

Spôsob výchovy v rodine ako zdroj sebapoňatia pubescenta

Lenka Ďuricová – Monika Hašková
Katedra psychológie, PF UMB, Banská Bystrica

Anotácia: *Spôsob výchovy v rodine ako zdroj sebapoňatia pubescenta.* Cieľom výskumnej štúdie bolo overenie vzťahu medzi školským sebapoňatím pubescenta a spôsobom výchovy v rodine. Výskumná batéria pozostávala z dvoch metódik, dotazníka na zisťovanie spôsobu výchovy v rodine od J. Čápa a P. Boscheka (1994) a dotazníka konceptu vlastného nadania od U. Englera a W. U. Meyera. Výskumný súbor tvorilo 128 žiakov základnej školy vo veku 12–14 rokov. Analýza vzťahov medzi premennými (emocionálny vzťah a výchovné riadenie v rodine, koncept vlastného nadania a strach zo sociálnych konzekvencií) poukázala na štatisticky významné rozdiely v školskom sebapoňatí pubescentov z hľadiska prevažujúceho emocionálneho vzťahu, aj z hľadiska výchovného riadenia v rodine.

PEDAGOGIKA.SK, 2016, ročník 7, č. 1: 7-21

Kľúčové slová: *sebapoňatie; školské sebapoňatie; výchovný štýl; koncept vlastného nadania; strach zo sociálnych konzekvencií*

Parenting Style in a Family as a Source of Pupil's Self-Concept. *The aim of study was to explore relationship between pupil's academic self-concept and parenting style in his family. Research methods: Parenting style questionnaire by J. Čáp and P. Boschek (1994) and Self-concept of ability questionnaire by U. Engler and W. U. Meyer. Research sample: 128 pupils of primary school in the age of 12-14 years. Results: Statistic analysis confirmed significant differences in pupil's academic self-concept in term of existing emotional relationship and educational management in family too.*

PEDAGOGIKA.SK, 2016, Vol. 7 (No. 1: 7-21)

Key words: *self-concept; academic self-concept; parenting style; self-concept of ability; social consequences anxiety*

Úvod

Sebapoňatie je koncept, ktorý je ovplyvnený sociálnym kontextom – špeciálne osobne významnými ľuďmi, ich názormi, postojmi, konštrukciou sveta, ale aj osobnými premennými – osobnou skúsenosťou, predispozíciami a pod. (Greenwald a Pratkanis in Čerešník, 2014). Nikto nedokáže získať sociálnu a osobnú identitu len sám zo seba, bez ľuďmi vytvoreného prostredia, bez sveta symbolov a bez súčasných ľudí, prostredníctvom ktorých si uvedomujeme svoju rovnakosť a súčasne aj odlišnosť a vývoj v čase (Bačová, 1993). Vedomie Ja sa teda formuje v procese socializácie aj prostredníctvom mechanizmov sociálneho učenia. V prvých dvoch dekádach ľudského života

však významnú úlohu pri utváraní osobnosti a tiež sebapoňatia zohráva podľa nášho názoru výchova.

Od výchovy, ako cieľavedomého procesu napomáhajúceho deťom získať potrebné kompetencie pre svoj život, závisí aj objavenie ich osobnej veľkosti, dôstojnosti. Znamená to objavenie seba samého, sprevádzané schopnosťou slobodného prijatia zodpovednosti za tvorbu vlastného života (Podmanický, 2001). Z. Helus (2007) zase zdôrazňuje, že úspešnosť, správnosť socializačného procesu je prepojená s fungovaním rodinného systému. Dieťa je z tohto pohľadu potrebné vnímať vždy v kontexte celej jeho rodiny.

J. Čáp (1996) charakterizuje výchovný štýl ako konkrétny spôsob výchovy, pri ktorom rodičia využívajú konkrétne prostriedky na dosiahnutie cieľov. Ide o celkovú interakciu a komunikáciu dospelého s dieťaťom. Prejavuje sa voľbou a spôsobom využitia výchovných prostriedkov, postupov a metód, tomu zodpovedajúcemu prežívaniu a správaniu dieťaťa, ktoré opäť ovplyvňuje prežívanie a správanie dospelého. Už výskum psychológa Kurta Lewina z roku 1939 potvrdil, že štýl výchovy má zásadný vplyv na ďalší vývin vychovávaného dieťaťa a aj na to, ako bude jeho osobnosť formovaná, vrátane pozitívnych alebo negatívnych vlastností. Pilierom výchovného štýlu sú podľa J. Čápa (Čáp, 2001) prejavy emočného vzťahu zo strany rodičov, ktorých podstatou je vzájomnosť medzi vnútorným prežívaním rodiča a jeho správaním navonok. Môžeme sledovať, ako rodičia komunikujú s dieťaťom a naopak, či sú viditeľné prejavy lásky voči dieťaťu, ako funguje denný režim v rodine, či s akou intenzitou rodičia zadávajú úlohy a kontrolujú ich plnenie. Deti sú veľmi vnímavé a dokážu odhaliť aj najmenší nesúlad. Veľa záleží na adekvátnom prejave vnútorného postoja, na zhode, kongruencii vnútorného postoja a prežívania rodiča s jeho vonkajšími emočnými prejavmi.

J. Oravcová a S. Kariková (2011, s. 43) obdobie pubescencie charakterizujú ako „snáď najdynamickejšie obdobie vývinu, je sprevádzané komplexnou premenou jednotlivca, ktorá sa určitým spôsobom dotýka všetkých stránok jeho osobnosti. Predstavuje dôležitý biologický medzník, prináša pohlavné dospievanie a rozvinutie reprodukčnej schopnosti.“ Adolescencia a pubescencia je obdobím hľadania a prehodnocovania, jedinec má za úlohu dosiahnuť prijateľné sociálne postavenie a vytvoriť si zrelšiu formu vlastnej identity (Vágnerová, 2005).

Identita pubescenta je definovaná tým, ako vyzerá, ako sám seba posudzuje na základe sebapozorovania (introspekcie), tým, ako hodnotí vlastné reálne výkony a ďalej definovaná sociálnymi aspektmi, ako je akceptácia (prijatie) a príslušnosť k rovesníckej skupine, akceptácia novej sociálnej roly v rodine i mimo nej. Sebapoznanie, osobitne poznanie vlastných schopností, vlastností, kompetencií, je dôležitým predpokladom rozvoja jeho identity. Služi

k porovnávaníu seba s inými ľuďmi a novému vymedzeniu seba samého vo vzťahu k nim (Macek, 2003).

V procese dospievania zohráva významnú úlohu zvýšená introspekcia a sebareflexia. Dôležitými aspektmi sebapoňatia v tomto vývinovom období sú podľa M. Vašutovej (2013):

- charakteristiky výkonové, ktoré tvoria relatívne samostatnú oblasť a sú vzťahované predovšetkým ku škole;
- charakteristiky, ktorými sa dospievajúci vymedzuje v interpersonálnych vzťahoch (sociálna prestíž, priateľskosť a pod.);
- charakterové vlastnosti – úprimnosť, česťnosť, spravodlivosť.

Podľa M. Vašutovej (2010) ideálne Ja a reálne ja vykazujú disproporcii. Táto skutočnosť spôsobuje trvajúce rozkolísanie sebahodnotenia pubescenta. Jeho sebahodnotenie sa čím ďalej, tým viac opiera o hodnotenie rovesníkov a dospelých, ale tiež o dosiahnutú pozíciu v skupinovej hierarchii.

Determinantmi vývinu self-konceptu podľa K. Balcara (1991) sú: rodinné prostredie, spoločenské stereotypy, ktoré sú sprostredkované alebo pochádzajú z osobnej skúsenosti, nové skúsenosti, pričom za najdôležitejšiu pokladá sociálnu interakciu a keďže rodina je primárne sociálne prostredie, môžeme jej prisúdiť zásadný vplyv. Rodina a rodičia majú aj podľa Z. Helusa (2007) zväčša trvalý a významný vplyv na vývoj a sebapoňatie jedinca, sú sprostredkovateľom informácií medzi jedincom a spoločnosťou. Tým, ako s dieťaťom komunikujú, ako sa správajú, aké k nemu zaujímajú postoje, akú mu vytvárajú psychickú oporu, aké mu sprostredkovávajú základné sociokultúrne vzorce správania a myslenia, ovplyvňujú jeho osobnosť a zapojenie sa do spoločnosti.

Vývin sebapoňatia je primárne identifikovaný s rodinným prostredím, respektíve s rodičmi, ale postupom času dochádza k jeho presunu do školského prostredia, s ktorým žiakovo sebapoňatie korešponduje (Bláha, Šebek, 1988). Sebapoňatie vo vzťahu ku škole sa odborne nazýva školské sebapoňatie (*academic self-concept*), ktoré tvorí jednu z hlavných zložiek sebapoňatia ako celku. Hlavné ohnisko školského sebapoňatia je zakotvené v školskom výkone, kde žiaci svoje výkony vzájomne hodnotia a porovnávajú (Macek, Šulová, Konečná, podľa Poledňovej, 2009). K. Cokley (2000) definuje akademické sebaopínanie ako pohľad študenta na svoje rozumové schopnosti v porovnaní s ostatnými študentmi. Akademické sebaopínanie možno vysvetliť aj ako konkrétne postoje, pocity a vnímanie intelektuálnych či akademických zručností, ktoré predstavujú samostatné presvedčenie o sebe ako o schopnej osobe uplatňujúcej sa v akademickom prostredí (Lent a kol. 1997).

So školským sebapoňatím úzko súvisí potreba úspechu. Uspokojenie tejto potreby sa spolupodieľa na formovaní sebapoňatia dieťaťa. Miera úspešnosti teda môže mať motivačný aj demotivačný efekt na jeho ďalší výkon.

Z. Matějček a M. Vágnerová (1992) potvrdzujú tento vzťah, a uvádzajú, že sebapoňatie žiaka je základnou premennou, ktorá má vplyv na jeho pracovnú motiváciu a na vytrvalosť v práci a v úlohách.

Cieľ výskumu

Viacere teoretické východiská a výskumné štúdie (Čáp, 2001; Gillernová, 2004; Valihorová, Gallo, 2014; Čerešník, 2014) naznačujú, že medzi rozvojom self-konceptu dieťaťa a rodinným prostredím sú určité súvislosti. Empirickým zámerom štúdie bolo overiť rodinné prostredie, konkrétne štýl výchovy prevládajúci v rodine, ako jeden z možných zdrojov sebapoňatia pubescenta. Zistiť, či medzi uplatňovaným výchovným štýlom v rodine a školským sebapoňatím pubescenta je vzťah. Sústredili sme sa na školské sebapoňatie dieťaťa z toho dôvodu, že v tomto veku sa jednotliviec realizuje prevažne v prostredí školy, ktorá mu tak poskytuje základný referenčný rámec. Na určenie výchovného štýlu v rodine sme si zvolili koncept J. Čápa, P. Boscheka (1994), ktorý sa zameriava na emočný vzťah a výchovné riadenie v rodine. Školské sebapoňatie reprezentuje W. U. Meyerov koncept vlastného nadania, ktorý meria dve dimenzie, a to koncept vlastného nadania a strach zo sociálnych konzekvencií (respektíve strach zo sociálneho hodnotenia).

Hypotézy výskumu

H1: Predpokladáme štatisticky významný rozdiel v koncepte vlastného nadania medzi skupinami pubescentov z hľadiska prevažujúceho emocionálneho vzťahu v rodine v prospech pubescentov vychovávaných v rodine s prevažujúcim kladným emocionálnym vzťahom.

H2: Predpokladáme štatisticky významný rozdiel v strachu zo sociálnych konzekvencií medzi skupinami pubescentov z hľadiska prevažujúceho emocionálneho vzťahu v rodine v prospech pubescentov vychovávaných v rodine s prevažujúcim záporným emocionálnym vzťahom.

H3: Predpokladáme štatisticky významný rozdiel v koncepte vlastného nadania medzi skupinami pubescentov z hľadiska prevažujúceho výchovného riadenia v rodine.

H4: Predpokladáme štatisticky významný rozdiel v strachu zo sociálnych konzekvencií medzi skupinami pubescentov z hľadiska prevažujúceho výchovného riadenia v rodine.

Metodológia výskumu

V súlade s cieľom práce a výskumnými hypotézami sme na získanie potrebných údajov zvolili metódu dotazníka, čo znamená, že ide o klasický

kvantitatívny výskum. Naša výskumná batéria pozostávala z dvoch nasledovných metódik:

Dotazník na zisťovanie spôsobu výchovy v rodine

Na zisťovanie prevládajúceho štýlu výchovy v rodine sme použili Dotazník na zisťovanie spôsobu výchovy v rodine (Čáp, Boschek, 1994), ktorý sa skladá zo 40 položiek. Dotazník na zisťovanie spôsobu výchovy v rodine je štandardizovanou psychologickou metódou, kde deti reflektujú interakciu s rodičmi. Každých 10 položiek je venovaných jednotlivým sledovaným komponentom výchovy: komponent kladných citov, záporných citov (= emočný vzťah v rodine), požiadaviek a voľnosti (= výchovné riadenie).

Dotazník konceptu vlastného nadania

Na zisťovanie školského sebapoňatia u pubescentov sme zvolili dotazník Self-Concept of Ability Questionnaire (SCEA-M) od U. Englera, W. U. Meyera. Českú verziu dotazníka SCEA-M validizovali F. Man a P. Blahuš (1998). Dotazník meria dva faktory: koncept vlastného nadania – SCA a strach zo sociálnych konzekvencií – SCAnx. Kvantitatívne hrubé skóre v každej dimenzii naznačuje silu predmetnej premennej.

Výskumný súbor

Pri realizácii výskumu sme použili zámerný výber. Náš výskumný súbor tvorilo 128 respondentov základných škôl, ktorí navštevujú 7. a 8. ročník, teda vo veku 12 – 14 rokov. Údaje boli zozbierané v základných školách v Banskej Štiavnici, Žiar nad Hronom a v Hornej Štubni. Žiaci dotazníky vyplňovali na hodinách etickej výchovy a so spôsobom ich vyplňovania boli dostatočne oboznámení. Boli zároveň ubezpečení o zachovaní ich anonymity. Charakteristiku výskumného súboru prináša tabuľka č. 1.

Tabuľka č. 1: **Charakteristika výskumného súboru**

Škola	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť
Banská Štiavnica	54	42,19 %
Žiar nad Hronom	41	32,03 %
Horná Štubňa	33	25,78 %
Celkom	128	100,0 %

Výskumné výsledky

Získané dáta sme spracovali pomocou štatistického programu SPSS, v ktorom sme použili procedúry deskriptívnej a induktívnej štatistiky.

Skôr, ako sme pristúpili k verifikácii stanovených hypotéz, bolo potrebné overiť normalitu rozloženia skúmaných premenných. Na overenie normality

sme použili Kolmogorov- Smirnovov test a keďže dáta nespĺňali podmienku normálneho rozloženia (tabuľka č. 2), pracovali sme s neparametrickými testami.

Tabuľka č. 2: **Overenie normality rozloženia dát**

Test normality	Kolmogorov-Smirnovov test		
	Statistic	Stupne voľnosti	Signifikancia
Koncept vlastného nadania	0,153	28	0,000
Strach zo sociálnych konzekvencií	0,086	28	0,020

S cieľom orientácie vo výsledkoch výskumu uvádzame v tabuľke č. 3 základné deskriptívne charakteristiky premenných školského sebapoňatia. V tabuľkách 4 a 5 uvádzame základné deskriptívne štatistiky premenných, definujúcich spôsob výchovy v rodine.

Tabuľka č. 3: **Deskriptívna štatistika premennej SCA a SCAnx (N = 128)**

	SCA	SCAnx
Priemer	29,05	13,77
Medián	28,00	14,00
Modus	27	14,16
Smerodajná odchýlka	5,62	3,62
Minimum	12	6
Maximum	44	23

Poznámka: SCA – koncept vlastného nadania, SCAnx – strach zo sociálnych konzekvencií

Tabuľka č. 4: **Deskriptívna štatistika premennej emocionálny vzťah**

	Kladný EV	Záporný EV
Absolútna početnosť	63	65
Relatívna početnosť %	49,2	50,8
Priemer	25,56	14,70
Medián	27	13
Modus	29	11
Smerodajná odchýlka	4,2	5,02
Minimum	10	10
Maximum	30	30

Poznámka: EV – emocionálny vzťah

Tabuľka č. 5: Deskriptívna štatistika premennej výchovné riadenie

	Slabé VR	Silné VR	Rozporné VR
Absolútna početnosť	40	28	60
Relatívna početnosť %	31,3	21,9	46,9
Priemer	17,01	17,26	19,9
Medián	17	17	20
Modus	13	18	18
Smerodajná odchýlka	4,55	4,10	4,51
Minimum	10	10	11
Maximum	28	27	30

Poznámka: VR – výchovné riadenie

Výsledky ďalej uvádzame súhrnne v súlade s formuláciou hypotéz.

H1: Predpokladáme štatisticky významný rozdiel v koncepte vlastného nadania medzi skupinami pubescentov z hľadiska prevažujúceho emocionálneho vzťahu v rodine v prospech pubescentov vychovávaných v rodine s prevažujúcim kladným emocionálnym vzťahom.

H2: Predpokladáme štatisticky významný rozdiel v strachu zo sociálnych konzekvencií medzi skupinami pubescentov z hľadiska prevažujúceho emocionálneho vzťahu v rodine v prospech pubescentov vychovávaných v rodine s prevažujúcim záporným emocionálnym vzťahom.

Rozdiely v školskom sebaopätaní pubescentov z hľadiska prevažujúceho emocionálneho vzťahu v rodine sme testovali pomocou neparametrickej štatistickej procedúry, Mann-Whitneyho U-testu. Na základe výsledkov (tabuľka 6) môžeme konštatovať, že existuje štatisticky významný rozdiel v koncepte vlastného nadania vzhľadom na prevažujúci emocionálny vzťah v rodine ($p < 0,05$). Ako ukazuje graf 1, tí pubescenti, ktorí deklarujú kladný emocionálny vzťah v rodine, majú i vyššie skóre v koncepte vlastného nadania v porovnaní s pubescentmi, ktorí pociťujú záporný emocionálny vzťah v rodine.

Testovanie rozdielov ďalej ukázalo, že existuje štatisticky významný rozdiel aj v strachu zo sociálnych konzekvencií medzi pubescentmi vzhľadom na prevažujúci emocionálny vzťah v rodine ($p < 0,01$). Graf 2 ilustruje tento rozdiel v strachu zo sociálnych konzekvencií v prospech pubescentov, ktorí deklarujú záporný emocionálny vzťah v rodine.

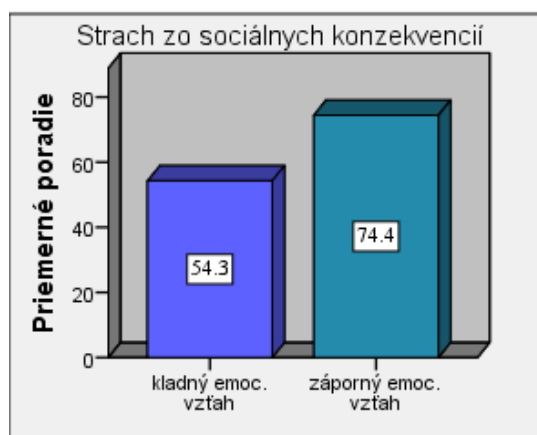
Tabuľka č. 6: **Rozdiely v školskom sebapoňatí pubescentov vzhľadom na prevažujúci emocionálny vzťah v rodine**

	SCA	SCAnx
Mann-Whitneyho U test	1601,500	1403,500
Z	-2,135	-3,082
Signifikancia	0,033	0,002

Poznámka: SCA - koncept vlastného nadania, SCAnx – strach zo sociálnych konzekvencií



Graf č. 1: **Rozdiely v koncepte vlastného nadania pubescentov vzhľadom na prevažujúci emocionálny vzťah v rodine**



Graf č. 2: **Rozdiely v strachu zo sociálnych konzekvencií pubescentov vzhľadom na prevažujúci emocionálny vzťah v rodine**

H3: Predpokladáme štatisticky významný rozdiel v koncepte vlastného nadania medzi skupinami pubescentov z hľadiska prevažujúceho výchovného riadenia v rodine.

H4: Predpokladáme štatisticky významný rozdiel v strachu zo sociálnych konzekvencií medzi skupinami pubescentov z hľadiska prevažujúceho výchovného riadenia v rodine.

Obe hypotézy sme testovali pomocou neparametrickej štatistickej procedúry, Kruskal-Wallisovho testu.

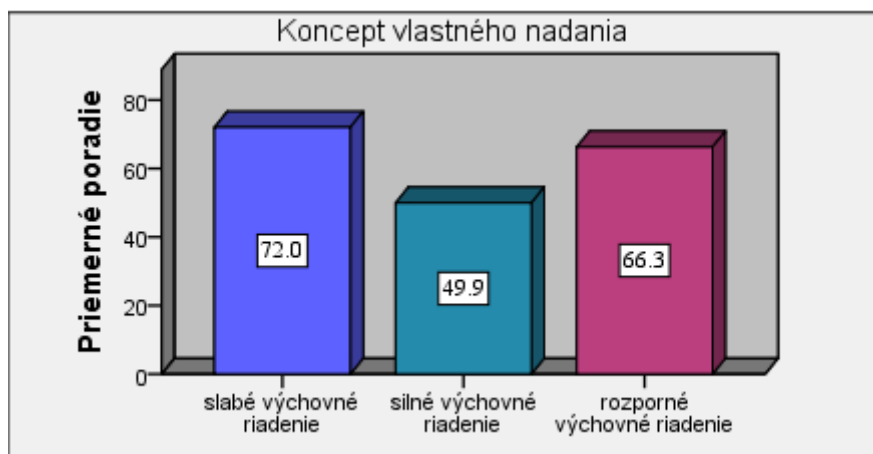
Na základe výsledkov (tabuľka 7) môžeme konštatovať, že existuje štatisticky významný rozdiel v koncepte vlastného nadania medzi pubescentmi vzhľadom na prevažujúce výchovné riadenie v rodine ($p < 0,05$). Ako demonštruje graf 3, koncept vlastného nadania je najvyšší u pubescentov, u ktorých prevláda slabé výchovné riadenie v rodine, nasleduje rozporné výchovné riadenie a najnižšie skóre v koncepte vlastného nadania sme zistili u pubescentov deklarujúcich silné výchovné riadenie.

Aj v strachu zo sociálnych konzekvencií sa medzi jednotlivými skupinami pubescentov ukázal štatisticky významný rozdiel ($p < 0,01$). Graf 4 znázorňuje, že strach zo sociálnych konzekvencií je najvyšší u pubescentov, ktorí predstavujú skupinu s rozporným výchovným riadením, nasleduje silné výchovné riadenie a najnižšie skóre v strachu zo sociálnych konzekvencií dosahujú pubescenti so slabým výchovným riadením.

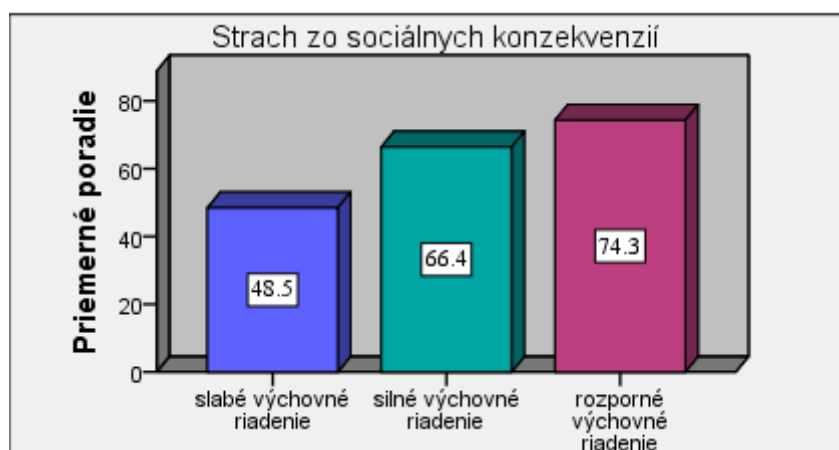
Tabuľka č. 7: Rozdiely v školskom sebapoňatí pubescentov vzhľadom na prevažujúce výchovné riadenie v rodine

	SCA	SCAnx
Chí-kvadrát	6,143	11,861
stupne voľnosti	2	2
Signifikancia	0,046	0,003

Poznámka: SCA – koncept vlastného nadania, SCAnx – strach zo sociálnych konzekvencií



Graf č. 3: Rozdiely v koncepte vlastného nadania pubescentov vzhľadom na prevažujúce výchovné riadenie v rodine



Graf č. 4: Rozdiely v strachu zo sociálnych konzekvencií pubescentov vzhľadom na prevažujúce výchovné riadenie v rodine

Diskusia

Z našich výskumných výsledkov vyplýva, že kladná emocionálna výchova v rodine priaznivo pôsobí na sebaopätie pubescenta, hoci merané, resp. zisťované v školskom kontexte. I. Gillernová (2004) zisťovala vo svojom výskume spôsoby výchovy v rodine dospelujúcich detí. Z jej výskumu vyplýva, že základným predpokladom priaznivého vývoja dieťaťa je láskyplný

vzťah rodičov a ostatných dospelých k nemu. Emočný vzťah k dieťaťu možno považovať za kľúčový moment spôsobu výchovy. Naše výsledky korešpondujú aj s výsledkami M. Valihorovej a A. Galla (2014), ktorí konštatujú, že sebahodnotenie dieťaťa súvisí s pozitívnym emocionálnym vzťahom v rodine.

V. Hajná a Z. Stránska (2011) zistili, že najvyššie sebahodnotenie dosahujú ľudia z rodín s extrémne kladným emočným vzťahom rodiča k dieťaťu. Hneď za nimi nasledujú jedinci s kladným emočným vzťahom v rodine. V našej výskumnej vzorke sme pubescentov s kladným a extrémne kladným emocionálnym vzťahom zlúčili. Môžeme však konštatovať, že výsledky výskumov sú v súlade.

Príbuzný výskum realizovala B. Šramová (2007), ktorá sa zamerala na sledovanie vzťahu rodinnej výchovy a zastúpených štýlov identity adolescentov vo veku od 16 rokov. V jej súbore sa ukázalo, že kladný emočný vzťah preukazovaný deťom a kladenie požiadaviek na svoje deti zo strany rodičov podporujú aktívnu stratégiu sebadefinovania adolescentov. Dieťa vyrastajúce v takomto výchovnom prostredí je aktívne pri hľadaní informácií rozširujúcich a podporujúcich jeho sebadefinovanie. Rodinné prostredie založené na dôvere a podpore je podľa nej dôležité pre vývin autonómnej, slobodnej osobnosti.

Rovnako sa nám potvrdil predpoklad, že skupina pubescentov dosahujúca vyššie skóre v strachu zo sociálnych konzekvencií je vychovávaná prevažne v rodinách so záporným emocionálnym vzťahom. Inak povedané, deti, ktorým sa nedostáva kladných emocionálnych prejavov, blízkosti a vrelosti zo strany rodičov, častejšie trpia úzkosťou a strachom zo sociálneho hodnotenia, pripisujú mu vyššiu dôležitosť a viacej sa ním aj zaoberajú. Pri zápornom emocionálnom vzťahu rodičov k dieťaťu dochádza k znižovaniu jeho sebaúcty a k zhoršeniu podmienok na zdravý osobnostný vývin. Potrebu podielu oboch rodičov na kladnom emocionálnom vzťahu podporil aj výskum B. Žitniakovej Gurgovej (2007) zameraný na vzťah rodičovských štýlov a výkonovej motivácie. Výskum potvrdil, že výraznejšie na úzkosť brzdiacu výkon pôsobí záporný komponent výchovy otca. V závere výskumnej štúdie Z. Štefánkovej a P. Maceka (2006), kde sa zaoberali aj emocionálnou výchovou, je uvedené, že aspekty citových vzťahov a sebaregulácia dokonca významne predpovedajú problémové správanie v ranej adolescencii.

Na základe zhrnutia výsledkov prvej a druhej hypotézy sme zistili, že významným prediktorom zdravého vývinu a pozitívneho sebaobrazu pubescenta je kladný emocionálny vzťah v rodine.

Štatistická analýza potvrdila aj štatisticky významný rozdiel v koncepte vlastného nadania vzhľadom na prevažujúce výchovné riadenie v rodine (hypotéza H3). Naše výsledky ukazujú, že najmä slabé výchovné riadenie prispieva k pozitívnemu sebaobrazu pubescenta, resp. k vysokému konceptu

vlastného nadania. Vplyv výchovného riadenia v rodine na úroveň sebahodnotenia mladých dospelých zisťovali aj V. Hajná a Z. Stránska (2011), ktoré tiež zistili, že najvyššie sebahodnotenie dosahujú ľudia z rodín so stredným a následne so slabým výchovným riadením. Zdá sa teda, že spôsob výchovy, pre ktorý je charakteristická určitá voľnosť a autonómia dieťaťa, podporuje jeho pozitívnu seba-percepciu. Výskum (Vašašová, Oravcová, Florková, 2010) potvrdil, že takéto výchovné pôsobenie rozvíja u dieťaťa aj samostatnosť, iniciatívnosť a tvorivosť.

V súvislosti s poslednou hypotézou ešte treba uviesť, že v našom výskumnom súbore pubescenti v rodine s rozporným riadením preukazujú najvyššie skóre v strachu zo sociálnych konzekvencií. Nasledujú jediní so silným výchovným riadením a najnižšie skóre v strachu zo sociálnych konzekvencií preukazovali pubescenti z rodín so slabým výchovným riadením. J. Čáp (1996) poukazuje na fakt, že v rozpornom výchovnom riadení sú znaky silného aj slabého výchovného riadenia. Ďalším špecifickým rozporom sú rozdielne výchovné štýly otca a matky. Rozporné riadenie zrejme vyvoláva zmätok u pubescenta, lebo nevie, čo má v ktorej situácii od rodičov očakávať a táto neistota sa podpisuje na jeho zvýšenej úzkosti. Rovnako aj I. Gillernová (2004) vo výskume poukazuje na fakt, že rozporné riadenie je často spájané so situáciami, ktoré sa pre dieťa vyznačujú nejasnosťou, neprehľadnosťou a zmätenosťou.

Ak porovnáme výsledky nášho výskumu v rámci tretej a štvrtej hypotézy, môžeme konštatovať, že sú v súlade (vzhľadom na to, že premenné koncept vlastného nadania a strach zo sociálnych konzekvencií sú do veľkej miery protichodné a vzájomne sa vylučujú) a že vhodným výchovným riadením z hľadiska utvárania vzniku pozitívneho sebaobrazu by mohlo byť slabé výchovné riadenie. Toto výchovné riadenie je založené na dôvere, vedie dieťa k samostatnosti a zodpovednosti za vlastné rozhodnutia. Dieťa je plne rešpektované ako autonómna bytosť s možnosťou voľby. Táto „zodpovedná sloboda“ je jednou z hlavných tém humanistickej psychológie.

Záver

Hoci si uvedomujeme, že na školské sebapoňatie pubescenta vplývajú aj mnohé ďalšie faktory, zdá sa, že nezanedbateľnou premennou je práve spôsob výchovy v rodine. Pozitívna emocionálna klíma v rodine, bezpodmienečná akceptácia a dôvera v kompetentnosť dieťaťa facilitujú jeho pozitívny sebaobraz a dôveru v seba a svoje schopnosti, možnosti, potenciál. Naopak, nedostatok láskyplných prejavov a direktívne, resp. rozporné (nejasné, nejednoznačné) riadenie zvyšujú u dieťaťa pochybnosti o sebe, neistotu vo vzťahu k sebe, ktorá sa prenáša aj do jeho vzťahov v rámci širšieho sociálneho prostredia a prejavuje sa vo forme zvýšenej vnímavosti voči hodnoteniu okolia

až úzkostnosti. Aj naša štúdia potvrdzuje, že optimálnym výchovným štýlom, ktorý spĺňa vyššie zmienené atribúty a ktorý, podľa nášho názoru, umožňuje formovať priaznivé sebapoňatie dieťaťa, je demokratický štýl.

LITERATÚRA

- BAČOVÁ, V. 1993. Teória osobnej a sociálnej identity. In *Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie II*. Bratislava : Veda, s. 72 – 129. ISBN 978802240386.
- BALCAR, K. 1991. Úvod do studia psychologie osobnosti. Chrudim : Mach, 217 s.
- BLÁHA, K., ŠEBEK, M. 1988. Já-tvůj žák, ty-můj učitel. Praha : Státní pedagogické nakladatelství. 121 s. ISBN 14-549-88.
- COKLEY, K. 2000. An investigation of academic self-concept and its relationship to academic achievement in African American college students. In *Journal of Black Psychology*, vol. 26, p. 148 – 164.
- ČÁP, J. 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : ISV nakladatelství. 304 s. ISBN 80-85866-15-3.
- ČÁP, J. 2001. Celkový způsob výchovy. In Čáp, J. Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, s. 303 –362, ISBN 80-7178- 463-X.
- ČÁP, J., BOSCHEK, P. 1994. Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině. Příručka, Bratislava : Psychodiagnostika.
- ČEREŠNÍK, M. 2014. Sebapoňatie slovenských dospelievajúcich vo vzťahu k rizikovému správaniu. In *Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. s. 204 – 214. ISBN 978-80-244-4224-2.
- GILLERNOVÁ, I. 2004. Dospělí a děti jako aktéři edukačních procesů. In *Sborník Rozvoj české společnosti v EU IV. Jedinec a společnost v procesu transformace a globalizace*. Praha : MATFYZPRESS.
- HAJNÁ, V., STRÁNSKÁ, Z. 2011. Souvislosti mezi způsobem výchovy v rodině a sebehodnocením mladých dospělých. In *Sociální procesy a osobnost*. Sborník příspěvků. Brno: MSD. s. 113 – 119. ISBN 80-86633-09-8.
- HELUS, Z. 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vydání. Praha : Grada. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- LENT, R. a kol. 1997. Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematic-specific self-efficacy. In *Journal of Counseling Psychology*, vol. 44, 307 – 315.
- MACEK, P. 2003. *Adolescence*. 2. vyd. Praha : Portál. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MAN, F., BLAHUŠ, P. 1998. A Czech form of Engler and Meyer's Self – concept of Ability Questionnaire. In *Acta Universitatis Carolinae – Kinanthropologica*. Vol.34, p. 39 – 51.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. 1992. *Dotazník sebepojetí školní úspěšností dětí – SPAS*. Bratislava : Psychodiagnostika.
- ORAVCOVÁ, J., KARIKOVÁ, S. 2011. *Psychológia v edukácii*. 1. vyd. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB. 465 s. ISBN 978-80-557-0123-3.

- PODMANICKÝ, I. 2001. Axiologické východiská výchovy v rodinnom prostredí. In *Zborník referátov z konferencie „O výchove v rodine“*. Bratislava : SSPZR. ISBN 80-968318-7-9.
- POLEDŇOVÁ, I. 2009. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno : Masarykova univerzita. 133 s. ISBN 9788021050853.
- ŠRAMOVÁ, B. 2007. *Osobnosť v procese ontogenézy*. Bratislava : Melius. 166 s. ISBN 978-80-969673-0-8.
- ŠTEFÁNKOVÁ, Z., MACEK, P. 2006. Vztahy s rodiči a jejich souvislosti s citovou vazbou. In Macek, P., Lacinová, L. *Vztahy v dospívání*. Brno : Barrister & Principal. s. 25 – 40. ISBN 80-7364-034-1.
- VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha : Karolinum. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VALIHOROVÁ, M., GALLO, A. 2014. Percepčia výchovných štýlov v rodine a sebahodnotenie žiakov. In *Ďuričove dni – učiteľ a školská psychológia*. Trnava : Pedagogická fakulta TU. s. 20 – 21.
- VAŠAŠOVÁ, Z., ORAVCOVÁ, J., FLORKOVÁ, M. 2010. Vzťah tvorivosti a výchovných štýlov v rodine. In *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství VI*. Pardubice : Filozofická fakulta UP, s. 115 – 121, ISBN 978-80-7395-345-4.
- VAŠUTOVÁ, M. 2010. *Základy biodromální psychologie*. 1. vyd. Ostrava : Filozofická fakulta Ostravské univerzity. 376 s. ISBN 978-80-7368-934-6.
- VAŠUTOVÁ, M. 2013. *Mezi dětstvím a dospělostí*. 1. vyd. Ostrava : Filozofická Fakulta Ostravské univerzity. 138 s. ISBN 978-80-7464-125-1.
- ŽITNIAKOVÁ GURGOVÁ, B. 2007. Vplyv rodičovských štýlov na výkonovú motiváciu študentov. In *Socialia 2006*. Hradec Králové : Gaudeamus, s. 273 – 276, ISBN 978-80-7041-741-6.

Lenka Ďuricová je absolventkou doktorandského štúdia v odbore Pedagogická psychológia a od roku 2000 pôsobí na a Katedre psychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (v rokoch 2003 – 2008 na Katedre andragogiky a psychológie FHV UMB). V rámci pedagogickej činnosti sa venuje nielen základným psychologickým disciplínam, ako je všeobecná a vývinová psychológia, ale aj aplikovaným disciplínam, konkrétne psychológii rodiny a psychológii riadenia. Vedecko-výskumne sa venovala problematike nedirektívneho vyučovania (PCE) a otázkam motivácie v súvislosti so sebapoňatím jednotlivca. Sebapoňatie (najmä to akademické, resp. školské) je predmetom jej záujmu až do súčasnosti.

Monika Hašková je absolventkou magisterského štúdia študijného programu učiteľstvo pedagogiky a psychológie na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Vo svojej výskumnej činnosti sa venovala najmä rozvoju self-konceptu pubescenta v rodinnom prostredí.

Mgr. Lenka Ďuricová, PhD.
Pedagogická Fakulta UMB
Katedra psychológie
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
lenka.duricova2@umb.sk

Mgr. Monika Hašková
L. Štúra 525
966 01 Hliník nad Hronom
mohaskova@gmail.com