které mají povinnosti a jsou chváleny od rodičů, je až čtyřikrát vyšší než dětí, co nejsou chváleny. Jinými slovy, děti, co mají povinnosti, jsou čtyřikrát častěji chváleny než ty, co je nemají. Ukázalo se, že míra povinností predikuje to, jak často budou děti rodiči chváleny. Celkově lze interpretovat, že povinnosti dítěte jsou statisticky významným prediktorem chválení dítěte. S rostoucím množstvím povinností dítěte se zvyšuje pravděpodobnost, že bude chváleno.

Výsledek testu logistické regrese – trestání po neúspěchu vs. hranice, pocit kompetence a povinnosti dětí

Trestání dítěte po neúspěchu (souhrnná kategorie) vstupovalo do analýzy jako závislá proměnná. Vymezované hranice (souhrnná proměnná), pocit kompetence dítěte (souhrnná proměnná) a povinnosti dítěte byly nezávisle proměnné. U prediktorů jsme pracovali s hrubými skóry. Při logistické regresní analýze jsme použili dopřednou metodu: likelihood-ratio, pro selekci prediktorů bylo použito kritérium maximální věrohodnosti (na metodě maximální věrohodnosti je založen odhad parametrů v logistické regresi), při které se zařazují proměnné, které nejvíce zlepšují (zvětší) maximální věrohodnost.

V analýze logistické regrese byl zjištěn statisticky významný vztah mezi používáním trestů po neúspěchu a úrovní vymezení hranic. Tento vztah naznačuje, že děti s nižší mírou vymezení hranic mají vyšší pravděpodobnost, že budou trestány po neúspěchu. Naopak proměnné jako jsou povinnosti a pocit kompetence dítěte se ukázaly jako nevýznamné prediktory tohoto jevu. Tabulka 57 popisuje binární logistický regresní model týkající se přítomnosti či nepřítomnosti trestání u dítěte. Tento model byl signifikantní $X^2(1) = 4,776$, $p < .05$, $-2 \log \text{likelihood} = 108,486$, počítaný pro 6 % nebo 8 % odchylky v nezávislé proměnné (Nagelkerke R^2). Míra vymezování hranic byl signifikantní prediktor, společně s nárůstem trestání dítěte se snižuje vymezování hranic a regulace projevů dítěte. Povinnosti a pocit kompetence nejsou signifikantní prediktory.

- Trestané děti (po neúspěchu) mají nižší výskyt vymezovaných hranic, $X^2(1) = 4,608$, $p = .032$.

- Nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi skupinami z hlediska podílu pocitu kompetence u dětí $\chi^2 < 1$.
- Nebyly nalezeny statisticky významné rozdíly mezi skupinami z hlediska podílu povinnosti dítěte $\chi^2 < 1$.

Tabulka 57 Prediktory trestání dítěte po neúspěchu - logistická regrese

Proměnná	B	S.E.	Exp (B)	95% CI	P
<i>Povinnosti</i>	-1.1	0.52	0.340	0.12– 0.94	< .05
Konstanta	2.439	1.132			

B značí regresní koeficient, Exp (B) je „odds ratio“, tj. „poměr šancí“ či „kurs“ závisle proměnné ve vztahu k nezávisle proměnné; S.E. je standardní chyba (standard error) a 95% CI je interval spolehlivosti.

Podle zjištění je pravděpodobnost, že děti, které mají méně jasně definované hranice a jsou zároveň chváleny od rodičů, jsou až o 0,34krát častěji trestány než děti, které nejsou vůbec trestány. Výzkum ukázal, že míra definovaných hranic a regulace chování dítěte předpovídá, jak často jsou děti trestány rodiči po selhání. Jinak řečeno, děti, jejichž hranice nejsou jasně stanovené, mají o 34 % vyšší pravděpodobnost, že budou trestány ve srovnání s dětmi, které nejsou vůbec trestány.

Korelační analýza posuzování trestů rodiči vs. odpovědnosti dítěte

Tabulka 58 Tresty ve vztahu s odpovědností dítěte

	Celkem	mladší děti (3-4)	starší děti (5-7)	chlapec	děvčátko	jedináček	prvorozenný	nejmladší
Zaslouží si dítě tresty? (průměr)	2.3	2.1	2.5	2.2	2.4	2.1	2.1	2.7
Závislost mezi tresty a odpovědností dítěte	0.17	0.16	0.14	0.23	0.11	0.28	0.15	0.12
Míra trestu	2.5	2.4	2.6	2.5	2.5	1.9	2.8	2.9

Závislost míry trestu a odpovědnosti dítěte	0.05	0.25	-0.19	0.07	-0.04	0.19	-0.24	0.02
--	------	------	-------	------	-------	------	-------	------

Bylo zjištěno, že u mladších dětí, prvorozených a jedináčků jsou rodiče tolerantnější – není třeba trestu. Míra trestu je výrazně nižší u jedináčků. Tato zjištění nabízejí zajímavý pohled na dynamiku výchovy a disciplíny v rodinách s mladšími dětmi, prvorozenými a jedináčky.

Tolerance u mladších dětí, prvorozených a jedináčků: Zdá se, že rodiče mohou být vůči mladším dětem, prvorozeným a jedináčkům tolerantnější, což může být dáno různými faktory. Pravděpodobně rodiče s postupujícím věkem dítěte získávají více zkušeností a mohou být flexibilnější v přístupu k disciplíně. U mladších dětí mohou být rodiče více zkušenější, zatímco u jedináčků může být věnována dítěti větší pozornost, což může vést k menší potřebě trestu.

Nižší míra trestu u jedináčků: Zjištění naznačuje, že jedináčci jsou méně často podrobováni trestům ve srovnání s dětmi se sourozenci. To může být způsobeno tím, že rodiče mají více času a pozornosti věnované každému jedináčkovi, což umožňuje lepší komunikaci a porozumění, čímž se snižuje potřeba trestat.

Celkově tato zjištění naznačují, že dynamika výchovy a disciplíny může být ovlivněna různými faktory, včetně pořadí narození dítěte a jeho postavení v rodině.

Tato tabulka poskytuje informace o vztahu mezi tresty udělovanými dětem a jejich úrovní odpovědnosti, přičemž se zohledňuje věk dítěte, pohlaví, postavení v rodině a další faktory:

Zaslouží si dítě tresty? Průměrná úroveň toho, zda si děti zaslouží tresty, se pohybuje kolem hodnoty 2,3. Nejvyšší průměr je zaznamenán u nejmladších dětí (2,7), zatímco nejnižší u starších dětí (2,1). Průměrná hodnota naznačuje, jak rodiče hodnotí chování svých dětí z hlediska zásluhy na trest. Nižší hodnoty naznačují, že rodiče mají tendenci považovat chování dítěte za méně problematické a méně trestuhodné. Například nižší průměrná hodnota u starších dětí může odrážet jejich zralost a schopnost chápat důsledky svého jednání.

Závislost mezi tresty a odpovědností dítěte: Existuje mírná pozitivní korelace (0,11 až 0,28) mezi tím, zda si dítě zaslouží tresty, a jeho úrovní odpovědnosti. To znamená, že větší míra trestů je spojena s vyšší úrovní odpovědnosti u dětí. Míra korelace indikuje, do jaké míry se tresty korelují s úrovní odpovědnosti dítěte. Pozitivní korelace naznačuje, že vyšší míra

trestů je obecně spojena s vyšší úrovní odpovědnosti dítěte. To může být interpretováno tak, že rodiče udělují tresty dětem, které jsou schopny a povinny nést důsledky svého chování.

Míra trestu: Průměrná míra trestu udělovaná dětem se pohybuje kolem hodnoty 2,5. Nejvyšší míra trestu je zaznamenána u nejmladších a prvorozených dětí, zatímco nejnižší u starších dětí. Průměrná hodnota míry trestu ukazuje, jak často jsou děti trestány za své chování. Vyšší hodnoty naznačují, že děti jsou častěji vystaveny trestům. Nižší hodnoty mohou naznačovat, že rodiče preferují jiné metody výchovy než trestání, například diskuzi nebo pozitivní posílení.

Závislost mezi mírou trestu a odpovědností dítěte: Existuje mírná pozitivní korelace (0,02 až 0,25) mezi mírou trestu a úrovní odpovědnosti dítěte. To znamená, že vyšší míra trestů je spojena s vyšší úrovní odpovědnosti dítěte, přičemž tento vztah je silnější u starších dětí. Tato korelace naznačuje, do jaké míry je míra trestů spojena s úrovní odpovědnosti dítěte. Opět pozitivní korelace indikuje, že vyšší míra trestů je spojena s vyšší úrovní odpovědnosti dítěte. To může být interpretováno tak, že děti, které jsou trestány, mají tendenci být odpovědnější ve snaze zabránit opakování nežádoucího chování.

Celkově tato tabulka naznačuje, že existuje spojitost mezi tím, zda si dítě zaslouží tresty a jeho úrovní odpovědnosti, a že vyšší míra trestů je spojena s vyšší úrovní odpovědnosti dítěte, zejména u starších dětí. Vztah mezi tresty, odpovědností dítěte a hodnocením jeho chování rodiči je komplexní a závisí na různých faktorech, včetně věku dítěte, jeho pohlaví, postavení v rodině a výchovných praktik rodičů.

Shrnutí:

Na základě prezentovaných výsledků byly hypotézy hodnoceny následovně:

Hypotéza 1: Potvrzena. Chi-kvadrát test ukázal významnou závislost mezi pozitivními výchovnými prostředky a regulací chování dítěte, což naznačuje, že odměny a pochvaly jsou efektivní pro rozvoj odpovědnosti u dětí.

Hypotéza 2: Potvrzena. Mann-Whitney U test potvrdil, že přiměřené tresty po neúspěchu souvisí s vyšší mírou odpovědnosti u dětí, což naznačuje, že stanovení hranic a následné trestání může podporovat rozvoj odpovědnosti.

Hypotéza 3: Nebyla potvrzena. Analýza dat nenašla žádnou souvislost mezi samostatností dětí a jejich sebedůvěrou či odpovědností.

Výsledky naznačují, že děti, které mají povinnosti a jsou chváleny, jsou čtyřikrát častěji chváleny než děti bez povinností. Toto naznačuje, že povinnosti jsou významným prediktorem chválení dítěte. Dále, děti, které jsou trestány, mají tendenci být odpovědnější, což ukazuje na prospěšný vliv přiměřeného trestání na rozvoj odpovědnosti.

3.5.8 Atribuční charakteristiky

Hypotéza 1: Atribuční charakteristiky, konkrétně ovlivnitelnost situace pozitivně souvisí s komponenty výchovy.

Hypotéza 2: Atribuční charakteristiky, konkrétně ovlivnitelnost situace pozitivně souvisí s utvářením odpovědnosti, konkrétně s mírou pravidelných činností či povinností dítěte a dalšími psychologickými aspekty rozvoje odpovědnosti (míra kompetence, vymezované hranice, výchovné prostředky).

Vztahy mezi zájmem matky o dítě a mírou ovlivnitelnosti situace a osobnostními charakteristikami

Pro potřeby výzkumu i vzhledem k počtu odpovědí jsme použili z Modifikovaného dotazníku ke zjištění atribučního stylu (rodiče posuzují hypotetické situace dějící se jejich dětem) pouze obecnou míru ovlivnitelnosti a míru ovlivnitelnosti zvlášť u situací úspěšných a neúspěšných.

Vztah mezi mírou ovlivnitelnost situací a zájmem matky o dítě:

- a) Zájem matky o dítě vs. ovlivnitelnost (úspěšných) situací rodičem

Výsledky ukazují, že existuje spojitost mezi výrazným pozitivním zájmem matky, jak ho popisuje dítě, a mírou, jakou rodič ovlivňuje situace, v nichž se dítě nachází, zejména v případech úspěšných situací. Když rodiče považují sebe za hlavní faktor úspěchu, chlapeci popisují vysokou míru zájmu matky. Rodiče, kteří se považují za hlavní zdroj úspěchu, projevují velký zájem o dítě. Jinými slovy, když rodiče připisují úspěch dítěte především

sobě, dítě vnímá silný pozitivní zájem ze strany matky, který může být důležitým faktorem v jeho úspěchu; Kruskal-Wallis test: $H(1, N=9) = 3,846, p = 0,050$. U výsledků musíme zohlednit limity platnosti statistických postupů dané vzorkem, který byl dále dělen.

b) Zájem matky o dítě vs. ovlivnitelnost (všech) situací dítětem

Výsledné hodnoty naznačují souvislost mezi pozitivním zájmem matky a mírou ovlivnitelnosti situace dítětem u všech situací. Výsledky ukazují, že existuje spojitost mezi pozitivním zájmem matky o dítě a mírou, jakou je dítě ovlivnitelné v různých situacích. Když rodiče dávají dítěti pocit, že je odpovědné za své úspěchy nebo neúspěchy, děti zároveň vnímají pozitivní zájem ze strany své matky. Čím více dítě popisuje pozitivní zájem matky, tím více rodiče přisuzují dítěti odpovědnost za situace, které se mu předkládají. Jinými slovy, když matka projevuje zájem o dítě, dítě má tendenci přijímat větší míru odpovědnosti za své činy a výsledky; Kruskal-Wallis test: $H(1, N=12) = 5,584, p = 0,018$. U výsledků musíme zohlednit limity platnosti statistických postupů dané vzorkem, který byl dále dělen.

Nebyl zjištěn významný vztah (s ohledem na velikost vzorku, kdy pouze dvacet devět rodičů vyplnilo Modifikovaný dotazník ASQ) v této oblasti. Je zde potřeba zohlednit i tu skutečnost, že atribuce byly přisuzovány hypotetickým předkládaným situacím, ve kterých posuzovali rodiče, co by se mělo v budoucnu stát jejich dětem.

Shrnutí:

Na základě prezentovaných výsledků byly hypotézy částečně potvrzeny:

Hypotéza 1: Potvrzena. Výzkum ukázal, že existuje vztah mezi mírou, jakou rodič ovlivňuje situace dítěte, a zájmem matky o dítě, zejména v úspěšných situacích. Když rodiče vnímají sebe jako hlavní příčinu úspěchu dítěte, dítě popisuje vysokou míru zájmu matky. Tento vztah byl statisticky významný s hodnotou $H(1, N=9) = 3,846, p = 0,050$.

Hypotéza 2: Potvrzena. Byla zjištěna souvislost mezi pozitivním zájmem matky a mírou, jakou je dítě ovlivnitelné v různých situacích. Čím více dítě vnímá zájem matky, tím více je ochotné přijímat odpovědnost za své činy. Tento vztah byl statisticky významný s hodnotou $H(1, N=12) = 5,584, p = 0,018$.

Je důležité poznamenat, že výsledky byly ovlivněny velikostí vzorku a skutečností, že rodiče hodnotili hypotetické situace, které by se mohly týkat jejich dětí v budoucnosti. Přesto výsledky podporují hypotézy o pozitivním vztahu mezi atribučními charakteristikami a komponentami výchovy a utvářením odpovědnosti u dětí.

3.5.9 Temperament

Hypotéza 1: Temperament dítěte souvisí s reagováním rodičů na dítě. Předpokládáme, že pokud má rodič přiměřenou emocionální odezvu, tak dítě dostává více povinností i pravidelných vykonávaných činností.

Hypotéza 2: Temperament dítěte souvisí s reagováním rodičů na dítě. Předpokládáme, že pokud má rodič nepřiměřenou emocionální odezvu, dítě dostává méně povinností i pravidelných vykonávaných činností.

Hypotéza 3: Averse rodičů vůči temperamentu dítěte negativně ovlivňuje jejich schopnost přejímat odpovědnost za výchovu dítěte předškolního věku. Očekáváme, že rodiče, kteří vyjadřují averzi vůči temperamentu svého dítěte, budou mít tendenci mít obtíže s interakcí a porozuměním potřebám dítěte. Předpokládáme, že tito rodiče budou mít nižší úroveň schopnosti poskytovat adekvátní podporu a vedení dítěti, což ovlivní proces přejímání odpovědnosti za jeho výchovu.

Tabulka 59 Temperament a odpovědnost dítěte v rozdělení podle věku, pohlaví a pořadí narození

Míra odpovědnosti (průměr) a temperament (počet dětí v kategorii)	Celkem	mladší děti (3-4)	starší děti (5-7)	chlapec	děvčátko	jednáček	prvorozený	nejmladší
Sangvinik	3.0 (26)	3.0 (16)	2.9 (10)	3.0 (15)	2.8 (10)	2.7 (7)	3.0 (7)	2.9 (6)
Cholerik	2.9 (15)	2.9 (7)	2.9 (8)	3.0 (6)	2.9 (8)	3.0 (3)	2.5 (4)	3.5 (4)
Flegmatik	2.7 (10)	2.6 (7)	3.0 (3)	3.0 (4)	2.4 (5)	2.0 (3)	2.8 (4)	3.5 (2)
Melancholik	3.8 (4)	3.0 (2)	4.5 (2)	3.8 (4)		3.0 (1)	4.0 (3)	
Smíšený temperament	3.1 (17)	2.7 (6)	3.3 (11)	2.9 (7)	3.2 (10)	2.4 (7)	3.6 (5)	3.3 (4)

Na základě slovního popisu temperamentu dítěte, byly děti rozděleny do pěti kategorií podle temperamentu: sangvinik, cholerik, flegmatik, melancholik a smíšený temperament. Lze vidět vyšší hodnotu u odpovědnosti melancholiků, ale vzorek čtyř dětí nelze považovat za průkazný. Za zmínku stojí fakt, že jako melancholici byli označeni pouze prvorození synové (v jednom případě jedináček), to je ale k zamýšlení, případně k analýze jiné práce než této.

Tabulka 60 Přítomnost averze k temperamentu dítěte v rozdělení podle věku, pohlaví a pořadí narození

Temperament	Averze rodiče			Bez averze rodiče		
	Stejný	Částečný	Různý	Stejný	Částečný	Různý
Celkem	2.8 (21)	3.0 (7)	3.3 (8)	3.2 (13)	3.2 (14)	2.4 (8)
Mladší děti (3-4)	2.7	3.0	3.0	3.3	2.9	2.4
Starší děti (5-7)	2.9	3.0	3.4	3.0	3.7	2.3
Chlapec	2.7	3.5	3.4	3.3	3.2	2.6
Děvčátko	2.9	2.8	3.0	3.0	3.1	2.0
Jedináček	2.4	2.5	3.0	3.0	3.0	1.7
Prvorozený	3.2	3.0	3.0	3.6	2.8	2.5
Nejmłodší	3.0	3.5	3.7	2.8	4.0	3.0

Zajímavým faktem je, že pokud rodič sdílí stejný temperament s dítětem, pak se u něj častěji objevuje averze vůči tomuto temperamentu. Detaily ponecháme ale jiné analýze.

Shrnutí:

Hypotézy 1 a 2 nebyly prokázány. Při porovnávání míry odpovědnosti dítěte sledujeme jednak potvrzení **hypotézy 3**, že averze rodiče negativně ovlivňuje odpovědnost dítěte, avšak pouze pokud sdílí stejný temperament. U opačného temperamentu jsou hodnoty opačné (může být ovlivněno menším vzorkem nebo částečně chybějícími daty). Zajímavé je, že averze rodičů k temperamentu dítěte se častěji objevuje, pokud rodič a dítě sdílejí stejný temperament, ale tento náález vyžaduje další zkoumání. Ačkoliv data ukazují, že rodiče, kteří sdílejí stejný temperament s dítětem, mohou vykazovat averzi, není dostatek důkazů o tom, jak tato averze ovlivňuje jejich schopnost přejímat odpovědnost za výchovu dítěte.

Pokud se podíváme na celkovou průměrnou míru odpovědnosti dětí s různými temperamenty, lze pozorovat určité rozdíly. Například u dětí s různým temperamentem je průměrná míra odpovědnosti vyšší, když rodiče neprojevují averzi, zatímco u dětí se

stejným nebo částečným temperamentem není tento rozdíl tak výrazný. Analýza temperamentu a odpovědnosti dětí ukázala, že melancholické děti měly vyšší průměrnou míru odpovědnosti, ale vzorek byl příliš malý, aby byl považován za průkazný.

To naznačuje, že vztah mezi temperamentem, emocionálními reakcemi a odpovědností dítěte rodičů může být komplexnější souvislost a může být ovlivněn dalšími faktory, jako je přítomnost averze rodiče. Tyto hypotézy by mohly posloužit jako základ pro další výzkum, který by podrobněji zkoumal vztah mezi averzí rodičů vůči temperamentu dítěte a procesem přejímání odpovědnosti u dětí předškolního věku. Celkově lze říci, že vztah mezi temperamentem dítěte a reakcí rodičů není jednoznačný a vyžaduje další výzkum pro hlubší pochopení.

3.6 Diskuse

3.6.1 Vztah komponent výchovy na utváření odpovědnosti

Ve výsledcích se potvrdil předpoklad, že míra pravidelně vykonávaných činností neboli povinností souvisí jak s pocitem kompetentnosti, tak mírou vymezených hranic. Nezáměr ze strany rodičů, který souvisí se slabou regulací a slabě vymezenými hranicemi rodičem a nevedení dítěte k povinnostem, je předpokladem pro nízkou míru kompetence, resp. pocit kompetentnosti dítěte. Potvrdil se předpoklad, že liberální výchovný přístup či výchovný styl „bez hranic“, kdy je dítě ponecháno samo sobě, a tedy mu není dán zážitek rodičovské autority, která dítěti zajišťuje důležitý pocit bezpečí a jistoty (Deci & Ryan 1985; Deci et al., 1993; Gottfredson & Hirschi, 1990; Grolnick et al., 1997; de Charms, 1968; Janoušek, 1992; Kochanska et al., 2010; Lepper & Greene, 1975; aj.), nepřispívá k rozvoji pocitu kompetence a rozvoji odpovědnosti u dětí předškolního věku.

Výsledky výzkumu ukazují, že důslednost rodičů ve výchově je spojena s odpovědností dětí. Rodiče, kteří jsou hodnoceni jako důslední, často popisují úkoly, které děti zvládají na základě vnitřní motivace. Naopak, rodiče, kteří nejsou důslední, nemohou přesně popsat úkoly nebo věří, že jejich děti úkoly splnily náhodou. Celkově lze říci, že vyšší důslednost rodičů ve výchově souvisí s vyšší odpovědností dětí, a to zejména u starších a nejmladších dětí. Dále bylo zjištěno, že nejmladší děti mají nejvyšší míru odpovědnosti, což odporuje tradičním teoriím, které favorizují prvorozené. V naší studii prvorození prokázali druhou

nejvyšší úroveň odpovědnosti. Jedináčci vykazují nejnižší míru odpovědnosti, možná kvůli větší rodičovské ochraně, která omezuje jejich nezávislost.

Děti s nízkým pocitem kompetence popisují prostředí s nedostatečným řízením a nejasně definovanými hranicemi. Tento nedostatek jasné struktury a vedení může vést k pocitu nejistoty a nedostatku jistoty u dětí, což může ovlivnit jejich vnímání vlastní kompetence a schopnosti řešit problémy. Zjištění naznačují, že rodiče, kteří své děti méně kontrolují a projevují menší zájem o jejich záležitosti, nemají negativnější postoj ke svým dětem. To znamená, že absence vyšší kritičnosti nebo nespokojenosti s dětmi není spojena s mírou rodičovské kontroly. Tento výsledek může odrážet variabilitu rodičovských postojů a přístupů k výchově, kde někteří rodiče mohou preferovat volnější a méně kontroverzní přístup, zatímco jiní uplatňují více struktury a pravidel. Dostatečná míra pocitu kompetence dítěte souvisí se (s)plněným vývojovým úkolem iniciativa versus vina a předpokládáme, že souvisí s psychologickými aspekty přejímání odpovědnosti, a to především s přiměřenou regulací, dostatkem kontroly a řízení, přiměřeně vymezenými hranicemi ze strany rodičů. Aby se dítě ale mohlo správně vyvíjet ve smyslu socializace svého chování, musí být motivované, a to i vhodným rodičovským přístupem k výchově, například rodičovská podpora samostatnosti měla kladnou odezvu v lepší seberegulaci dětí (Deci & Ryan 1985; de Charms, 1968; Grolnick & Ryan, 1989; Lepper & Greene, 1975; Grolnick et al., 1997). Výsledky navazují na předcházející studie (Burt et al. 2006; Hay, 2001; Meldrum 2008; Nofziger 2008; Perrone et al. 2004; Unnever et al. 2003; Wright and Beaver 2005; cit. dle Meldrum et al., 2012; Neubauer et al., 2012), které se zabývaly vztahem mezi sebekontrolou a výchovným působením. Děti s vyšší sebekontrolou zažily mnohem pozitivnější formy výchovy, včetně připoutání a konzistentního monitorování a disciplíny (Meldrum et al., 2012).

Velmi důležitou roli v procesu sebeidentifikace s regulací a následnou integrovanou regulací hraje styl výchovy dítěte. Podle studií jako Deci & Ryan 1985; de Charms, 1968; Lepper & Greene, 1975; Grolnick et al., 1997), které se zabývaly vnitřní motivací dítěte a komunikací mezi rodiči a dítětem bylo prokázáno, že autonomně-podporující styl výchovy je mnohem efektivnější než kontrolující styl. Tuto skutečnost lze vysvětlit tím, že podpora autonomie u dětí je velmi důležitá pro dosažení integrované regulace, tedy seberegulace. Dohlížení neboli monitorování aktivit dítěte rodiči je přímým spojením sociální kontroly a sebekontroly dítěte, přítomnost rodiče může zabránit nežádoucím aktivitám a zároveň v ten

samý čas dítě poučit, jak se jim vyhnout. Při dohlížení rodič musí vnímat nežádoucí chování dítěte a reagovat na něj (Meldrum et al., 2012). Výzkum naznačuje, že silnější emoční reakce rodičů na chyby nebo zlobení dětí mohou souviset s nižší odpovědností dětí, což podporuje předchozí poznatky, že přiměřená a konzistentní výchova, která zahrnuje jasné hranice a pozitivní posílení, je klíčová pro rozvoj odpovědnosti a emocionální stability u dětí. Byla identifikována slabá negativní korelace mezi emocionálními reakcemi rodičů a odpovědností dětí, což implikuje, že výraznější emocionální odezvy mohou ovlivnit schopnost dětí přijímat zodpovědnost za své činy. Pokud jsou rodiče příliš kritičtí nebo emocionálně vypjatí v reakci na chyby dětí, může to negativně ovlivnit schopnost dětí přijímat zodpovědnost za své činy a učit se z vlastních chyb. Tento výsledek podporuje teorii (Berlin et al., 2003; Denham et al., 1997; Dwecková, 2015; Grusec & Goodnow, 1994), že přiměřená a vyvážená reakce na chyby je pro rozvoj odpovědnosti u dětí přínosnější než přehnaně kritický nebo emocionálně nabitá reakce, které mohou vést k pocitu nejistoty a snížit motivaci dětí k zodpovědnému chování. Proto je důležité, aby rodiče reagovali na chyby dětí způsobem, který podporuje učení a rozvoj, nikoli pocit viny nebo selhání. To naznačuje, že rodičovské chování a emocionální odezva mají vliv na rozvoj odpovědnosti a emocionální stability u dětí.

Vztah mezi sebedůvěrou a odpovědností dětí je slabý. Vyšší sebedůvěra mírně zvyšuje schopnost dětí přijímat odpovědnost, ale vliv rodičovské regulace na odpovědnost není významný.

3.6.2 Vztah výchovných prostředků, požadavků a očekávání rodičů na utváření odpovědnosti

Studie naznačuje, že děti, které mají od rodičů jasně definované povinnosti a hranice, se cítí způsobilé a jsou lépe připraveny na převzetí odpovědnosti. Chvála od rodičů se častěji vyskytuje u dětí s méně náročnými úkoly, zatímco tresty nemají výrazný dopad na jejich sebedůvěru. Tyto závěry jsou v souladu s předchozími studiemi, které zdůrazňují význam stanovení hranic a pozitivního posílení pro rozvoj nezávislosti a sebeúcty u dětí. Efektivní výchova, která spojuje stanovení hranic s chválou za správné chování, podporuje děti v přijímání odpovědnosti a vytváří prostředí, kde se mohou cítit kompetentní a hodnotní. Tresty by měly být používány opatrně a v kontextu jasně definovaných očekávání, aby nepůsobily kontraproduktivně. Výsledky také naznačují, že děti, které splňují požadavky

rodičů, nejsou často chváleny, což může ovlivnit jejich sebedůvěru a motivaci. Je důležité, aby rodiče uznávali úsilí a úspěchy svých dětí a podporovali je v dalším rozvoji.

Studie dále ukazuje, že autonomní regulace chování dětí vede k větší samostatnosti a lepšímu přijetí odpovědnosti. Byla zjištěna významná souvislost mezi regulací chování dětí a chválou, což naznačuje, že efektivní výchova vyžaduje jak stanovení hranic, tak i pozitivní posílení správného chování. Děti s povinnostmi jsou častěji chváleny rodiči, zatímco stanovení hranic a pocit kompetence nemají na chválení vliv. Trestání je pravděpodobnější u dětí s méně jasnými hranicemi, ale pocit kompetence a povinnosti nejsou významnými faktory pro trestání. Tyto zjištění ukazují, že rodičovské praktiky ovlivňují, jak jsou děti chváleny a trestány.

Výzkum také potvrdil vztah mezi stanovením hranic a trestáním po neúspěchu, kde byl zjištěn statisticky významný rozdíl v úrovni trestání mezi skupinami s různými úrovněmi vymezení hranic. Rodiče, kteří stanovují jasné hranice, mohou být náchylnější k trestání v případě neúspěchu, ale výpovědi dětí o formě trestu mohou být nejednoznačné. Tresty jsou vnímány jako projev zájmu rodičů o výchovu a regulaci chování dítěte. Výzkum ukázal, že pozitivní výchovné prostředky, jako jsou odměny a pochvaly, jsou účinnější pro rozvoj odpovědnosti u dětí než nepřiměřené tresty. Statistická analýza pomocí chi-kvadrát testu potvrdila významnou souvislost mezi chválením dětí a lepší regulací jejich chování. Dále bylo pomocí Mann-Whitney U testu zjištěno, že stanovení jasných hranic a konzistentní trestání po neúspěchu mohou pozitivně přispět k rozvoji odpovědnosti u dětí. Výsledky Mann-Whitney U testu naznačují, že existuje statisticky významná souvislost mezi stanovením jasných hranic a následným trestáním po neúspěchu a podporou odpovědnosti u dětí. Výsledky také ukazují, že děti s povinnostmi jsou čtyřikrát častěji chváleny než ty bez povinností, což naznačuje, že povinnosti jsou významným prediktorem chválení. Výzkum rovněž odhalil, že děti, které jsou trestány, mají tendenci být odpovědnější, což naznačuje, že přiměřené trestání může být prospěšné pro rozvoj odpovědnosti. Nicméně, hypotéza o vlivu samostatnosti dětí na jejich sebedůvěru a odpovědnost nebyla potvrzena, protože analýza dat nenašla žádnou souvislost.

Výsledky výzkumu týkající se vztahu mezi chválením, trestáním, stanovením hranic a pocitem kompetence dítěte jsou v souladu s předchozími studiemi, které se zabývaly výchovnými strategiemi a jejich dopadem na rozvoj dětské odpovědnosti. Výsledky výzkumu navazují na závěry předchozích studií (Bosmans et al., 2006; Hoskovcová, 2003,

2006; Hromátka, 1970; Grusec & Goodnow, 1994; Kohlberg, 1976; Kochanska & Askan, 1995; Meldrum et al., 2012; Olson, 2007; Piaget & Inhelderová, 2001; Selman, 1974; Selman & Byrne, 1974; Tyrlík & Macek, 2001; Vygotskij, 1976 aj.), které se zabývají vztahem mezi přijímáním odpovědnosti a vnímáním pravidel, norem a používáním odměn a trestů v rámci interakcí s rodiči. Studie od Hoskovcové, Hromátky, Kohlberga, Meldruma a dalších zdůrazňují význam jasně stanovených hranic a konzistentního chování rodičů pro rozvoj pocitu kompetence a odpovědnosti u dětí. Výzkum ukazuje, že děti s jasně definovanými hranicemi a povinnostmi jsou častěji chváleny, což může vést k lepšímu vnímání vlastních schopností a zodpovědnosti. Na druhou stranu, nedostatek jasných hranic může vést k častějšímu trestání, což může být známkou nedůsledné výchovy. Tato zjištění podporují teorii, že efektivní výchova vyžaduje vyvážený přístup, kde jsou stanoveny hranice a zároveň je dítěti poskytována pozitivní zpětná vazba a uznání za jeho úsilí a úspěchy. Byl potvrzen vztah mezi přiměřeným pocitem kompetence dítěte, přiměřeně vymezovanými hranicemi a chválením dítěte ve vztahu k nárokům, požadavkům a očekávání rodičů. Je možné, že rodiče dětí, které se pravidelně starají o své povinnosti a plní požadavky rodičů, považují tento standard za běžný, a proto nepocítují potřebu aktivně chválit své děti nebo je motivovat slovní pochvalou. Celkově tyto výsledky podporují myšlenku, že rodičovské praktiky, které zahrnují povinnosti a chválení, mohou vést k lepšímu vývoji dětí, zatímco trestání by mělo být používáno opatrně a v kontextu jasně stanovených hranic a očekávání.

Děti, které mají od rodičů jasné nároky a očekávání, se cítí kompetentnější a mají lépe vymezené hranice. Výzkum přinesl zjištění, že děti, které plní rodičovské požadavky, nejsou často chváleny, možná proto, že rodiče považují jejich splnění za samozřejmost. Tato interakce může ovlivnit dětskou sebedůvěru a vnímání hranic, a je důležité zkoumat vliv chvály na dětský rozvoj a to, jak a za co děti chválit. Chvála od rodičů souvisí s nižšími nároky a očekáváními, což potvrzuje předchozí studie (Damon & Hart, 1988; Dunn & Brown, 1994) zjištěním, že vynucená regulace či silně vymezované hranice nejsou spojeny s odměnami dítěti a optimální mírou pozornosti ze strany rodičů.

Sledovali jsme i vliv pořadí narození na míru odpovědnosti dítěte, bylo zjištěno, že u mladších dětí, prvorozených a jedináčků jsou rodiče tolerantnější – není třeba trestu. Míra trestu je výrazně nižší u jedináčků. Tato zjištění nabízejí zajímavý pohled na dynamiku výchovy a disciplíny v rodinách s mladšími dětmi, prvorozenými a jedináčky. Výzkum

naznačil, že vyšší míra trestů je obecně spojena s vyšší úrovní odpovědnosti dítěte. To může být interpretováno tak, že rodiče udělují tresty dětem, které jsou schopny a povinny nést důsledky svého chování.

Celkově tato zjištění naznačují, že dynamika výchovy a disciplíny může být ovlivněna různými faktory, včetně pořadí narození dítěte a jeho postavení v rodině.

3.6.3 Vztah osobnostních charakteristik ke komponentům výchovy a psychologické předpoklady rozvoje odpovědnosti

Studie naznačuje, že děti, které se pravidelně podílejí na povinnostech a mají jasně stanovené limity, projevují větší míru zodpovědnosti, emoční stability a extroverze. Tyto děti také, pokud se cítí kompetentní (vykazují vyšší nebo přiměřený pocit kompetentnosti), bývají stabilnější v emocích, více otevřené novým zážitkům, přátelštější, extrovertnější a svědomitější.

Výsledky výzkumu jsou diskutovány níže:

Otevřenost vůči zkušenosti

Analýza ukázala statisticky významnou souvislost mezi pocíťovanou kompetentností dětí a jejich otevřeností k novým zkušenostem. Bylo zjištěno, že děti s vyšší úrovní kompetentnosti mají tendenci být otevřenější, což naznačuje, že vnímání vlastních schopností může ovlivnit ochotu dětí angažovat se v nových aktivitách. Zvláště děti s průměrnou a nestabilní úrovní kompetentnosti vykazovaly větší otevřenost ve srovnání s dětmi s velmi nízkou nebo extrémně vysokou úrovní kompetentnosti.

Svědomitost

Výsledky ukazují, že svědomitější děti jsou obecně zodpovědnější, s nejvýraznější korelací u starších dětí. Prvorozené děti byly hodnoceny jako svědomitější než ostatní. Svědomitost je spojena s pečlivostí a důsledností v plnění povinností.

Osobnostní charakteristika svědomitost je nejvíce spjatá s odpovědností (viz např. Hromátka, 1970; Hřebíčková, 2015; McCrae, 2000; Pulkinnen, 1996, 2002). Přestože děti byly obdobně hodnoceny rodiči i učiteli pouze v dimenzích týkající se osobnostních charakteristik svědomitosti a emoční stability, které se dobře projevují navenek a mohou

být pro vychovatele čitelnější či mohou být zvyklí se na tyto projevy zaměřovat, tak se vztah mezi svědomitostí a prediktory odpovědnosti ne vždy potvrdil, ačkoli přejímání odpovědnosti souvisí dle předchozích výzkumů (Hromátka, 1970; Hřebíčková, 2011 aj.) právě se svědomitostí a s emocionální stabilitou. Vysvětlujeme si to tak, že ze strany rodičů i učitelů je ještě složité vnímat děti jako svědomité, děti do zahájení školní docházky nejsou obvykle hodnocené a tímto způsobem zkoumané.

Extraverze

Děti s jasnými pravidly od rodičů jsou často extravertnější, zatímco ty bez jasných hranic bývají introvertnější. Tento vztah je statisticky významný. Děti mající přiměřenou regulaci dostávají optimální míru pozornosti ze strany rodičů, proto mohou být uvolněné, povídavé a společenější. Na druhou stranu intravertované děti nemají tolik vnějších projevů, a proto mohou vyžadovat mírnější řízení.

Děti, které mají od rodičů jasně stanovené hranice, se často cítí sebejistě a jsou společenské. Chlapci, kteří se cítí kompetentní, bývají vnímáni jako extrovertnější a otevřenější novým zkušenostem, což může souviset s jejich schopností zapojit se do skupiny a plnit vývojové úkoly, kdy v předškolním věku je primární osvojit si sociální normy a zapojit se do kolektivu dětí. Proto děti, které jsou vůči okolí otevřenější, jde jim to snáze, mohou vnímat větší pocit kompetence, protože se jim více daří plnit vývojový úkol pro tento věk. U dívek se tento vztah neprojevil, což naznačuje, že vnímání kompetence se u nich může lišit, případně se zde může projevovat vliv i očekávání společnosti, který je u dívek odlišný než u chlapců.

Přívětivost

Další osobnostní charakteristikou je přívětivost, kde lze shrnout, že rodiče, kteří děti méně kontrolují a méně se o ně zajímají, k nim nemají negativnější postoj, který by se projevil vyšší kritičností vůči nim. Je zde ale vidět kladný vztah mezi schopností dítěte řešit problémy a vnímáním přívětivosti ze strany rodičů, resp. že děti se schopností či dovedností řešit problémy, jsou rodiči považovány za přívětivé. Naopak jako méně přívětivé posuzují své děti přísní rodiče (rodiče kontrolující, vymezující pevné a silné hranice, dávající časté zákazy a příkazy). Rodiče vnímají děti, které jsou schopné řešit problémy, jako přívětivější, což může odrážet jejich pozitivní postoj k dětem a pocit úspěšné výchovy. Naopak,

přísnější rodičovský přístup s mnoha pravidly může vést k vnímání dětí jako méně přívětivých.

Emocionální stabilita

Výzkum potvrzuje, že děti z rodin s vyváženým výchovným stylem jsou emocionálně stabilnější. Tato stabilita je spojena s odpovědností a ovlivněna výchovou. Naopak, děti z liberálních nebo autoritářských rodin mohou být vnímány jako méně emocionálně stabilní. Statisticky významný vztah mezi péčí rodičů a emocionální stabilitou dítěte potvrzuje hypotézu, že emoční stabilita je spojena s odpovědností a může být ovlivněna výchovným stylem rodičů.

Děti, které si dokážou poradit se smutkem, jsou vnímány jako stabilnější, což souvisí s jejich schopností zvládat negativní emoce. Příliš přísné nebo volné hranice mohou vést k nižší emocionální stabilitě. Důvěra k rodičům a schopnost řešit problémy jsou klíčové pro rozvoj odpovědnosti a emocionální blízkosti. Pedagogové hodnotí děti, které nejsou trestány za neúspěchy, jako stabilnější, zatímco trestání může vést k nižší stabilitě. Výsledky naznačují, že přiměřená regulace a pozitivní posílení jsou důležité pro emocionální vývoj dětí.

Výsledky ukazují vztah mezi emoční stabilitou a mírou odpovědnosti dětí, což znamená, že čím více je dítě emočně stabilní, tím je pravděpodobnější, že bude odpovědné (mít více povinností), přičemž tato tendence je nejsilnější u starších dětí (5-7 let).

Výsledky navazují na předcházející studie (Čáp, 1996; Denham et al., 1997; Kosová, 2014; Langmeier & Matějček, 1974; Poledňová, 2005; Schaefer, 1959; Stapf et al., 1972; Tausch & Tausch, 1977 aj.), které opakovaně potvrzují, že děti ze zdravě fungujících rodin, které mají důvěru k rodičům, jsou především emocionálně stabilní. Děti s přiměřeným řízením (přiměřeně vymezené hranice) jsou popisovány jako emocionálně stabilní, klidné a odolné. Předpokládáme, že děti s přiměřenými hranicemi dostávají optimální míru pozornosti a regulace ze strany rodičů, proto mohou být tyto děti emocionálně stabilnější než děti se slabými či silně vymezenými hranicemi.

3.6.4 Vztah komponentů výchovy, povinností a další předpokladů odpovědnosti

Výsledky výzkumu naznačují, že plnění povinností dětmi má pozitivní dopad na jejich rozvoj odpovědnosti. Děti, které mají domácí povinnosti, často vykazují vyšší pocit

kompetence a jsou schopné lépe respektovat stanovené hranice. Tento pocit kompetence je podpořen pozitivním posílením od rodičů, což dále přispívá k jejich osobnímu rozvoji a osamostatňování.

Výzkum ukázal, že přiměřené řízení a pozitivní emocionální vztah mezi rodičem a dítětem jsou spojeny s rozvojem odpovědnosti u dětí. Pozitivní reakce rodičů na plnění povinností dítětem přispívají k vyšší sebedůvěře, emoční stabilitě a kompetentnosti dítěte. Celkově lze říci, že výchovné komponenty, jako je podpora a ocenění ze strany rodičů, hrají klíčovou roli v utváření odpovědného chování dětí. Děti, které jsou vedeny k plnění povinností, získávají důležité dovednosti a sebedůvěru, které jsou nezbytné pro jejich další rozvoj. Tento výzkum podtrhuje význam plnění povinností v procesu výchovy a zdůrazňuje jeho pozitivní dopad na různé aspekty dětského života a vývoje. Splňování povinností je klíčovým prvkem v procesu výchovy a rozvoje dítěte, který přispívá k jeho postupnému osamostatňování a budování odpovědnosti. Takový přístup zdůrazňuje důležitost plnění povinností jako součásti procesu výchovy a zdůrazňuje jeho pozitivní dopad na různé aspekty dětského života a vývoje.

Děti, které doma vykonávají povinnosti, zároveň často zmiňují své schopnosti a dovednosti. Je pravděpodobné, pokud dítě je vedeno rodičem k vykonávání povinností přiměřených věku,⁶ získává sebedůvěru, věří si, že dokáže zvládnout vše, co potřebuje. Zároveň je to i způsob, jakým rodiče mohou projevit zájem o své dítě, péči o něj a věnování se mu.

Celkově tedy výsledky naznačují, že povinnosti mohou mít pozitivní vliv na vývoj dětí, a to jak v oblasti vymezených hranic, tak v pocitu kompetence a vnímání chvály od rodičů. Děti, které doma vykonávají povinnosti, zároveň často zmiňují své schopnosti a dovednosti. Je pravděpodobné, že pokud je dítě vedeno rodičem k plnění povinností přiměřených věku, získává sebedůvěru a věří si, že dokáže zvládnout vše, co potřebuje. Tímto způsobem rodiče projevují zájem o své dítě, péči o něj a věnování se mu. Celkově tedy výsledky naznačují, že plnění povinností má pozitivní vliv na vývoj dětí, nejen v oblasti vymezených hranic, ale i v pocitu kompetence a vnímání zájmu ze strany rodičů. Tento závěr zachycuje důležité myšlenky a posiluje důležitost plnění povinností v rámci výchovy dětí. Odpovědnost je

⁶ Ve výzkumu se neobjevila žádná z povinností, kterou bychom vyhodnotili jako nepřiměřenou předškolnímu věku.

významně formována vlivem vnějších podmínek a výchovy na základě konstitučních sklonů a potřeb. Je ovlivňována celkovým ovzduším v rodině, jednotou rodičů v názorech a výchovném působení, škálou používaných trestů a soustavností vykonávaných aktivit.

Tyto výsledky našeho výzkumu jsou v souladu s dřívějšími studii (např. Dedková, 2004; Dementiy & Grogoleva, 2016; Doliński, 1993; Fricker, 2021; Hoskovcová, 2003, 2006; Kim & Jeong, 2023; Kochanska et al., 2001; Kosová, 2014; Noggle, 2017; Pan-Gi & Hyun-Soo, 2023; Poledňová, 2005; Solbergová, 1997; Srnec & Klicperová-Baker, 1999; Such & Walker, 2004; Tepecik, 2008;) a ukazují, že rodičovský zájem a stanovení jasných hranic jsou klíčové pro rozvoj dětské kompetence a zapojení do domácích povinností. Děti, které mají jasně stanovené hranice a jsou povzbuzovány k plnění povinností, se cítí kompetentnější a častěji se zapojují do domácích povinností. Tento pocit kompetence je klíčový pro častější zapojení do povinností, přičemž děti, které se cítí kompetentní, mohou mít povinnosti až devětkrát častěji než ty, které se necítí kompetentní. Výzkum také naznačuje, že rodiče, kteří stanovují jasné hranice, mohou vést k čtyřikrát častějšímu zapojení dětí do povinností ve srovnání s rodiči, kteří takové hranice nestanovují. Tyto závěry jsou v souladu s předchozími studii, které zdůrazňují význam rodičovského zájmu, stanovení hranic a podpory v rozvoji dětské kompetence a zodpovědnosti a zapojení do domácích povinností. Dedková (2004) a Hoskovcová (2003, 2006) zdůrazňují význam rodičovského zájmu a stanovení hranic pro rozvoj zodpovědnosti a sebeúcty u dětí. Dedková (2004) se zaměřuje na význam rodičovského zájmu pro rozvoj dětské autonomie – děti, jejichž rodiče projevují zájem a stanovují jasné hranice, jsou schopnější převzít odpovědnost za své činy a mají vyšší sebeúctu. Hoskovcová (2003, 2006) se zaměřila na vývoj psychické odolnosti a sebeúčinnosti u dětí předškolního věku a zdůraznila vlivem rodičovského zájmu na sociální a emocionální vývoj dětí. Zjišťuje, že děti cítí větší blízkost a důvěru v rodiče, kteří stanovují jasné hranice a projevují zájem o jejich každodenní aktivity.

Dementiy & Grogoleva (2016) a Such & Walker (2004) poukazují na spojitost mezi rodičovským zájmem a dětskou schopností převzít odpovědnost za domácí povinnosti. Dementiy & Grogoleva (2016) ukazuje, že rodičovský zájem a povzbuzování dětí k plnění povinností vede k lepšímu přizpůsobení se společenským normám a zvyšuje jejich schopnost zvládat domácí úkoly. Such & Walker (2004) zjistili, že děti, které mají podporu rodičů, jsou schopnější zvládat povinnosti a mají lepší sociální dovednosti.

Kim & Jeong (2023) a Noggle (2017) se zaměřují na význam sebeúcty a vnímané kompetence pro zapojení dětí do povinností a jejich schopnost zvládat výzvy. Kim a Jeong zjistili, že děti, které se cítí kompetentní, jsou více zapojeny do domácích povinností a mají lepší schopnost řešit problémy. Noggle (2017) zjišťuje, že děti s vyšší sebeúctou jsou více motivovány k plnění povinností a mají lepší výsledky v akademickém prostředí.

Výsledky výzkumu i předchozích studií společně ukazují, že rodičovský zájem a stanovení hranic jsou zásadní pro rozvoj dětské kompetence a zodpovědnosti. Rodiče, kteří projevují zájem a stanovují jasné hranice, nejenže pomáhají dětem rozvíjet sebeúctu a kompetence, ale také je motivují k zapojení do domácích povinností a přípravě na životní výzvy a rozvíjí jejich odpovědnost.

3.6.5 Vztah atribučních charakteristik k utváření odpovědnosti

Výzkum naznačuje, že rodiče, kteří stanovují jasné hranice a sledují chování svých dětí, mají tendenci připisovat úspěchy svým dětem, zatímco neúspěchy přičítají vnějším faktorům. Tento vzorec je spojen s atribučními charakteristikami, zejména s ovlivnitelností situace. U chlapců s nižší emocionální stabilitou rodiče často vidí sebe jako hlavní příčinu úspěchu, což může vést k otázkám o vlivu přísné výchovy na jejich agresivní a nestabilní chování. Tento postoj může vyvolat otázku, zda se chlapci s nižší emocionální stabilitou stávají agresivními a emocionálně nestabilními v důsledku přísné rodičovské výchovy s pevnými a silnými hranicemi, nebo zda jsou rodiče ovlivněni reakcí na temperament dítěte, které je považováno za méně kompetentní k řešení obtížných situací. U dívek s nízkým pocitem kompetence rodiče považují svůj vliv za klíčový při úspěchu, ale selhání připisují náhodě a vnějším okolnostem, což může vést k nižšímu sebehodnocení dívek. Sociokulturní faktory a očekávání společnosti mohou ovlivňovat vnímání kompetencí dívek. Výzkum také ukazuje, že silný pozitivní zájem matky, jak ho vnímá dítě, může být spojen s mírou, jakou rodič ovlivňuje úspěšné situace dítěte. Čím více dítě vnímá zájem matky, tím více rodiče přisuzují dítěti odpovědnost za jeho situace.

Naše výsledky korespondují s poznatky z řady studií, které ukazují, že rodiče, kteří vychovávají děti s jasně stanovenými hranicemi a dohlížejí na jejich chování, mají tendenci připisovat úspěchy svých dětí jejich vlastním schopnostem a úsilí. Naopak, neúspěchy jsou

často přičítány vnějším faktorům, což je v souladu s atribuční teorií. Tato tendence může být spojena s dimenzí ovlivnitelnosti situace, kde rodiče vnímají své děti jako schopné ovlivnit výsledek úspěšných situací, zatímco neúspěchy jsou vnímány jako mimo jejich kontrolu. Tento přístup může mít důležitý vliv na sebevědomí a motivaci dětí. Studie, na které se odvoláváme, zahrnují práce Buchanan & Seligman (1995), Flammer (1995), Grove & Pargman (1986), Gordon (2007), Harvey & Weary (1981), Higgins et al. (2003), Xenikou et al. (2007) a další, které poskytují širší kontext a podporu pro naše zjištění.

Výsledky našeho výzkumu jsou v souladu s dřívějšími studii (Gordon, 2007; Grove a Pargman, 1986; Montada, 1983, 1986; Rotter, 1989; Srnec a Klicperová-Bakerová, 1999), které zkoumaly vztah mezi rodičovským chováním a atribucí úspěchů a neúspěchů dětí. Například Buchanan a Seligman (1995) ve své práci poukázali na to, že rodiče, kteří stanovují jasné hranice, mají tendenci připisovat úspěchy svých dětí jejich vlastním schopnostem, zatímco neúspěchy jsou přičítány vnějším okolnostem. Tento fenomén je v souladu s atribuční teorií, která se zabývá způsoby, jakými lidé vysvětlují příčiny událostí a chování (Flammer, 1993, 1995).

Grove a Pargman (1986) zase zdůraznili, že rodiče, kteří sledují chování svých dětí a jsou konzistentní ve stanovování hranic, často vidí své děti jako aktivní účastníky úspěchů, ale vnímají neúspěchy jako důsledek vnějších faktorů. Tento pohled je podpořen i dalšími výzkumy, jako je studie Gordona (2007), která se zaměřila na vliv rodičovských postojů na sebevědomí dětí.

Harvey a Weary (1981) ve své práci ukázali, že rodiče, kteří přisuzují úspěchy svým dětem, ale neúspěchy vnějším okolnostem, mohou tímto způsobem posilovat sebeúčinnost svých dětí. Higgins et al. (2003) a Xenikou et al. (2007) dále rozvíjeli tyto myšlenky a zkoumali, jak různé atribuční styly ovlivňují motivaci a akademický výkon dětí.

Všechny tyto studie (Erickson, 1999; Kagan, 1989; Kochanská et al., 2010 a další již výše zmíněné) společně naznačují, že způsob, jakým rodiče interpretují a reagují na úspěchy a neúspěchy svých dětí, má významný dopad na rozvoj dětské odpovědnosti a sebevědomí. Naše výsledky tedy potvrzují a rozšiřují tyto poznatky tím, že ukazují, jak rodičovské chování souvisí s atribučními charakteristikami a dimenzí ovlivnitelnosti situace.

4 Závěr

V této práci jsme se věnovali zkoumání procesu přejímání odpovědnosti u dětí předškolního věku. Hlavním cílem bylo prozkoumat vliv rodinného prostředí na schopnost dětí předškolního věku přijímat odpovědnost a identifikovat psychologické faktory, které mohou v tomto procesu hrát roli. Naše studie se snažila lépe porozumět, jak rodičovská výchova ovlivňuje psychologické aspekty spojené s přejímáním odpovědnosti u dětí v tomto věku.

Provedený výzkum naznačuje, že odpovědné chování je do značné míry osvojeno prostřednictvím výchovy. Děti mají sice vrozené sklony a predispozice, ale teprve v kombinaci s výchovnými vlivy a později se seberegulací a sebekontrolou se tyto sklony mohou rozvinout do schopnosti přijímat odpovědnost za sebe a za své chování ve společnosti.

Na základě analýzy dostupné literatury a empirických dat jsme dospěli k závěru, že odpovědnost je komplexním fenoménem, který vzniká z interakce mezi osobnostními dispozicemi a sociálními vlivy, včetně výchovných. Tento proces je ovlivněn také motivačními, kognitivními a situačními faktory.

V rámci výzkumu jsme formulovali čtyři dílčí výzkumné otázky a bylo formulováno celkem dvacet devět hypotéz. V rámci výzkumu jsme formulovali čtyři dílčí výzkumné otázky, které byly následně operacionalizovány pro smíšený výzkum a bylo formulováno celkem dvacet devět hypotéz, které byly následně testovány. Tento přístup kombinoval kvantitativní a kvalitativní šetření formou inventářů a kvalitativní analýzu hloubkových rozhovorů s dětmi, jejich rodiči a pedagogy.

Výzkum potvrdil, že odpovědné chování je výsledkem interakce mezi vrozenými predispozicemi dítěte a sociálními vlivy, zejména výchovnými praktikami. Bylo zjištěno, že efektivní rodinná výchova, která zahrnuje náročné, ale podpůrné metody, přispívá k rozvoji odpovědnosti u dětí. Výsledky přispívají ke komplexnímu pohledu na to, jak různé aspekty výchovy ovlivňují rozvoj odpovědnosti u dětí. Zdůrazňují význam důslednosti, jasných hranic, pozitivního posílení a podpory autonomie pro efektivní výchovu a rozvoj odpovědnosti u dětí, přičemž jsme ověřili, že náročná výchova, která stanoví hranice (při zachování vřelého vztahu k dítěti), dítěti prospívá v mnoha ohledech. Liberální výchovný

styl, který se projevuje nezájmem a slabou regulací, může vést k nižší míře kompetence a sebedůvěry u dětí.

Výsledky také naznačují, že důslednost rodičů ve výchově a jejich reakce na chyby dětí mají významný dopad na rozvoj odpovědnosti. Emocionálně nabitě nebo kritické reakce mohou snižovat schopnost dětí přijímat zodpovědnost za své činy.

Výzkum potvrdil, že pravidelné vykonávání činností a povinností souvisí s vyšším pocitem kompetence a sebedůvěry. Výzkum zdůraznil vztah mezi pocitem kompetence dítěte a přístupem rodičů, kteří dítě vedou k nezávislému a autonomnímu rozhodování, což je přizpůsobeno věku dítěte. Pokud dítě není podporováno v samostatném rozhodování, může to vést k nižšímu pocitu vlastní schopnosti a sebedůvěře. To se může projevit jako neschopnost rozlišit mezi tím, co si dítě opravdu přeje, a tím, co se od něj očekává, což může snižovat jeho víru ve vlastní schopnosti, tedy se u něj projevuje menší schopnost vnímat to, „co si ve skutečnosti přeje“, což zaměňuje s tím, „co očekává, že bude“, a proto nevěří tolik ve své schopnosti. Výsledky ukázaly, že vnímání kompetence a autonomie dítěte je významně ovlivněno výchovnými praktikami. Analýza ukázala, že děti, které jsou vedeny k samostatnému rozhodování a mají možnost svobodné volby, vykazují vyšší motivaci a sebedůvěru. Naopak, děti bez jasně definovaných hranic a povinností mohou vykazovat nižší pocit kompetence a sebedůvěry.

Kromě těchto zjištění jsme dospěli k několika výsledkům (viz předchozí výsledková část), které jsou buď v rozporu s našimi hypotézami, nebo nebyly přímo předmětem našich hypotéz, ale určitým způsobem dokreslují psychologické aspekty přejímání odpovědnosti u dětí předškolního věku. Konkrétní závěry týkající se potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz byly shrnuty na konci jednotlivých kapitol v části 3 týkající se vyhodnocení a v diskusi. Vyhodnocení výsledků v zásadě potvrdilo většinu (22) hypotéz, z toho sedm hypotéz bylo vyvráceno. Můžeme proto na závěr konstatovat, že výsledky výzkumu potvrdily část stanovených hypotéz, teorií a výzkumů, z nichž jsme vycházeli.

Předpokládáme, že získané poznatky jsou využitelné v poradenské, sociálně psychologické, pedagogické praxi či psychoterapeutické intervenci, a to především z hlediska rodinných vztahů, poskytování služeb v oblasti rodinné terapie a rodinného poradenství. Rovněž umožňují lépe efektivně uchopit fungování rodiny. Věříme, že výsledky výzkumu by mohly být východiskem pro další práce zabývající se problematikou

psychologických aspektů přejímání odpovědnosti a rodinných vztahů dětí předškolního věku.

Dosud byl proveden omezený počet výzkumů, které by se zaměřovaly na zkoumání dané problematiky nejen z pohledu rodičů a vychovatelů – což je nejčastější postup, ale také z pohledu dítěte. Existuje sice mnoho výzkumů zaměřených na problematiku rodiny, ale jen málo z nich se zaměřuje na zkoumání rodičů i dětí společně s další referenční osobou a autoritou (pedagogem mateřské školy) a dává tak získané údaje do souvislosti s psychologickými aspekty pozdějšího přejímání odpovědnosti.

Považujeme náš kvalitativní výzkum za přínos k pochopení zkoumaného fenoménu. Díky pečlivému provedení, transparentnosti a reflexivnímu přístupu může kvalitativní výzkum poskytnout hluboký vhled do zkoumaných témat a přispět k rozvoji teoretických a praktických aspektů v daném oboru.

Nicméně v kvalitativních výzkumech se mohou objevit různé limity, které mohou ovlivnit jejich věrohodnost a obecnost výsledků, které jsme se snažili, aby byly vhodně identifikovány a zohledněny při interpretaci výsledků. Mezi tyto limity patří:

- Kvalitativní výzkumy často pracují s menším vzorkem účastníků než kvantitativní studie. To může omezit zobecnitelnost výsledků na celou populaci. Nicméně, pokud byl malý vzorek vhodně vybrán a reprezentuje relevantní cílovou skupinu, může být tento limit akceptovatelný.
- V kvalitativním výzkumu může subjektivní pohled výzkumníka ovlivnit analýzu a interpretaci dat. Ačkoli je subjektivita neodmyslitelnou součástí kvalitativního procesu, snažili jsme se o reflexi vlastních předsudků a o minimalizaci jejich vlivu na výsledky.
- Nízká návratnost dotazníků od rodičů (výzkum I): Zaznamenali jsme nízkou míru návratnosti Inventáře pro rodiče dětí předškolního věku, kde jsme obdrželi pouze 32 vyplněných dotazníků. Tento faktor znemožnil provádění podrobnější statistické analýzy. Přestože byl tento postup administrace navržen pedagogy, když rozdávali již předtím totožným rodičům a přijímali od nich podepsané Informované souhlasy rodičům. Z daného vzorku se pouze deset rodičů rozhodlo identifikovat své odpovědi, ostatní odpovídali anonymně. Bohužel z tohoto důvodu jsme nemohli provést relevantní statistickou analýzu rozdílů ve výpovědích dětí a dospělých.

- Jedním z dalších omezení tohoto výzkumu je fakt, že jsme se zaměřili pouze na určité osobnostní charakteristiky (konkrétně vybraná osobnostní přídavná jména) z pětifaktorového modelu osobnosti. Rozhovory s rodiči naznačily podléhá rychlé proměnlivosti osobnosti dětí v předškolním věku a proměnlivému vnímání rodiči. Tento pohled zdůrazňuje dynamiku osobnosti a její neustálou proměnlivost.
- Statistické postupy použité v našem výzkumu jsou ovlivněny specifiky vzorku, což může omezovat generalizovatelnost výsledků.
- I přes uvedené limity mohou být tyto kvalitativní výzkumy cenným zdrojem poznání, neboť byly provedeny s pečlivostí, transparentností a reflexivitou. Správně provedený kvalitativní výzkum může přinést hlubší porozumění zkoumaným fenoménům a přispět k rozvoji teorie a praxe v dané oblasti.

Disertační práce odhalila klíčové aspekty v procesu přebírání odpovědnosti u dětí předškolního věku a identifikovala faktory, které tuto odpovědnost podporují a rozvíjejí. Z výzkumu vyplynula následující doporučení pro praktické využití, teoretické poznatky a další studium:

Doporučení pro rodinnou výchovu, praxi, teorii a další zkoumání

Naše studie poukazuje na důležitost dalšího zkoumání vlivu rodinné výchovy na rozvoj odpovědnosti u dětí předškolního věku. Zjištění naznačují, že určité praktiky mohou být prospěšné nejen v rodinném prostředí, ale také ve školství, pracovním životě a veřejné politice. Na základě našich výzkumných zjištění doporučujeme pro přejímání odpovědnosti u dětí předškolního věku pro rodinnou výchovu:

Modelovat chování: Buďte příkladem. Děti se učí tím, co vidí. Pokud vidíte, že se chováte odpovědně a plníte své povinnosti, budou se snažit dělat totéž. Buďte příkladem odpovědného chování a komunikujte s dítětem o důležitosti plnění povinností a respektování závazků.

Dávat dětem úkoly: Přiřaďte jim jednoduché úkoly, které budou odpovídat jejich věku a schopnostem, jako například uklízení svých hraček po sobě. Zkuste svoje děti rozvíjet a dávat jim i úkoly, které rozvíjejí jejich potenciál. Sestavte si pro dítě plán pro tyto úkoly.

Poskytovat jim možnosti rozhodování: Dejte dětem možnost rozhodovat o svých činnostech v rámci rozumných hranic. To jim pomůže cítit se důležitými a zapojenými do procesu.

Chválit a povzbuzovat: Uznávejte a povzbuzujte jejich úsilí a úspěchy při plnění odpovědností. Pozitivní zpětná vazba je klíčová pro podporu dalšího rozvoje.

Komunikovat: Mluvte s dětmi o významu odpovědnosti a proč je důležité plnit své povinnosti. Buďte trpěliví a vysvětlete jim, jaké jsou důsledky, když se odpovědnost neplní.

Vytvořit rutiny: Pomozte jim vytvořit rutinu a strukturu, která jim pomůže plnit své povinnosti a přejímat odpovědnost za své činy.

Být dostupný: Buďte k dispozici, pokud potřebují pomoc nebo radu při plnění svých úkolů a odpovědností.

Učit se z chyb: Přijměte chyby jako přirozenou součást učení a pomozte jim pochopit, co mohou udělat příště jinak.

Existuje několik způsobů, jak pomoci dítěti cítit se kompetentně a více odpovědně:

Podpora samostatnosti: Dejte dítěti možnost řešit problémy a plnit úkoly samo, co nejvíce v souladu s jeho schopnostmi a věkem.

Povzbuzení k rozhodování: Poskytujte dítěti možnost rozhodování ve vhodných situacích a respektujte jeho volby.

Uznání úspěchů: Chvalte dítě za jeho úspěchy a pokroky, ať už jde o malé nebo velké věci. Uznání může posílit jeho pocit kompetence a motivaci.

Poskytnutí bezpečného prostoru pro experimentování: Umožněte dítěti zkoušet nové věci a učit se z vlastních zkušeností. Podpora při pokusech a chybách je důležitá pro jeho osobní rozvoj.

Podpora sebedůvěry: Věřte v dítě a jeho schopnosti a povzbuzujte ho, aby si věřilo. Pomáhejte mu rozvíjet jeho silné stránky a překonávat překážky.

Poskytnutí jasných očekávání: Buďte konzistentní v tom, co od dítěte očekáváte, a pomozte mu porozumět jeho rolím a povinnostem.

Empatie a porozumění: Buďte empatickými a snažte se porozumět dítěti, když se mu něco nedaří nebo má obavy. Podpora a porozumění mohou posílit jeho pocit bezpečí a kompetence.

Podpora vnitřní motivace dítěte pro rozvoj jeho odpovědnosti je klíčová pro trvalý a udržitelný rozvoj odpovědnosti. Zde je několik způsobů, jak toho dosáhnout:

Nalézt zájem: Pomozte dítěti najít zájmy a činnosti, které ho opravdu zajímají a baví. Když dítě dělá něco, co ho baví, je pravděpodobnější, že se do toho ponoří s větší nadšením a energií.

Dát prostor pro autonomii: Dejte dítěti možnost rozhodovat o svých činnostech a plnit své úkoly svým vlastním způsobem. Autonomie může posílit pocit vlastní kontroly a motivace.

Stanovit cíle: Pomozte dítěti stanovit si krátkodobé i dlouhodobé cíle související s odpovědným chováním. Společně můžete plánovat, jak dosáhnout těchto cílů a oslavovat úspěchy na cestě.

Poskytnout pozitivní zpětnou vazbu: Uznávejte a chvalte dítě za jeho úsilí a pokrok při plnění svých povinností a zodpovědností. Pozitivní zpětná vazba posiluje vnitřní motivaci.

Podpora zvědavosti a objevování: Podporujte dítě v objevování nových věcí a řešení problémů. Podpora jeho zvědavosti a objevování nových dovedností může posílit jeho touhu učit se a růst.

Být inspirativní: Buďte inspirativním vzorem pro dítě tím, že ukážete svůj vlastní zájem o učení a rozvoj. Sdílejte své zkušenosti a příběhy o tom, jak jste se snažili převzít odpovědnost a jak vám to přineslo prospěch.

Respektovat jeho rozhodnutí: Respektujte rozhodnutí dítěte a jeho přístup k plnění povinností. Podpora jeho autonomie a uvědomění si vlastních rozhodnutí je důležitá pro jeho sebedůvěru, pocit kompetentnosti a rozvoj odpovědnosti.

Tato doporučení mohou sloužit jako východisko pro další výzkum a rozvoj praxe a teorie v oblasti psychologie a pedagogiky.

Doporučení pro budoucí výzkum

Pro budoucí studie doporučujeme zaměřit se na hlubší pochopení vztahu mezi vrozeným temperamentem dítěte a jeho schopností přijímat odpovědnost. Zajímavé by bylo prozkoumat, jaké specifické aspekty temperamentu mohou ovlivnit rozvoj odpovědnosti u dětí („*Jaké faktory, které zahrnuje temperament, mohou ovlivnit schopnost dítěte rozvíjet odpovědnost?*“) a jaké výchovné strategie jsou nejúčinnější v závislosti na různých typech temperamentu („*Jaké strategie a postupy v rodičovství jsou účinné při podpoře rozvoje odpovědnosti v závislosti na temperamentu dítěte?*“). Analýza ukázala, že děti s různými temperamenty vykazují rozdíly v úrovni odpovědnosti, zejména pokud rodiče neprojevují averzi k temperamentu svých dětí. Tento náález naznačuje, že vztah mezi temperamentem a odpovědností je složitý a může být ovlivněn i dalšími faktory, jako je postoj rodičů k temperamentu dítěte a přítomnost averze k temperamentu dítěte ze strany rodičů.

Další výzkum by měl také zvážit zkoumání přisuzování příčin různým situacím, které děti zažívají, a jak to ovlivňuje jejich schopnost přijímat odpovědnost za své činy. Bylo by užitečné analyzovat, jak děti vnímají svou roli ve svém chování a zda jsou ochotné přijmout zodpovědnost, nebo zda mají tendenci hledat výmluvy nebo přisuzovat vinu vnějším okolnostem.

Zvláštní pozornost by měla být věnována vztahu mezi přijímáním odpovědnosti a rodičovskými výchovnými styly, zejména v kontextu odměn a trestů. Je důležité prozkoumat, jaké jsou motivace a důvody rodičů pro trestání nebo netrestání svých dětí a jak to ovlivňuje rozvoj odpovědnosti. Hlubší porozumění těmto aspektům může vést k lepšímu formulování doporučení pro efektivní rodinnou výchovu, která podporuje rozvoj dítěte.

Literatura

- 1 Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*, 46 (4), 333–341. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.46.4.333>
- 2 Arslan, E., Durmuşoğlu-Saltalı, N., & Yılmaz, H. (2011). Social skills and emotional and behavioral traits of preschool children. *Social behavior and personality: an international journal*, 39 (9), 1 281–1 287. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.9.1281>
- 3 Aslan, S., & Cheung-Blunden, V. (2012). Where does self-control fit in the Five-Factor Model? Examining personality structure in children and adults. *Personality and individual differences*, 53 (5), 670–674. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.05.006>
- 4 Auhagen, A. E., & Bierhoff, H. W. (Eds.). (2002). *Responsibility: The many faces of a social phenomenon* (Vol. 3). Routledge.
- 5 Ballet, J., Bazin, D., Dubois, J. L., & Mahieu, F. R. (2013). *Freedom, responsibility and economics of the person*. Routledge.
- 6 Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- 7 Bartram, D., & Roe, R. A. (2005). Definition and Assessment of Competences in the Context of the European Diploma in Psychology. *European psychologist*, 10(2), 93–102. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.2.93>
- 8 Baumeister, R. F. (2010). The self. In R. F. Baumeister & E. J. Finkel (Eds.), *Advanced social psychology: The state of the science* (pp. 139–175). Oxford University Press
- 9 Baumrind, D. (1975). The contributions of the family to the development of competence in children. *Schizophrenia Bulletin*, 1(14), 12–37. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1093/schbul/1.14.12>
- 10 Berlin, L. J., & Cassidy, J. (2003). Mothers' self-reported control of their preschool children's emotional expressiveness: A longitudinal study of associations with infant–mother attachment and children's emotion regulation. *Social Development*, 12(4), 477–495. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00244>
- 11 Biddulph, S. (2007). *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-864-7

- 12 Bílková, M. (2011). *Emoční inteligence*. Praha: Metafora. ISBN 978-80-7359-334-6.
- 13 Bischof-Köhler, D. (1991). The development of empathy in infants. *Infant development: Perspectives from German-speaking countries*, 245–273.
- 14 Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental review*, 3(2), 178–210. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90029-1](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90029-1)
- 15 Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development*, (pp. 128–139). New York: Wiley.
- 16 Blasi, A. (1993). The development of identity: Some implications for moral functioning. In G. G. Noam, T. E. Wren, G. Nunner-Winkler, & W. Edelstein (Eds.), *The moral self*, (pp. 99–122). Cambridge, MA: MIT Press.
- 17 Blatz, W. E. (1944). *Understanding the young child*. Morrow.
- 18 Bloom, P. (2010). The moral life of babies. *The New York Times*. http://www.nytimes.com/2010/05/09/magazine/09babies-t.html?pagewanted=all&_r=0
- 19 Bolger, K. E., & Patterson, C. J. (2001). Developmental pathways from child maltreatment to peer rejection. *Child development*, 72(2), 549–568. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00296>
- 20 Booth, C. L., & et al. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: The role of preschool attachment security and maternal style. *Social Development*, 3 (3), 189–204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1994.tb00040.x>
- 21 Bosmans, G., & et al. (2006). Do parenting behaviors predict externalizing behavior in adolescence, or is attachment the neglected 3rd factor? *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 373–383. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-9026-1>
- 22 Bowen, M. (1988). *Family evaluation: An approach based on Bowen theory*. New York, NY: Norton.
- 23 Bowlby, J. (2010). *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-670-4

- 24 Boyer, W. (2013). Getting back to the woods: Familial perspectives on culture and preschoolers' acquisition of self-regulation and emotion regulation. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 153–159. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0536-7>
- 25 Bronfenbrenner, U. (1981). *Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- 26 Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187–249). Jessica Kingsley Publishers.
- 27 Brichcín, M. (1999). *Vůle a sebekontrola. Teorie, metody, experimenty*. Praha: Karolinum. ISBN: 80-7184-753-4
- 28 Bryan, C. J., & Hershfield, H. E. (2013). You owe it to yourself: Boosting retirement saving with a responsibility-based appeal. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141, 429–432. <https://doi.org/10.1037/2325-9965.1.S.2>
- 29 Buchanan, G., & Seligman, M.E.P. (Eds.) (1995). *Explanatory style*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 30 Burton, N., & Turnbull, R. (2019). *Quakers, business and corporate responsibility*. Cham, Switzerland: Springer. ISBN 9783030040345.
- 31 Butzel, J., & Ryan, R. M. (1997). The dynamics of volitional reliance: A motivational perspective on dependence, independence, and social support. In *Sourcebook of social support and personality* (pp. 49–67). Boston, MA: Springer.
- 32 Carraccio, C., Wolfsthal, S.D., Englander, R., Ferentz, K., & Martin, C. (2002). Shifting paradigms: from Flexner to competencies. *Academic medicine*, 77 (5), 361–367.
- 33 Carta, S. (2009). *Psychology – Volume III*. EOLSS Publications. ISBN 9781905839674.
- 34 Chapple, C. L., Tyler, K., & Bersani, B. E. (2005). Child neglect and adolescent violence: Examining the effects of self-control and peer rejection. *Violence and victims*, 20 (1), 39–53. <http://doi.org/10.1891/vivi.2005.20.1.39>
- 35 Chepil, M., Karpenko, O., Dudnyk, N., Revt, A., & Svyontyk, O. (2023). Forming of responsibility in children of older pre-school age by means of fiction literature. In

- Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 2, pp. 25–35). <http://doi.org/10.17770/sie2023vol2.7068>.
- 36 Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment, Vol. 1. Theoretical foundations and research validation, Vol. 2. Standard issue scoring manual*. Cambridge University Press.
- 37 Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- 38 Colin, V. L. (1996). *Human attachment*. Temple University Press.
- 39 Cloud, H., & Townsend, J. (1999). *Hranice a děti: proč ve vztahu k dětem budovat hranice? Praha: Návrat domů*. ISBN 978-80-7255-352-5
- 40 Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: Institut sociálních vztahů. ISBN: 80-85866-15-3.
- 41 Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge University Press Archive.
- 42 Dařilek, P. (1986). *Vybrané kapitoly z pedagogické a sociální psychologie*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- 43 Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- 44 Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The Support of Autonomy and The Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 53 (6), 1024. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- 45 Dedková, M. (2004). Práva a povinnosti dětí v rodinách. In Nosál, I., *Obrazy dětství v dnešní české společnosti. Studie ze sociologie dětství*. Brno: Barrister & Principal, 203 s. Sociální studia. ISBN 80-86598-80-2
- 46 Dementiy, L. I., & Grogoleva, O. Y. (2016). The structure of responsibility of preschool and primary school age children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 372–376. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.161>

- 47 Denham, S. A. (2023). *The development of emotional competence in young children*. Guilford Publications. ISBN 9781462551774.
- 48 Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Anebach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21 (1), 65–86. <https://doi.org/10.1023/A:1024426431247>
- 49 Dennis, T. A., & Kelemen, D. A. (2009). Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment. *International Journal Of Behavioral Development*, 33(3), 243–252. <https://doi.org/10.1177/0165025408098024>
- 50 Dinkmeyer, D.C., McKay, G.D., & Dinkmeyer, D. (1996). *Raising a responsible child: How to prepare your child for today's complex world*. Simon and Schuster.
- 51 Doliński, D. (1993). *Orientacja defensywna*. Instytut Psychologii PAN.
- 52 Dunn, J. (1988). *The Beginnings of Social Understanding*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674330610>
- 53 Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 120–137. <https://www.jstor.org/stable/23087911>
- 54 Duval, S., & Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self awareness*. Academic Press.
- 55 Dvořáková, J., Tyrlik, M. (2007). *Effect of values on responsibility perceived in moral action*. *Studia Psychologica*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, roč. 49, č. 2, 167–175.
- 56 Dweck, C. (2015). *Nastavení mysli*. Praha: Jan Melvil. ISBN: 978-80-87270-75-2.
- 57 Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334–339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- 58 Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- 59 Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

- 60 Erikson, E. H. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN: 80-7106-291-X.
- 61 Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the society for research in child development*, 50, 1–2, 147–166. <https://doi.org/10.2307/3333831>
- 62 Finzi-Doltan, R., Manor, I., Tyano, S. (2006). ADHD, temperament, and parental style as predictors of child's attachment patterns. *Child psychiatry and human development*, 37, 103–114. <https://doi.org/10.1007/s10578-006-0024-7>
- 63 Flammer, A. (1993). Developmental analysis of control beliefs. In S. H. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations*, (pp. 223–240). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 64 Flammer, A. (1995). Developmental analysis of control beliefs. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*, (pp. 69–113). Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.005>
- 65 Fontaine, K. R., Manstead, A. S., & Wagner, H. (1993). Optimism, perceived control over stress, and coping. *European Journal of Personality*, 7(4), 267–281. <https://doi.org/10.1002/per.2410070407>
- 66 Foreyt, J. (2013). *Social Competence. Interventions for Children and Adults*. Elsevier Science. ISBN 9781483157375.
- 67 Frankl, E. (2006). *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta. ISBN 80-7295-084-3
- 68 Freud, S. (1991). *Vybrané spisy*. Praha: Naše vojsko. ISBN: 80-201-0182-9.
- 69 Fricker, J. (2021). *Raising responsible children. Guides And tips for parents to teach kids responsibility*. Amazon Digital Services LLC. ISBN 9798504690636.
- 70 Fung, H. (1999). Becoming a moral child: The socialization of shame among young Chinese children. *Ethos*, 27 (2), 180–209. <https://doi.org/10.1525/eth.1999.27.2.180>
- 71 Funk, R. (2009). *The Clinical Erich Fromm*. Personal Accounts and Papers on Therapeutic Technique. Brill. ISBN 9789042028906.
- 72 Gasparyan, D. (2021). *The Philosophic Path of Merab Mamardashvili*. Brill. ISBN 9789004465824.

- 73 Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 74 Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence*. Praha: Metafora. ISBN 978-80-7359-334-6.
- 75 Gordeeva, T., Sheldon, K. M., Leontiev, D., Lynch, M. F., Osin, E., Rasskazova, E., & Dementiy, L. (2018). Freedom and responsibility go together: Personality, experimental, and cultural demonstrations. *Journal of Research in Personality*, vol. 73, 63–74. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.11.007>
- 76 Gordon, R. A. (2007). Attributional style and athletic performance: Strategic optimism and defensive pessimism. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 336–350. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.04.007>
- 77 Gottfredson, M. R., & Hirschi, Travis (1990). *A General theory of crime*. Stanford, California: Stanford University Press.
- 78 Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*, (pp. 135–161). New York: Wiley.
- 79 Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology*, 81(2), 143–154. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.81.2.143>.
- 80 Grove, J. R., & Pargman, D. (1986). Attributions and performance during competition. *Journal of Sport Psychology*, 8(2), 129–134. <https://doi.org/10.1123/jsp.8.2.129>
- 81 Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental psychology*, 30(1), 4–19. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.30.1.4>
- 82 Hastie, R., Penrod, S. D., & Pennington, N. (1983). *Inside the Jury*. Harvard University Press.
- 83 Heidbrink, L. (2016). *The Limits of Responsibility in the Age of Globalisation*. Universität Duisburg-Essen. ISBN 9783934730694.
- 84 Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons Inc.

- 85 Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological review*, 94(3), 319–340. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- 86 Higgins, N. C., & Hay, J. L. (2003). Attributional style predicts causes of negative life events on the Attributional Style Questionnaire. *The Journal of Social Psychology*, 143(2), 253–271. <https://doi.org/10.1080/00224540309598444>
- 87 Hogan, R., & Emler, N. P. (1981). Retributive Justice. In M. J. Lerner & S. C. Lerner (Eds.), *The Justice Motive in Social Behavior: Adapting to Times of Scarcity and Change* (pp. 125–143). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0429-4_7
- 88 Hogan, R., Johnson, J.A., & Emler, N.P. (1978). A socioanalytic theory of moral development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1978(2), 1–18. <https://doi.org/10.1002/cd.23219780203>
- 89 Horowitz, I. (2013). *Social Psychology*. Taylor & Francis. ISBN 9781135660406.
- 90 Hoskovcová, S. (2003). Jak se dítě vyrovnává a učí vyrovnávat s životními nároky. In Šulová, L. & Zaouche-Gaudron, Ch. (Eds.), *Předškolní dítě a jeho svět* (pp. 32–47). Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.
- 91 Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada. ISBN: 80-247-1424-8
- 92 Hromátka, J. (1970). *Psychologie odpovědnosti*. Praha: NV.
- 93 Hřebíčková, M. (2011). *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3380-7
- 94 Jacobs, J. E., & Eccles, J. S. (2000). Parents, task values, and real-life achievement-related choices. In Sansone, C. & Harackiewicz, J. M. (eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*, (pp. 405–439). Academic Press.
- 95 Jambunathan, S., & Counselman, K. P. (2004). Perception of self-competence among Asian Indian preschoolers living in the USA and India. *International Journal of Early Years Education*, 12(1), 17–24. <https://doi.org/10.1080/0966976042000182352>

- 96 Jankovská, M. (2006). *Vliv způsobů rodinné výchovy na přejímání odpovědnosti u adolescentů*. Brno: FF MU (diplomová práce). https://is.muni.cz/th/ztma8/diplomka-MJankovska_Archive.pdf?lang=cs
- 97 Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385–398. https://is.muni.cz/el/1451/podzim2013/np2270/um/A_Bandura_napsal_Janousek.pdf.
- 98 Jelínková, J. (2003). *Vliv hodnotové orientace na řešení a zdůvodnění morálních dilemat a percipovanou odpovědnost: souvislost s rodovými rozdíly*. Brno: FF MU (rigorózní práce).
- 99 Jelínková, J., & Tyrlík, M. (2003). Orientace na spravedlnost a péči – rodové rozdíly při řešení morálních dilemat. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, P, Řada psychologická*, 51(P7). Brno: Masarykova univerzita, 63–73.
- 100 Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *Journal of personality and social psychology*, 83(3), 693–710. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.83.3.693>
- 101 Kagan, S. (1989). *The Limits of Morality*. Oxford University Press.
- 102 Kim, Pan-Gi & Jeong, Hyun-Soo. (2023). *Non-custodial parent's duty to supervise torts of minor children: Focusing on a critical review of Supreme Court Decision*. LAW RESEARCH INSTITUTE CHUNGBUK NATIONAL UNIVERSITY. <https://doi.org/10.34267/cblj.2023.34.2.265>
- 103 Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*, (pp. 31–53). New York: Holt, Reinhart & Winston.
- 104 Kochanska, G. (1997). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: From toddlerhood to age 5. *Developmental psychology*, 33(2), 228–240. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.33.2.228>
- 105 Kochanska, G., & Aksan, N. (1995). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, 66(1), 236–254. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00868.x>

- 106 Kochanska, G., & Nazan, A. (2006). Children's Conscience and Self-Regulation. *Journal of personality*, 74 (6), 1 587–1 618. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00421.x>
- 107 Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life. *Child Development*, 72(4), 1091. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00336>
- 108 Kochanska, G., Koenig, J. L., Barry, R.A., Kim, S., & Yoon, J. E. (2010). Children's Conscience During Toddler and Preschool Years, Moral Self, and a Competent, Adaptive Developmental Trajectory. *Developmental psychology*, 46 (5), 1320–1332. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0020381>
- 109 Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental psychology*, 36 (2), 220–232. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.36.2.220>
- 110 Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental psychology*, 25(3), 343–354. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.25.3.343>
- 111 Kosová, M. (2014). *Logoterapie. Existenciální analýza jako hledání cest*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4346-2
- 112 Krebs, D. L., & Denton, K. (2005). Toward a More Pragmatic Approach to Morality: A Critical Evaluation of Kohlberg's Model. *Psychological review*, 112(3), 629–649. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.112.3.629>
- 113 Kurtines, W. M., & Gewirtz, J. L. (Eds.) (1995). *Moral behavior and development: An introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- 114 Langmeier, J. a Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 9788024712840.
- 115 Langmeier, J., & Matějček, Z. (1974). *Psychická deprivace v dětství*. 3. dopl. vyd (2011). Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-1983-5
- 116 Lašek, J. (2007). *Sociální psychologie II*. Praha: Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, Gaudeamus.

- 117 Lemos, J. (2013). *Freedom, Responsibility, and Determinism*. Hackett Publishing Company. ISBN 9781603849302
- 118 Lepper, M. R., & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(3), 479–486. <https://doi.org/10.1037/h0076484>
- 119 Leslie, A. (2000). 'Theory of mind' as a mechanism of selective attention. In M. Gazzaniga (Ed.), *The New Cognitive Neurosciences*, 2nd Edition, (pp. 1235–1247). Cambridge, MA: MIT Press.
- 120 Leslie, A. M., Knobe, J., & Cohen, A. (2006). Acting intentionally and the side-effect effect: Theory of mind and moral judgment, *Psychological science*, 17, 421–427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01722.x>
- 121 Li-Grining, C. (2012). The Role of Cultural Factors in the Development of Latino Preschoolers' Self-Regulation. *Child Development Perspectives*, 6 (3), 210–217. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00255.x>
- 122 Lillvist, A. (2010). *The Applicability of a Functional Approach to Social Competence in Preschool Children in Need of Special Support*. Örebro University. ISBN 9789176687109.
- 123 Logue, A. W., & Chavarro, A. (1992). Self-control and impulsiveness in preschool children. *The psychological record*, 42(2), 189. <https://doi.org/10.1007/BF03399597>
- 124 Macek, P., & Tyrlík, M. (2003). *The meaning of responsibility among adolescents*. Paper presented at XIth European Conference of Developmental Psychology. Milano: Catholic University, 2003.
- 125 Madden, F. (1986). Sanity and responsibility: Big Chief as narrator and executioner. *Modern Fiction Studies*, 32(2), 203. <https://www.jstor.org/stable/26281743>
- 126 Mahkamovna, R. (2020). Challenges of creativity and competence of children in early childhood education. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 2(10), 10–34. <https://doi.org/10.37547/tajssei/Volume02Issue10-34>
- 127 Mao, W. & Gratch, J. (2005). Social causality and responsibility: Modeling and evaluation. In *International Workshop on Intelligent Virtual Agents* (pp. 191–204). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/11550617_17

- 128 Martínez-Bello, V. E., & Estevan, I. (2021). Physical activity and motor competence in preschool children. *Children*, 8(4), 305. <https://doi.org/10.3390/children8040305>
- 129 Matějček, Z. (1986). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum. ISBN: 08-011-86
- 130 Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN: 80-04-25236-2
- 131 Matějček, Z. (1996). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-085-5
- 132 May, R. (2015). *The Discovery of Being*. W. W. Norton. ISBN 9780393346961.
- 133 McGinnis E., Goldstein A.P. (2001). *Skillstreaming. Educating student skills. New perspectives on teaching prospective skills*. Warsaw: KARAN Foundation.
- 134 McCrae, R. R., Costa Jr, P. T., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hřebíčková, M., Avia, M. D., & Smith, P. B. (2000). Nature Over Nurture: Temperament, Personality, and Life Span Development. *Journal of personality and social psychology*, 78 (1), 173–186. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.78.1.173>
- 135 Meldrum, R. C., Young, J. T. N., Hay, C., & Flexon, J. L. (2012). Does self-control influence maternal attachment? A reciprocal effects analysis from early childhood through middle adolescence. *Journal of Quantitative Criminology* 28(4), 673–699. <https://doi.org/10.1007/s10940-012-9173-y>
- 136 Menzel, K. (2016). *Psychologie in 60 Sekunden erklärt*. Riva. ISBN 9783959711449.
- 137 Merkle, R. (1997). *Láska a žárlivost*. Praha: Pragma. ISBN: 80-7205-485-6
- 138 Mertin, V., & Gillernová, I. (eds.) (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-799-X
- 139 Minagawa-Kawai, Y., et al. (2009): Prefrontal activation associated with social attachment: Facial-emotion recognition in mothers and infants. *Cerebral cortex*, 19 (2), 284–292. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn081>
- 140 Miller, K. (2019). *Know Power, Know Responsibility: How to Unleash the Potential of Every Child in America*. WISE INK. ISBN 9781634892780.
- 141 Montada, L. (1983). *Psychologie in der Veränderung. Verant wortlichkeit und das Menschen bild in der Psychologie*. Beltz Verlag. <https://pada.psycharchives.org/bitstream/0396d712-1bf8-4827-98a8-16a6f350ea94>

- 142 Montada, L., Schmitt, M., & Dalbert, C. (1986). Thinking about Justice and Dealing with One's Own Privileges. In H.W. Bierhoff, R.L. Cohen, & J. Greenberg (Eds.), *Justice in social relations. Critical issues in social justice*. Boston, MA: Springer.
- 143 Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- 144 Murphy, N., & Brown, W.S. (2007). *Did my neurons make me do it? Philosophical and neurobiological perspectives on moral responsibility and free will* (No. 49). OUP Oxford. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199215393.001.0001>
- 145 Nazar, F. (2001). Moral judgment of preschool children of the State of Kuwait. *International Education Journal*, 2(2), 116–122. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.6.539>
- 146 Neubauer, A., Gawrilow, C. & Hasselhorn, M. (2012). The Watch-and-Wait Task: On the reliability and validity of a new method of assessing self-control in preschool children. *Learning and individual differences*, 22(6), 770–777. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.05.006>
- 147 Nisan, M., & Kohlberg, L. (1982). Universality and Variation in Moral Judgment: A Longitudinal and Cross-Sectional Study in Turkey. *Child Development*, 53(4), 865–876. <https://doi.org/10.2307/1129123>.
- 148 Noggle, R. (2017). *Taking Responsibility for Children*. Wilfrid Laurier University Press. ISBN 9781554580736.
- 149 Normandeau, S., & Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 111–121. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.111>
- 150 Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 151 Olson, D. R. (2007). Self-Ascription of Intention: Responsibility, Obligation and Self-Control. *Synthese* 159(2), 297–314. <https://doi.org/10.1007/s11229-007-9209-2>
- 152 Paddeu, F.I., Trapp, K.N. (2024). Defences to state responsibility in international humanitarian law. In *Yearbook of International Humanitarian Law, Volume 25 (2022)*.

- International Humanitarian Law and Neighbouring Frameworks* (pp. 71–107). The Hague: TMC Asser Press. https://doi.org/10.1007/978-94-6265-619-2_3
- 153 Papoušek, H., & Papoušek, M. (1989). Intuitive parenting: aspects related to educational psychology. *European Journal of Psychology of Education*, 4(2), 201–210. <https://doi.org/10.1007/BF03172602>
- 154 Parsons, T. (1951). *The Social System*. Psychology Press.
- 155 Peck, R.F., Havighurst, R.J. (1962). *The Psychology of Character Development*. New York.
- 156 Peterson, C., & Seligman, M. E. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological review*, 91(3), 347–374. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.91.3.347>
- 157 Pfeffer, S. (2003). *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-764-8
- 158 Piaget, J. (1968). Quantification, Conservation, and Nativism: Quantitative evaluations of children aged two to three years are examined. *Science*, 162(3857), 976–979. <https://doi.org/10.1126/science.162.3857.976>
- 159 Piaget, J., & Inhelderová, B. (2001). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-608-X
- 160 Pinker, Steve (2008). *The moral instinct*. The New York Times Magazine. <http://www.nytimes.com/2008/01/13/magazine/13Psychology-t.html?pagewanted=all>
- 161 Poledňová, I. (2005). Percepce kauzality u dětí. In *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech*. 1. vyd., (pp. 254–257). Brno: Barrister and Principal,.
- 162 Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanism of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427–441. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003096>
- 163 Ptáček, R., & Kuželová, H. (2013). *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR.

<https://www.mpsv.cz/documents/20142/954010/psychologie.pdf/91da3174-0856-99ce-5c24-2704a0cc7d55>

- 164 Pulkkinen, L. (1996). *Human Development from Middle Childhood to Middle Adulthood: Growing Up to Be Middle-Aged*. Psychology Press.
- 165 Pulkkinen, L. (2002). *Personality Development: Continuity and Change Over the Life Course*. JAI Press.
- 166 Rasclé, O., Le Foll, D., & Higgins, N. C. (2008). Attributional feedback-induced changes in functional and dysfunctional attributions, expectations of success, hopefulness, and short-term persistence in a novel sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(2), 77–101. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.01.004>
- 167 Resnick, M. & Jacko, J. (2010). The effect of culture in the attribution of responsibility for accidents involving children in the USA. *Technology, Law and Insurance*. 3(2). 173–177. <https://doi.org/10.1080/135993798349569>
- 168 Riemann, F. (2010). *Základní formy strachu*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-700-8
- 169 Richters, J. E., & Waters, E. (1991). Attachment and socialization: The positive side of social influence In *Social influences and socialization in infancy* (pp. 185–213). Boston, MA: Springer. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/978-1-4899-2620-3_9
- 170 Rosenberg, M. (2003). *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Puddle Dancer Press.
- 171 Ross, L., Green, D. & House, P. (1977). The „false consensus effect“: An egocentric bias in social perception and attribution processes. *Journal of experimental social psychology*, 13(3), 279–301. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(77\)90049-X](https://doi.org/10.1016/0022-1031(77)90049-X)
- 172 Rotter, J. B. (1989). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American psychologist*, 45(4), 489–493. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.45.4.489>
- 173 Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of consulting and clinical psychology*, 43(1), 56–67. <http://dx.doi.org/10.1037/h0076301>

- 174 Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–56.
- 175 Satir, V. (1994). *Kniha o rodině*. Praha: Institut Virginie Satirové. ISBN 80-901325-0-2
- 176 Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behaviour. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(2), 226–235. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0041114>
- 177 Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- 178 Selman, R. L., & Byrne, D. F. (1974). A Structural-Developmental Analysis of Levels of Role Taking in Middle Childhood. *Child development*, 45(3), 803–806. <https://doi.org/10.7312/stei93738-009>
- 179 Shaver, K. G. (1985). *The attribution of blame: Causality, responsibility, and blameworthiness*. New York, NY: Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5094-4>
- 180 Sheldon, Kennon M., & Schachtman, T. R. (2007). Obligations, Internalization, and Excuse Making: Integrating the Triangle Model and Self-Determination Theory. *Journal of Personality*, 75(2), 359–381. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00442.x>
- 181 Sherman, J. (2022). *How we love our kids. Teaching children responsibility*. Amazon Digital Services. ISBN 9798351780078.
- 182 Schlenker, B. R., Britt, Thomas W., Pennington, J., Murphy, R., & Doherty, K. (1994). The Triangle Model of Responsibility. *Psychological review*, 101(4), 632–652. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.101.4.632>
- 183 Schubert, E., & Strick, R. (1996). *Spielzeugfreier Kindergarten – ein Projekt zur Suchtprävention mit Kindern und für Kindern*. München: Landesarbeitsstelle Bayern.
- 184 Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In *Handbook of self-regulation* (pp. 631–649). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2>

- 185 Skinner, B. (2002). *Beyond Freedom and Dignity*. Hackett Publishing Company, Incorporated. ISBN 9781603840811.
- 186 Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal. ISBN: 80-85947-81-1
- 187 Smékal, V. (2005). *O lidské povaze*. Brno: Cesta. ISBN: 80-7295-069-X
- 188 Smetana, J. G. (1981). Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child development*, 52(4), 1333–1336. <https://doi.org/10.2307/1129527>
- 189 Smetana, J. G. (1999). The role of parents in moral Development: A social domain analysis. *Journal of moral education*, 28(3), 311–321. <https://doi.org/10.1080/030572499103106>
- 190 Sobotková, I. (2001). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-559-8
- 191 Solberg, A. (1997). *The Challenge of Child Labour in International Law*. Cambridge University Press.
- 192 Srnec, J., & Klicperová-Baker, M. (1999). Responsibility for various spheres of personal life. In: Klicperová-Baker (Ed.), *Ready for democracy?* Praha: Institute of Psychology, Academy of Sciences of the Czech Republic.
- 193 Straus, M. A., & Stewart, J. H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child and family characteristics. *Clinical child and family psychology review*, 2(2), 55–70. <https://doi.org/10.1023/A:1021891529770>
- 194 Such, L., & Walker, R. (2004). Being responsible and responsible beings: Children's understanding of responsibility. *Children & Society*, 18(3), 231–242. <https://doi.org/10.1002/chi.795>
- 195 Šírová, E. (2011). *Metody poznávání a rozvíjení individuálních potřeb předškolních dětí*. Metodický portál RVP. <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/9881/METODY-POZNAVANI-A-ROZVIJENI-INDIVIDUALNICH-POTREB-PREDSKOLNICH-DETI.html/>.
- 196 Špaňhelová, I. (2008). *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1907-8

- 197 Šulová, L. (1998). Člověk v rodině. In: Výrost, J., & Slaměník, I., *Aplikovaná sociální psychologie I.*, Praha: Portál.
- 198 Šulová, L., & Zaouche-Gaudron, Ch. (Eds.) (2003). *Předškolní dítě a jeho svět – L'enfant dans l'âge préscolaire et son monde.* Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-0752-8
- 199 Tafarodi, R. W., & Swann Jr., W. B. (1995). Self-Liking and Self-Competence as Dimensions of Global Self-Esteem: Initial Validation of a Measure. *Journal of personality assessment*, 65(2), 322–342. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6502_8
- 200 Tagareva, K. (2023). Social and Communicative Competences in Children in Preschool Age. *Pedagogika-Pedagogy*. 95. 40-48.
- 201 Tausch, R., & Tausch, A.-M. (1977). *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person.* Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- 202 Tennen, H., & Herzberger, S. (1987). Depression, self-esteem, and the absence of self-protective attributional biases. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 72–80. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.72>
- 203 Tepecik, B. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde sorumluluk degerinin kazandirilmasina iliskin ogretmen gorusleri* [The teacher's opinions about acquiring the value of responsibility in social studies course] (Unpublished master's thesis). Anadolu University, Eskisehir, Turkey.
- 204 Tiedemann, J., & Faber, G. (1992). Preschoolers' Maternal Support and Cognitive Competencies as Predictors of Elementary Achievement. *The Journal of Educational Research*, 85(6), 348–354. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941137>
- 205 Thompson, S., & Wilson, D. (2016). „Meta-Analysis of Research on Social Skills and Responsibility in Preschool Children.“ *Child development perspectives*, 8(3), 321–335.
- 206 Toner, I. J., Holstein, R. B., & Hetherington, E. (1977). Reflection-Impulsivity and Self-Control in Preschool Children. *Child Development*, 48(1), 239–245. <https://doi.org/10.2307/1128904>

- 207 Toner, I. J., Moore, L.P., & Emmons, B.A. (1980). The effect of being labeled on subse-quent self-control in children. *Child Development*, 51, 618–621. <https://doi.org/10.2307/1129308>
- 208 Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. New York: Cambridge University Press.
- 209 Tyrlík, M. (2004). *Morální jednání*. (Habilitační práce). Brno: Masarykova univerzita. <https://digilib.phil.muni.cz/sites/default/files/pdf/123502.pdf>
- 210 Tyrlík, M., & Macek, P. (1999). Vztah mezi řešením morálních dilemat a posuzováním pojmů dobrý člověk a zlý člověk. In *Sociální procesy a osobnost*. Brno: FF MU Brno.
- 211 Tyrlík, M., & Macek, P. (2001). Asociační struktura pojmu odpovědnost. In M. Blatný, M. Svoboda, J. Výrost, & I.Ruisel (Eds), *Sociální procesy a osobnost*. Brno: PsÚ AV ČR a FF MU.
- 212 Tyrlík, M., & Macek, P. (2003). Personal responsibility in themes of dialogue among adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 55, 65–65.
- 213 Ullrich, A., Carroll, M., Prigot, J., & Fagen, J. (2002). Preschoolers' Inhibition in Their Home: Relation to Temperament. *Journal of Genetic psychology*, 163(3), 340–359. <https://doi.org/10.1080/00221320209598688>
- 214 Vacek, P. (2000). *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-051-1
- 215 Vágnerová, M. (1999). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7184-803-4
- 216 Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0
- 217 Vahedi S., Farrokhi F., & Farajian F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iranian journal of psychiatry*, 7(3), 126. PMID: 23139694; PMCID: PMC3488868.
- 218 Van Ijzendoorn, M. H. (1997). Attachment, Emergent Morality, and Aggression: Toward a Developmental Socioemotional Model of Antisocial Behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), 703–728. <https://doi.org/10.1080/016502597384631>

- 219 Van Ijzendoorn, M. H., & Zwart-Woudstra, H. A. (1995). Adolescents' Attachment Representation and Moral Reasoning. *The Journal of Genetic Psychology*, 156, 3, 359–372. <https://doi.org/10.1080/00221325.1995.9914829>
- 220 Vašátková, D. (2005). *Atribuční procesy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-751-X
- 221 Vygotskij, L.S. (1976). *Myšlení a řeč*. 2.vyd. Praha: SPN.
- 222 Výrost, J., & Slaměník, I. (1997). *Sociální psychologie*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-20-X
- 223 Walker, L. J., & Hennig, K. H. (1997). Moral development in the broker context of personality. In S. Hala (Ed.), *The development of social cognition* (pp. 297–327). East Sussex, England: Psychology Press.
- 224 Waters, E., Hay, D., & Richters, J. E. (1986). Infant-Parent Attachment and the Origins of Prosocial and Antisocial Behaviour. In Olweus, D., Block, J., Radke-Yarrow, M. (Eds.) *Development of Antisocial and Prosocial Behavior: Research, Theories and Issues* (pp. 97–125). New York: Academic Press.
- 225 Weary, G., & Harvey, J. H. (1981). Evaluation in attribution processes. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 11(1), 93–98. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1981.tb00025.x>
- 226 Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*, (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- 227 Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility: A foundation for a theory of social conduct*. Guilford Press.
- 228 Whitehead, J. R., & Corbin, C. B. (1997). Self-Esteem in Children and Youth: The role of Sport and Physical Education. In K. R Fox (Ed.), *The Physical Self* (pp. 175–203). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 229 Wigfield, A. a Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from Childhood through Adolescence. In Wigfield, A. a Eccles, J.S. (Eds.). *Development of Achievement Motivation* (pp. 91–120). San Diego: Academic Press.

- 230 Willemsen, E., & Marcel, K. (1996): Attachment 101 for Attorneys: Implications for Infant Placement Decisions. *Santa Clara Law Review*, 36(2), 439. <https://digitalcommons.law.scu.edu/lawreview/vol36/iss2/11>
- 231 Xenikou, A., Furnham, A., & McCarrey, M. (1997). Attributional style predicts causes of negative life events: A proposition for a more reliable and valid measure of attributional style. *British Journal of Psychology*, 88(1), 53–69. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1997.tb02620.x>
- 232 Yalom, I.D. (2006). *Existenciální psychoterapie*. Praha: Portál. ISBN: 80-7367-147-6
- 233 Yau, J., & Smetana, J. G. (2003). Conceptions of Moral, Social-Conventional, and Personal Events Among Chinese Preschoolers in Hong Kong. *Child Development*, 74(3), 647–658. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00560>
- 234 Young, P. T. (1937). *Motivation of behavior: The fundamental determinants of human and animal activity*. New York: John Wiley & Sons.
- 235 Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Seznam tabulek

Tabulka 1	Přehled charakteristik obsažených v pětifaktorovém modelu osobnosti.....	32
Tabulka 2	Deskriptivní statistiky výzkumného souboru I.....	104
Tabulka 3	Deskriptivní statistiky výzkumného souboru II (rodiče dětí předškolního věku).....	105
Tabulka 4	Míra odpovědnosti u dětí na základě odpovědí rodičů v dotazníku pro rodiče v rozdělení podle věku, pohlaví a pořadí narození.....	115
Tabulka 5	Deskriptivní charakteristiky povinností a pravidelné činnosti dítěte, celý soubor.....	117
Tabulka 6	Četnost – Povinnosti dítěte předškolního věku (kategorie – ANO / NE):.	118
Tabulka 7	Četnost – Povinnosti dítěte předškolního věku – tři subkategorie:	119
Tabulka 8	Četnost – „Co doma musíš dělat?“ (pravidelné činnosti dítěte):.....	120
Tabulka 9	Kontingenční tabulka vnímaných hranic a povinností dítěte:	120
Tabulka 10	Test dobré shody mezi vnímanými vymezenými hranicemi (Dítě může doma dělat, co chce) a pravidelnými činnostmi dítěte („Co dítě musí doma dělat?“) ($p < .05$):.....	123
Tabulka 11	Kontingenční tabulka povinností dítěte a vnímaným pocitem kompetentnosti dítěte:	124
Tabulka 12	Prediktory povinností – logistická regrese	126
Tabulka 13	Vymezení hranic – souhrnná proměnná ($N = 116$)	131
Tabulka 14	Popisné charakteristiky „vymezení hranic“ (průměr, směrodatná odchylka)	131
Tabulka 15	Vymezení hranic – souhrnná kategoriální proměnná:	131

Tabulka 16	Četnost – „Co doma nesmíš dělat?“ (regulace projevů chování ze strany rodičů):.....	132
Tabulka 17	Deskriptivní statistiky – „Co doma nemůžeš dělat?“ (vymezování hranic) – nominální proměnná	133
Tabulka 18	Četnost – „Co doma nemůžeš dělat?“ (vymezování hranic) – 3 subkategorie:	133
Tabulka 19	Četnost – „Co doma můžeš dělat?“ (vymezování hranic) – 3 subkategorie	134
Tabulka 20	Deskriptivní statistiky – „Co doma můžeš dělat?“ (vymezování hranic) – nominální proměnná	134
Tabulka 21	Regulace ze strany rodičů a její vliv na sebedůvěru a míru odpovědnosti u dětí na základě odpovědí rodičů v dotazníku pro rodiče v rozdělení podle věku, pohlaví a pořadí narození.....	135
Tabulka 22	Kontingenční tabulka vnímaných hranic a požadavky ze strany rodičů ...	137
Tabulka 23	Mann-Whitney U test mezi pocíťovanou kompetentností, vymezovanými hranicemi a výchovnými prostředky:	138
Tabulka 24	Rozložení skupin podle proměnné v podobě nároků a očekávání od rodičů	138
Tabulka 25	Vyhodnocení internalizace pravidel a míra závislosti internalizace pravidel na odpovědnost dítěte v rozdělení podle věku, pohlaví a pořadí narození	142
Tabulka 26	Četnost – kategorie „Co vše už umíš (co dokážeš)?“:.....	145
Tabulka 27	Četnost – kategorie „Co neumíš a chtěl bys umět?“:	146
Tabulka 28	Četnost – kategorie „Co děláš ve školce, když potřebuješ pomoc, poradit?“:	146
Tabulka 29	Četnost – kategorie „Když máš problém, za kým jdeš? Co děláš, když máš problém, umíš si poradit?“:	147

Tabulka 30	Souhrnná proměnná „Pocit'ovaná (vnímaná) kompetentnost“ – shrnutí: ..	149
Tabulka 31	Četnost – souhrnná proměnná „Pocit'ovaná (vnímaná) kompetentnost“: .	150
Tabulka 32	Popisné statistiky osobnostních charakteristik dětí posuzovaných rodiči a učiteli	151
Tabulka 33	Vyhodnocení svědomitosti a míra závislosti svědomitosti na odpovědnost dítěte v rozdělení podle věku, pohlaví a pořadí narození	154
Tabulka 34	Vyhodnocení emoční stability a míra závislosti emoční stability na odpovědnost dítěte v rozdělení podle věku, pohlaví a pořadí narození.....	157
Tabulka 35	Mann-Whitney U test mezi emocionální stabilita (posuzovaná pedagogem) a trestáním po neúspěchu:	160
Tabulka 36	Rozložení skupin podle proměnné v podobě emocionální stability (posuzována pedagogem):	160
Tabulka 37	Korelační analýza mezi vymezováním hranic dítěti, pocit'ovanou kompetentností a stabilitou:	161
Tabulka 38	Sociální dovednosti dítěte a míra závislosti sociálních dovedností na odpovědnosti dítěte v rozdělení podle věku, pohlaví a pořadí narození ...	166
Tabulka 39	Deskriptivní charakteristiky – Důvěra k rodičům, zvládání smutku dítětem:	169
Tabulka 40	Četnost – kategorie Zvládání smutku dítětem:	170
Tabulka 41	Četnost – kategorie Zvládání smutku – důvěra k rodičům:	171
Tabulka 42	Kontingenční tabulka povinností dítěte a důvěry k rodičům:	172
Tabulka 43	Míra důslednosti ve výchově a odpovědnost dítěte	179
Tabulka 44	Chyby dítěte a emocionální odezvy rodičů	180
Tabulka 45	Deskriptivní charakteristiky – výchovné prostředky:	184

Tabulka 46	Četnost – kategorie Chválení od rodičů:	185
Tabulka 47	Četnost – kategorie Chválení dítěte po úspěchu:.....	186
Tabulka 48	Četnost – kategorie Chválení dítěte – posuzováno rodiči:	187
Tabulka 49	Četnost – souhrnná kategorie „Chválení od rodičů – 3 subkategorie“:.....	188
Tabulka 50	Četnost – kategorie Míra konstruktivnosti či kontraproduktivnosti ve výchově:.....	189
Tabulka 51	Četnost – kategorie Kárání od rodičů:	191
Tabulka 52	Četnost – kategorie „Výchovné prostředky“:	192
Tabulka 53	Kontingenční tabulka mezi zákazy (regulace projevů dítěte) a výchovnými prostředky (chválení dítěte):.....	193
Tabulka 54	Výsledný výzkumná analýza Mann-Whitney U test mezi vymezenými hranicemi a trestáním po neúspěchu:.....	194
Tabulka 55	Rozložení skupin podle proměnné v podobě vymezení hranic	194
Tabulka 56	Prediktory chválení dítěte (souhrnná kategorie) - logistická regrese	196
Tabulka 57	Prediktory trestání dítěte po neúspěchu - logistická regrese	198
Tabulka 58	Tresty ve vztahu s odpovědností dítěte.....	198
Tabulka 59	Temperament a odpovědnost dítěte v rozdělení podle věku, pohlaví a pořadí narození	203
Tabulka 60	Přítomnost averze k temperamentu dítěte v rozdělení podle věku, pohlaví a pořadí narození	204

Přílohy

Příloha č. 1

Informovaný souhlas

STRUČNÉ INFORMACE O PSYCHOLOGICKÉM VÝZKUMU PRO RODIČE

Fakulta sociálních studií MU, Gorkého 7, Brno

Psychologický výzkum prováděný v rámci výzkumného grantu Fakulty sociálních studií a Filozofické fakulty Masarykovy Univerzity v Brně se zaměřuje na prožívání současných dětí a mládeže, zaměřený především na období předškolního věku, rané adolescence a rané dospělosti. S dětmi předškolního věku bude prováděn velmi citlivě vedený rozhovor. Na základě zákona ochrany osobních údajů a dat na žádném dokladu o vyšetření nebude uvedeno jméno dítěte, pouze jeho kód.

Vaše dítě se zúčastní přibližně na půl hodiny, pokud bude dítě unaveno, bude mít možnost odpočinout si. V žádném případě nechceme, aby bylo vyšetření pro dítě nepříjemným a zatěžujícím zážitkem. Veškeré naše chování bude směřovat k tomuto cíli.

Doc. PhDr. Mojmír Tyrlík, PhD.

hlavní řešitel

Brno, květen 2008

INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČŮ S PSYCHOLOGICKÝM VÝZKUMEM

Jméno a příjmení dítěte: _____

Souhlasím

Nesouhlasím

s účastí svého dítěte na psychologickém výzkumu v rámci výzkumného grantu Fakulty sociálních studií Masarykovy Univerzity v Brně. O průběhu a obsahu výzkumu jsem byl/a plně informován/a v přiloženém dopise.

V _____ dne _____ 2008 Podpis rodičů: _____

Příloha č. 2 Metoda pro rodiče

Příloha č. 2a Inventář pro posuzování vztahu k dítěti (pro rodiče)

PRO RODIČE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Kdo tráví s dítětem doma více času? (maminka; tatínek; prarodiče; jiná možnost.....
.....)

Kolik Vám bylo let, když se dítě narodilo?
.....

Kolik máte doma dětí? (kolikáté v pořadí je Vaše dítě v této školce)?.....
.....

Do kolika měsíců/let dítěte jste s ním byl/a doma?
.....

Žijí s Vámi v jedné domácnosti prarodiče? ANO NE

Jak často pomáhají prarodiče, případně známí s hlídáním Vašeho dítěte?
.....
.....

Mé dítě by mělo být povoláním.....(čím),

Tráví Vaše dítě každý den nějaký čas samostatnou činností, ke které nepotřebuje přítomnost či pomoc dospělého?

1 ano **2** ne

Můžete zkusit uvést nějaký příklad či příklady?

.....

.....

.....

.....

Má dítě doma vymezený prostor na své činnosti (např. pracovní kout, stůl, dílnu apod.)?

1 stůl **2** pracovní kout **3** pokoj sdílený se sourozencem **4** svůj vlastní pokoj **5** jiný prostor (doplňte jaký).....

.....

.....

.....

Činnost dětí a jejich hra často souvisí s děláním „nepořádku“ (odstřížky, lepidla, skvrny od barev, hluk apod.). Vadí Vám hluk či nepořádek spojený s realizací zájmů dítěte?

1 nevadí **2** občas vadí **3** vadí

Jste ochotni tolerovat nepořádek vznikající v souvislosti s realizací zájmů dítěte?

1 ano **2** ne

Zatrhňte, prosím, tvrzení, které nejvíce odpovídá Vašemu postoji k tomuto problému:

A Dítě smí dělat nepořádek, když pak po sobě uklidí

B Dítě smí dělat nepořádek na vyhrazeném místě v bytě (domě).

C Dítě smí dělat nepořádek na vyhrazeném místě mimo byt (dům) – sklep, dílna, garáž, pracovní kout apod.

D Dítě nesmí doma dělat nepořádek

E Dítě smí realizovat nepořádek produkující zájmy v kroužku či klubu k tomu určeném, např. keramická dílna domu dětí a mládeže...

F Jiné tvrzení

.....

Jste ochotni tolerovat „nepořádek“ doprovázející činnost dítěte i více dní, dokud dítě svůj výrobek nedokončí?

1 ano **2** ne

Kdo uklízí tento nepořádek?

1 dítě si musí samo uklidit **2** uklidím sama **3** neuklízí se

Když bylo dítě malé, dokázalo se zabavit samo (tzn. za minimálního přispění dospělého)?

1 téměř nikdy **2** občas **3** často **4** téměř vždy

Můžete zkusit uvést nějaký příklad či příklady?

.....

Vyhledává nyní dítě Vaši společnost, protože „neví, co má dělat“?

1 téměř nikdy **2** občas **3** často **4** téměř stále

Můžete zkusit uvést nějaký příklad či příklady?

.....

Vyjadřuje Vaše dítě pocity nudy?

1 téměř nikdy **2** občas **3** často **4** téměř stále

Můžete zkusit uvést nějaký příklad či příklady?

.....

.....

.....

Je dítě schopné vyjádřit své pocity?

1 téměř nikdy **2** občas **3** často **4** téměř vždy

Můžete zkusit uvést nějaký příklad či příklady?

.....

.....

.....

Dokáže dítě argumentovat, vyjednávat?

1 téměř nikdy **2** občas **3** často **4** téměř vždy

Můžete zkusit uvést nějaký příklad či příklady?

.....

.....

.....

Dokáže dítě prosadit své nápady či názory?

1 téměř nikdy 2 občas 3 často 4 téměř vždy

Můžete zkusit uvést nějaký příklad či příklady?

.....

Má Vaše dítě smysl pro humor?

1 ano 2 ne

Můžete zkusit uvést nějaký příklad či příklady?

.....

Vyrábí Vaše dítě vlastnoručně dárky pro své přátele, rodiče, známé?

1 ano 2 ne

Z čeho máte u svého dítěte radost? Můžete uvést konkrétní příklad/y?

.....

Co se Vám líbí na chování Vašeho potomka?

.....

.....
.....

Snažíte se takovéto projevy chování Vašeho dítěte rozvíjet a pokud ano, můžete uvést, jakým způsobem to probíhá? Případně můžete uvést nějaký příklad či konkrétní situaci?

.....
.....
.....

Co se Vám na chování Vašeho dítěte nelíbí, snažíte se tyto jeho projevy nějak tlumit? Můžete uvést, jakým způsobem to probíhá, případně můžete uvést nějaký příklad či příklady?

.....
.....
.....
.....

Co všechno již Vaše dítě dokáže? Čím Vás dokáže překvapit? Můžete uvést nějaký příklad/y či konkrétní situaci?

.....
.....
.....
.....

Co je podle Vás při výchově předškolního dítěte nejdůležitější?

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Co je podle Vás při výchově předškolního dítěte nejtěžší?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Můžete popsat situaci, při které jste svoje dítě naposledy chválili (a před jak dlouhým časem to zhruba bylo)?

.....
.....
.....
.....
.....

Za co jste svoje dítě naposledy kárali/trestali (a před jak dlouhým časem to zhruba bylo)?

.....
.....
.....
.....

.....
.....

Kladu na svoje dítě vysoké nároky. Pokud je Vaše odpověď souhlasná, prosím, v jakých oblastech tomu tak je?

.....
.....
.....
.....
.....

Máte nějaké obavy týkající se Vašeho dítěte?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Příloha č. 2b

ASQ (pro rodiče)

Pokuste se představit si sami sebe v následujících situacích. Pokud by se situace přihodila Vám a Vašemu dítěti, jak byste se v ní cítili? Situace mohou mít různé příčiny. My chceme, abyste zakroužkovali pouze jednu možnost – hlavní příčinu – pokud by se situace přihodila Vám. Prosím napište tuto příčinu do vynechaného místa za každou situací. Dále prosím odpovězte další otázky, které se týkají příčiny této situace a poslední otázku na významnost, důležitost této situace, pokud by se přihodila Vám.

Pokud bychom toto shrnuli, chtěli bychom po Vás:

1. Přečtete si každou situaci a živě si představte, že by se stala Vám.
2. Rozhodněte se, jak byste se cítili, pokud by se situace stala Vám.
3. Napište jednu příčinu do vynechaného prázdného místa.
4. Odpovězte na tři otázky ptající se na příčinu situace.
5. Odpovězte na jednu otázku na situaci.
6. Přejděte prosím na následující situaci.

1. Představte si, že se Vám stala takováto situace: ***Vaše dítě se dostalo do nové školky a ostatní děti ho/jí přijali záporně.***

1. Napište (jednu) hlavní příčinu, proč se tak stalo.....

2. Odpovězte, na kolik tuto situaci ovlivňuje(te)....:

Vy (jako matka/ otec) vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Vaše dítě vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Okolnosti situace vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Jiní lidé vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

a jací lidé (prosím doplňte).....

3. V budoucnosti, pokud bude Vaše dítě usilovat o přijetí mezi ostatní děti, bude se tato situace opakovat?

Nikdy nebude stejná 1 2 3 4 5 Vždy bude stejná

4. Tato příčina má vliv pouze na tuto situaci nebo ovlivňuje také jiné oblasti mého života?

Ovlivňuje právě jen tuto konkrétní situaci 1 2 3 4 5 Ovlivňuje všechny situace v mém životě

5. Jak důležitá by pro Vás byla tato situace, pokud by se přihodila Vám?

Není vůbec důležitá 1 2 3 4 5 Velmi důležitá

2. Představte si, že se Vám stala takováto situace: ***Dozvěděli jste se, že Vaše dítě je mezi ostatními dětmi ve školce oblíbené.***

1. Napište (jednu) hlavní příčinu, proč se tak stalo.....

2. Odpovězte, na kolik tuto situaci ovlivňuje(te)....:

Vy (jako matka/ otec) vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Vaše dítě vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Okolnosti situace vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Jiní lidé vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

a jací lidé (prosím doplňte).....

3. V budoucnosti, pokud byste se dozvěděli o oblíbenosti dítěte, bude se tato situace opakovat?

Nikdy nebude stejná 1 2 3 4 5 Vždy bude stejná

4. Tato příčina má vliv pouze na tuto situaci nebo ovlivňuje také jiné oblasti mého života?

Ovlivňuje právě jen tuto konkrétní situaci 1 2 3 4 5 Ovlivňuje všechny situace v mém životě

5. Jak důležitá by pro Vás byla tato situace, pokud by se přihodila Vám?

Není vůbec důležitá 1 2 3 4 5 Velmi důležitá

3. **Představte si, že se Vám stala takováto situace: Paní učitelka Vaše dítě pochválila za jeho/její chování ve školce.**

1. Napište (jednu) hlavní příčinu, proč se tak stalo
.....

2. Odpovězte, na kolik tuto situaci ovlivňuje(te)....:

Vy (jako matka/ otec) vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Vaše dítě vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Okolnosti situace vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Jiní lidé vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

a jací lidé (prosím doplňte).....

3. V budoucnosti, pokud bude paní učitelka hodnotit Vaše dítě, bude se tato situace opakovat?

Nikdy nebude stejná 1 2 3 4 5 Vždy bude stejná

4. Tato příčina má vliv pouze na tuto situaci nebo ovlivňuje také jiné oblasti mého života?

Ovlivňuje právě jen tuto konkrétní situaci 1 2 3 4 5 Ovlivňuje všechny situace v mém životě

5. Jak důležitá by pro Vás byla tato situace, pokud by se přihodila Vám

Není vůbec důležitá 1 2 3 4 5 Velmi důležitá

4. Představte si, že se Vám stala takováto situace: Mému dítěti se kvůli nešikovnosti něco nepovedlo.

1. Napište (jednu) hlavní příčinu, proč se tak stalo

2. Odpovězte, na kolik tuto situaci ovlivňuje(te)....:

Vy (jako matka/ otec) vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Vaše dítě vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Okolnosti situace vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Jiní lidé vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

a jací lidé (prosím doplňte).....

3. V budoucnosti, pokud bude Vaše dítě dělat něco podobného, bude se tato situace opakovat?

Nikdy nebude stejná 1 2 3 4 5 Vždy bude stejná

4. Tato příčina má vliv pouze na tuto situaci nebo ovlivňuje také jiné oblasti mého života?

Ovlivňuje právě jen tuto konkrétní situaci 1 2 3 4 5 Ovlivňuje všechny situace v mém životě

5. Jak důležitá by pro Vás byla tato situace, pokud by se přihodila Vám?

Není vůbec důležitá 1 2 3 4 5 Velmi důležitá

5. Představte si, že se Vám stala takováto situace: Vaše dítě má doma několik povinností, avšak nějakou dobu je již neplní.

1 Napište (jednu) hlavní příčinu, proč se tak stalo

2. Odpovězte, na kolik tuto situaci ovlivňuje(te)....:

Vy (jako matka/ otec) vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Vaše dítě vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Okolnosti situace vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Jiní lidé vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

a jací lidé (prosím doplňte).....

3. V budoucnosti, pokud bude mít na starosti nějaké povinnosti, bude se tato situace opakovat?

Nikdy nebude stejná 1 2 3 4 5 Vždy bude stejná

4. Tato příčina má vliv pouze na tuto situaci nebo ovlivňuje také jiné oblasti mého života?

Ovlivňuje právě jen tuto konkrétní situaci 1 2 3 4 5 Ovlivňuje všechny situace v mém životě

5. Jak důležitá by pro Vás byla tato situace, pokud by se přihodila Vám?

Není vůbec důležitá 1 2 3 4 5 Velmi důležitá

6. ***Představte si, že se Vám stala takováto situace: Vaše dítě se dostalo do speciální výběrové školy, kam se dostává jen málo dětí.***

1 Napište (jednu) hlavní příčinu, proč se tak stalo.....

2 Odpovězte, na kolik tuto situaci ovlivňuje(te)....:

Vy (jako matka/ otec) vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Vaše dítě vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Okolnosti situace vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Jiní lidé vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

a jací lidé (prosím doplňte).....

3. V budoucnosti, pokud by se dítě hlásilo na výběrovou školu, bude se tato situace opakovat?

Nikdy nebude stejná 1 2 3 4 5 Vždy bude stejná

4. Tato příčina má vliv pouze na tuto situaci nebo ovlivňuje také jiné oblasti mého života?

Ovlivňuje právě jen tuto konkrétní situaci 1 2 3 4 5 Ovlivňuje všechny situace v mém životě

5. Jak důležitá by pro Vás byla tato situace, pokud by se přihodila Vám?

Není vůbec důležitá 1 2 3 4 5 Velmi důležitá

7. ***Představte si, že se Vám stala takováto situace: Vaše dítě má problémy s ostatními dětmi.***

1. Napište (jednu) hlavní příčinu, proč se tak stalo
.....

2. Odpovězte, na kolik tuto situaci ovlivňuje(te)....:

Vy (jako matka/ otec) vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Vaše dítě vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Okolnosti situace vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Jiní lidé vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

a jací lidé (prosím doplňte).....

3. V budoucnosti, pokud bude řešit problémy s ostatními dětmi, bude se tato situace opakovat?

Nikdy nebude stejná 1 2 3 4 5 Vždy bude stejná

4. Tato příčina má vliv pouze na tuto situaci nebo ovlivňuje také jiné oblasti mého života?

Ovlivňuje právě jen tuto konkrétní situaci 1 2 3 4 5 Ovlivňuje všechny
situace v mém životě

5. Jak důležitá by pro Vás byla tato situace, pokud by se přihodila Vám?

Není vůbec důležitá 1 2 3 4 5 Velmi důležitá

8. ***Představte si, že se Vám stala takováto situace: Dozvěděli jste se, že Vaše dítě jako jediné pomohlo svému spolužákovi/spolužačce.***

- 1 Napište (jednu) hlavní příčinu, proč se tak stalo
.....

2. Odpovězte, na kolik tuto situaci ovlivňuje(te)....:

Vy (jako matka/ otec) vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Vaše dítě vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Okolnosti situace vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Jiní lidé vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

a jací lidé (prosím doplňte).....

3. V budoucnosti, pokud by se stalo něco podobného, bude se tato situace opakovat?

Nikdy nebude stejná 1 2 3 4 5 Vždy bude stejná

4. Tato příčina má vliv pouze na tuto situaci nebo ovlivňuje také jiné oblasti mého života?

Ovlivňuje právě jen tuto konkrétní situaci 1 2 3 4 5 Ovlivňuje všechny situace v mém životě

5. Jak důležitá by pro Vás byla tato situace, pokud by se přihodila Vám?

Není vůbec důležitá 1 2 3 4 5 Velmi důležitá

9. Představte si, že se Vám stala takováto situace: Vaše dítě je velmi zlobné a odmítá komunikovat.

1. Napište (jednu) hlavní příčinu, proč se tak stalo

2. Odpovězte, na kolik tuto situaci ovlivňuje(te)....:

Vy (jako matka/ otec) vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Vaše dítě vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Okolnosti situace vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Jiní lidé vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

a jací lidé (prosím doplňte).....

3. V budoucnosti, pokud by se stalo něco podobného, bude se tato situace opakovat?

Nikdy nebude stejná 1 2 3 4 5 Vždy bude stejná

4. Tato příčina má vliv pouze na tuto situaci nebo ovlivňuje také jiné oblasti mého života?

Ovlivňuje právě jen tuto konkrétní situaci 1 2 3 4 5 Ovlivňuje všechny situace v mém životě

5. Jak důležitá by pro Vás byla tato situace, pokud by se přihodila Vám?

Není vůbec důležitá 1 2 3 4 5 Velmi důležitá

10. Představte si, že se Vám stala takováto situace: Vašemu dítěti paní učitelka nechce povolit (nedoporučuje) přechod do základní školy.

1. Napište (jednu) hlavní příčinu, proč se tak stalo

2. Odpovězte, na kolik tuto situaci ovlivňuje(te)....:

Vy (jako matka/ otec) vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Vaše dítě vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Okolnosti situace vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Jiní lidé vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

a jací lidé (prosím doplňte).....

3. V budoucnosti, pokud by se posuzoval vývojový stupeň Vašeho dítěte, bude se tato situace opakovat?

Nikdy nebude stejná 1 2 3 4 5 Vždy bude stejná

4. Tato příčina má vliv pouze na tuto situaci nebo ovlivňuje také jiné oblasti mého života?

Ovlivňuje právě jen tuto konkrétní situaci 1 2 3 4 5 Ovlivňuje všechny situace v mém životě

5. Jak důležitá by pro Vás byla tato situace, pokud by se přihodila Vám?

Není vůbec důležitá 1 2 3 4 5 Velmi důležitá

11. Představte si, že se Vám stala takováto situace: Vaše dítě se podle názoru paní učitelky projevuje v určité činnosti mnohem lépe než ostatní děti ve školce.

1. Napište (jednu) hlavní příčinu, proč se tak stalo
.....

2. Odpovězte, na kolik tuto situaci ovlivňuje(te)....:

Vy (jako matka/ otec) vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Vaše dítě vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Okolnosti situace vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Jiní lidé vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

a jací lidé (prosím doplňte).....

3. V budoucnosti, pokud bude Vaše dítě posuzováno z hlediska výkonu v určité činnosti, bude se tato situace opakovat?

Nikdy nebude stejná 1 2 3 4 5 Vždy bude stejná

4. Tato příčina má vliv pouze na tuto situaci nebo ovlivňuje také jiné oblasti mého života?

Ovlivňuje právě jen tuto konkrétní situaci 1 2 3 4 5 Ovlivňuje všechny situace v mém životě

5. Jak důležitá by pro Vás byla tato situace, pokud by se přihodila Vám?

Není vůbec důležitá 1 2 3 4 5 Velmi důležitá

12. ***Představte si, že se Vám stala takováto situace: Dozvěděli jste se, že se Vaše dítě snaží ponižovat (případně šikanovat) nějakého dítě/děti ve školce.***

1. Napište (jednu) hlavní příčinu, proč se tak stalo
.....

2. Odpovězte, na kolik tuto situaci ovlivňuje(te)....:

Vy (jako matka/ otec) vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Vaše dítě vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Okolnosti situace vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

Jiní lidé vůbec neovlivňuje 1 2 3 4 5 zcela ovlivňuje

a jací lidé (prosím doplňte).....

3. V budoucnosti, pokud bude v určité skupině dětí, bude se tato situace opakovat?

Nikdy nebude stejná 1 2 3 4 5 Vždy bude stejná

Příloha č. 2c Orientační posuzovací stupnice charakteristik dítěte pro rodiče

Prosím, označte na stupnici 1 – 5, intenzitu předkládaných osobnostních charakteristik Vašeho dítěte.

(1- vystihuje, 2- spíše vystihuje, 3- ani vystihuje, ani nevystihuje, 4- spíše nevystihuje, 5 - nevystihuje)

Hovorný	1	2	3	4	5
Agresivní	1	2	3	4	5
Pořádný	1	2	3	4	5
Klidný	1	2	3	4	5
Neučenílivý	1	2	3	4	5
Společenský	1	2	3	4	5
Nepořádný	1	2	3	4	5
Odolný	1	2	3	4	5
Bystrý	1	2	3	4	5
Málomluvný	1	2	3	4	5
Přívětivý	1	2	3	4	5
Svědomitý	1	2	3	4	5
Vznětlivý	1	2	3	4	5
Zájem o nové věci	1	2	3	4	5
Samotářský	1	2	3	4	5
Smířlivý	1	2	3	4	5
Vytrvalý	1	2	3	4	5
Úzkostlivý	1	2	3	4	5
Konzervativní	1	2	3	4	5

Děkujeme Vám za vyplnění a za Váš čas strávený vyplňováním odpovědí tohoto dotazníku.

Příloha č. 3 Metoda pro děti

Polostrukturovaný rozhovor s dětmi předškolního věku s předdefinovanými oblastmi

REŽIM

- Jak obvykle vypadá tvůj den? Jak trávíš čas?
- Jak to u Vás doma vypadá, když dorazíte ze školky?
- Co dělá maminka, když se vrátí z práce?
- Co dělá tatínek, když se vrátí z práce?
- Co dělají tvoji sourozenci, když přijdou domů?
- Když je víkend (když nemusíš do školky), jak to u Vás doma vypadá? Co každý děláte?

RODIČE – RÁD/NERAD

- Jsi doma spokojený?
- Chtěl bys u Vás doma něco změnit? Co by mohlo být podle tebe jiné (lepší)?
- S kým si doma nejraději povídáš?
- Zlobí tě doma někdo?
- Jsi spokojený s tím, jak to u Vás chodí?
- Co se Ti líbí u tatínka (na chování tatínka)?
- Co se Ti nelíbí u tatínka (na chování tatínka)?
- Co se Ti líbí u maminky (na chování maminky)?
- Co se Ti líbí u maminky (na chování maminky)?

RODIČE – HRY

- Mají na tebe rodiče vždycky čas, když si s nimi chceš hrát?
- Hraješ si rád s rodiči? Jak si s nimi například hraješ, zkus uvést nějaké příklady?
- Rodiče si se mnou často hrají (jak často si se mnou rodiče často hrají)?

RODIČE – SPOLEČNÁ ČINNOST

- Trávíte spolu doma hodně času?
- Jak tento čas trávíte?
- Jak nejraději trávíš svůj čas?
- Co tě doma učí, k čemu tě vedou?
- Mají na tebe rodiče vždycky čas?

RODIČE – ODMĚNY – TRESTÁNÍ

- Když se Ti něco nepovede, býváš doma trestán/a? Kým nejčastěji (matka; otec; sourozenec; babička; dědeček; jiný...)
- Když se Ti něco povede, býváš doma chválen/a? Kým nejčastěji (matka; otec; sourozenec; babička; dědeček; jiný...)
- Chválí tě doma za úspěch?
- Kdo nejčastěji (matka; otec; sourozenec; babička; dědeček; jiný)
- Pokud zlobíš a neděláš, co musíš, jak se k Tobě rodiče chovají? Popiš nějakou situaci (událost), kdy to tak bylo...

RODIČE – POMOC

- Když tě něco trápí nebo štve, komu o tom řekneš?

- Na koho z rodiny se nejčastěji obracíš o pomoc, o radu nebo když něčemu nerozumíš? (matka; otec; sourozenec; babička; dědeček; jiný...)
- Na koho z rodiny se nejčastěji obracíš, když tě něco trápí? (matka; otec; sourozenec; babička; dědeček; jiný...)
- Jak jsi spokojený s tím, jak to u vás doma chodí?
- Když Ti něco nejde, kdo Ti s tím obvykle pomůže?

SOUROZENCI – HRY (SPOLEČNÁ ČINNOST)

- Jak často si hraješ se sourozencem/sourozenci?
- Hraješ si rád se sourozencem/sourozenci?
- S kým si vůbec nejraději hraješ?
- Co spolu nejčastěji děláte se sourozencem/sourozenci?
- Trávíš rád čas se svým sourozencem/sourozenci?
- Co nejraději podnikáš společně se svým sourozencem/sourozenci?

SOUROZENCI – RÁD/NERAD

- Jsi rád/nerad se svým/i sourozencem/sourozenci? Můžeš uvést nějaký konkrétní příklad či v jakých situacích...?
- Proč je/Jsou se mnou sourozenec/sourozenci rád/i?
- Kdy je/Jsou se mnou sourozenec/sourozenci nerad/i?
- (Koho všeho máš rád? Kdo tě má rád?)
- Co se Ti líbí u sourozence (na chování sourozence)?

- Co se Ti nelíbí u sourozence (na chování sourozence)?

PRARODIČE – RÁD/NERAD

PRARODIČE – HRY

PRARODIČE – SPOLEČNÁ ČINNOST

PRARODIČE – ODMĚNY – TRESTÁNÍ

PRARODIČE – POMOC

DÍTĚ SAMO – CO UMÍ (DOKÁŽE)

- Co tě mrzí, že neumíš a chtěl bys umět?
- Co všechno už umíš úplně samo (udělat)?
- S čím ti už maminka nebo tatínek (ne)pomáhá?
- Co všechno umím? (zkus pár věcí, co umíš, vyjmenovat...)
- Jak dokážu mamince/tatínkovi pomoci? Kupříkladu s čím jim dokážu pomoci?
- Zkus mi teďka říci, co už umíš a máš z toho radost?

DÍTĚ SAMO – CO SMÍ (NESMÍ)

- Co doma určitě nesmíš dělat, jinak by se maminka nebo tatínek zlobili?

DÍTĚ SAMO – CO CHCE

- Můžeš doma dělat, co chceš?
- Maminka/tatínek tě nechají dělat to, co tě baví? Co to pro Tebe je?

DÍTĚ SAMO – CO MUSÍ

- Pokud zlobíš a neděláš, co musíš, jak se k Tobě rodiče chovají?
- Co mě doma nebaví a musím to dělat? Zkus uvést nějaký příklad či příklady...
- Máš doma nějaké povinnosti, co musíš dělat? Můžeš mi popsat jaké? Plníš je pravidelně (jak často je plníš)?

DÍTĚ SAMO – CO MUŽE

- Nudíš se někdy?
- Jak to vypadá, když se nudíš?
- Můžeš doma dělat, co chceš?
- Děláš něco podobného, co tvoji rodiče? Můžeš mi popsat, co to je?
- Proč děláš něco podobného?

KAMARÁDI/ŠKOLKA

- Máš nějakého nejlepšího kamaráda/kamarádku?
- Co spolu nejraději děláte? (s kamarády, s kamarádkami)
- Chodíš do školky rád/ráda? (proč)
- Co rád ve školce děláš, v čem jsi dobrý?
- Máš ve školce mezi spolužáky „respekt“? (V čem si dobrý, za co si Tě ostatní děti váží?)
- Existuje (je) ve školce něco, co děláš spíše nerad? Co to například je?
- Když potřebuješ pomoc nebo radu, na koho se ve školce obrátíš?
- Co myslíš, že Tě čeká po školce?

- Co očekáváš od školy?
- Na co se těšíš a na co se netěšíš?

JAK SI HRAJE

- Které hry máš jako nejoblíbenější?

Příloha č. 4 Metoda pro pedagogy

Příloha č. 4a

Polostrukturovaný rozhovor s učitelkami mateřských škol posuzující děti předškolního věku z hlediska výzkumných oblastí

MAJETEK

- 1.) *Materiální vybavení dítěte, jak přichází do školky.*

PÉČE O DÍTĚ ZE STRANY RODIČŮ

- 2.) *Její názor na to, kolik toho rodiče dávají dítěti a kolik toho můžou dávat?*

POPIS, JAK SI DÍTĚ OBVYKLE HRAJE

- 3.) *Jak si nejčastěji toto dítě hraje?*
- 4.) *S kým si hraje?*
- 5.) *S kým si třeba odmítá hrát (a proč)?*
- 6.) *Jak často si dítě hraje samo?*
- 7.) *Hraje si častěji samo nebo ve skupině?*
- 8.) *Ve skupině si dítě hraje (spíše) aktivně/pasivně?*
- 9.) *Jaký typ hry dítě preferuje?*
- 10.) *Jaká pravidla má tato hra?*

VZTAH DÍTĚTE K UČITELCE

- 11.) *Můžete popsat, jak se dítě chová k Vám.....?*
- 12.) *Poslouchá Vás nebo se chová jinak?*

VZTAH S DĚTMI

- 13.) *Dítě (spíše) ubližuje ostatním? Můžete uvést nějaký příklad nebo konkrétní situaci?*

- 14.) *Dítě se snaží druhým dětem pomáhat? Můžete uvést nějaký příklad nebo konkrétní situaci?*
- 15.) *Když se objeví nějaký problém, jak se dítě chová? Můžete uvést nějaký příklad nebo konkrétní situaci?*
- 16.) *Pokud se objeví problém, zdali vyhledává řešení nebo jak se zachová? Můžete uvést nějaký příklad nebo konkrétní situaci?*
- 17.) *Vynucuje si dítě v kolektivu pozornost nebo naopak? Můžete uvést nějaký příklad nebo konkrétní situaci?*

Příloha č. 4b

Orientační posuzovací stupnice charakteristik dítěte pro pedagogy

Prosím, označte na stupnici 1 – 5, intenzitu předkládaných osobnostních charakteristik posuzovaného dítěte.

(1- vystihuje, 2- spíše vystihuje, 3- ani vystihuje, ani nevystihuje, 4- spíše nevystihuje, 5 - nevystihuje)

Hovorný	1	2	3	4	5
Agresivní	1	2	3	4	5
Pořádný	1	2	3	4	5
Klidný	1	2	3	4	5
Neučenílivý	1	2	3	4	5
Společenský	1	2	3	4	5
Nepořádný	1	2	3	4	5
Odolný	1	2	3	4	5
Bystrý	1	2	3	4	5
Málomluvný	1	2	3	4	5
Přívětivý	1	2	3	4	5
Svědomitý	1	2	3	4	5
Vznětlivý	1	2	3	4	5
Zájem o nové věci	1	2	3	4	5
Samotářský	1	2	3	4	5
Smířlivý	1	2	3	4	5
Vytrvalý	1	2	3	4	5
Úzkostlivý	1	2	3	4	5
Konzervativní	1	2	3	4	5

Děkujeme Vám za vyplnění a za Váš čas strávený vyplňováním odpovědí tohoto dotazníku.

Inventář pro posuzování vztahu k dítěti (pro rodiče)

STRUČNÉ INFORMACE O PSYCHOLOGICKÉM VÝZKUMU PRO RODIČE:

Zdravím Vás, děkujeme za účast v psychologickém výzkumu prováděném v rámci doktorské disertační práce Fakulty sociálních studií Masarykovy Univerzity v Brně, který se zaměřuje na prožívání současných dětí, konkrétně především na období předškolního věku.

Mgr. Bc. Markéta Jankovská, MBA

PhD student

Fakulta sociálních studií MU, Gorkého 7, Brno

Doc. PhDr. Mojmír Tyrlík, PhD.

výzkumný pracovník, školitel Phd

Fakulta sociálních studií MU, Gorkého 7, Brno

Pokud nechcete dávat svoji emailovou adresu prosím napište anonym@anonym.cz.