

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ**  
**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**  
**Institut mezioborových studií Brno**

**Výchovné styly v rodině a škole**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Vedoucí bakalářské práce:**

Mgr. et Mgr. Vendula Jašková

**Vypracovala:**

Lenka Cahlíková

**Brno 2010**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Výchovné styly v rodině a škole“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

Ve Strážnici dne 16. dubna 2010

Lenka Cahlíková

## **Poděkování**

Děkuji paní Mgr. et Mgr. Vendule Jaškové za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Lenka Cahlíková

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>5</b>
<b>1. VÝCHOVA</b> .....	<b>7</b>
1.1 POJETÍ VÝCHOVY .....	10
1.2 PODMÍNKY VÝCHOVY .....	12
1.3 OBLASTI VÝCHOVY .....	14
1.4 NÁSTROJE VÝCHOVY .....	19
<b>2. VÝCHOVNÉ STYLY</b> .....	<b>23</b>
2.1 VÝCHOVNÉ STYLY V RODINĚ .....	25
2.2 VÝCHOVNÉ STYLY VE ŠKOLE.....	31
<b>3. Vliv VÝCHOVNÝCH STYLŮ</b> .....	<b>37</b>
3.1 ÚČINKY VÝCHOVNÝCH STYLŮ UPLATŇOVANÝCH V RODINĚ.....	39
3.2 ÚČINKY VÝCHOVNÝCH STYLŮ UPLATŇOVANÝCH VE ŠKOLE.....	43
3.3 DÍLČÍ ZÁVĚR.....	44
<b>4. PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>46</b>
4.1 KASUISTIKY VÝCHOVNÝCH STYLŮ V RODINĚ .....	47
4.2 KASUISTIKY VÝCHOVNÝCH STYLŮ VE ŠKOLE .....	51
4.3 DÍLČÍ ZÁVĚR.....	55
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>57</b>
<b>RESUMÉ</b> .....	<b>59</b>
<b>ANOTACE</b> .....	<b>60</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>61</b>
<b>SEZNAM SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>63</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>64</b>

# Úvod

Myšlení a konání společnosti 21. století více respektuje a podporuje důstojnost člověka, jeho individualitu, a to ve všech rozměrech života jedince, včetně oblasti výchovy a s ní souvisejících výchovných stylů. V dnešní době se střetáváme s různými přístupy výchovy dětí. Liberální styl někdy ostře kontrastuje s výchovou konzervativní, která až do 20. století byla převažujícím výchovným stylem. V té době se rodiče a učitelé těšili výrazné autoritě u dětí. Postmoderní společnost pak sebou přináší řadu setkání se svobodnými projevy dětí, které často vidí svá práva, nikoliv však už své povinnosti. Někdy je obtížné správnou měrou vyvážit krajnost těchto stylů. Rodič i učitel by se měl při uplatňování výchovných tezí soustředit na výchovu souhrnně a zejména neopomíjet důsledky plynoucí z výchovy. Otázku výchovných stylů považuji za zásadní v problematice celkového rozvoje dítěte. V roli rodiče si sama uvědomuji, jak je důležité vést výchovu adekvátním směrem, aby dítě „nepřerostlo přes hlavu“ a současně z něj nebyl jen „uzlíček nervů“. Pro bakalářskou práci jsem si tedy zvolila právě téma výchovných stylů v rodině a škole.

Výchovné styly představují sociální interakce mezi rodiči, učiteli a dětmi. Sociální pedagogika v těchto vztazích působí jako pilíř prevence a převýchovy. Řeší podstatu problémů, které vyplývají ze vztahů vzájemného působení v rámci výchovně-vzdělávacího procesu.

Záměrem této práce je pojmout výchovné styly z různých pohledů tak, aby bylo zřejmé, že v rámci typologie není jen autokratický, liberální a demokratický styl. Získat náhled na vhodnost jednotlivých stylů a jejich vlivů na rozvoj dítěte. A v neposlední řadě zjistit, zda frekventovaný výchovný styl rodinného a školního prostředí je pro vývoj dítěte optimální.

Bakalářská práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola je zaměřena obecně na proces výchovy v kontextu historického pohledu a teoretického pojetí výchovy. Zmiňuji se o vnitřních i vnějších podmínkách výchovy, taktéž biologických

a psychických. Svou pozornost obracím i k jednotlivým oblastem výchovy a stále diskutovanému tématu – výchovným odměnám a trestům.

V kapitole druhé se zabývám výchovnými styly z obecného pohledu, charakterizují autoritativní, liberální a demokratický výchovný styl. Podkapitoly směřují k specifikaci výchovných stylů v rodině a škole. Styly řízení v rodině doplňují poznatky o celkovém způsobu výchovy (model dvou dimenzí, analyticko-syntetický model).

Třetí kapitola pojednává o vlivu výchovných stylů na osobnost jedince; o tom, jak způsob výchovy formuje vlastnosti dítěte. Rovněž poukazují na účinky výchovných stylů v rodinném a školním prostředí.

Poslední kapitolu své práce věnuji případovým studiím výchovných stylů v prostředí rodiny a školy. Volným vyprávěním šesti rodičů a dívky ve věku 18 let ukazují na způsoby výchovy současné rodiny. Jaký výchovný styl se objevuje ve škole, zaznamenávám slovní výpovědí čtyř žáků základní školy v okrese Hodonín. Práce je doplněna dětskými kresbami.

Podkladem pro zpracování bakalářské práce jsou právní předpisy a monografie. Použitou metodou je analýza dostupné literatury a rozbor kasuistik.

# 1. Výchova

Výchova je nedílnou součástí života jedince, rozvíjející jeho vrozené schopnosti. Různé způsoby výchovy nalézáme v každém dějinném období, počínaje dobou kamennou až k dnešním dnům, v dimenzích od výchovy přísné, autoritativní až k mírnější, obracející se k subjektu výchovy, osobě vychovávaného, v mezích záporného a kladného emočního vztahu vychovatele (rodiče, učitele) vůči dítěti.

V časovém údobí prvobytně pospolné společnosti se jádrem výchovy stává výchova pracovní, existující na přirozené dělbě mezi muži a ženami, která směřovala k obstarání základních životních potřeb, tedy potravy, tepla a přístřeší. Za styl výchovy v primitivní společnosti M. Cipro také považuje „slovní poučení, které při neexistenci písma bylo vedle názorného příkladu jediným prostředkem přenášení nahromaděných zkušeností z pokolení na pokolení“.<sup>1</sup>

Vznik a rozvoj písma pak podstatně přispěl k vytvoření nových výchovných systémů – škol. Výchova se tak děje i prostřednictvím výuky, nejen výchovou rodinnou, avšak zpočátku jen u dětí aristokratů a vládnoucí třídy. Důležitá je nadále výchova mravní, tělesná a branná.

Rozdíly ve formách výchovy spatřujeme nejen z hlediska časového, ale i z pohledu vývoje jednotlivých civilizací. V Egyptě je uplatňována důsledná výchova s bezduchým memorováním, ve Spartě tvrdá státní výchova hochů, upřednostňující tělesná cvičení a vojenský výcvik před klasickým vzděláváním, oproti athénskému výchovnému systému, založenému na principu souladu krásy a dobra, jehož cílem byl ideál kalokagathie, tj. harmonie sil tělesných i duševních.

Těžištěm výchovného systému v Athénách, jako kulturního, hospodářského a politického centra celé egejské oblasti, byla výchova rodinná, rozvíjela se však i organizovaná výchova, jejíž podstatou byla výchova estetická, tělesná a jazyková.

---

<sup>1</sup> CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1984, s. 10.

Ve 4. stol. př. n. l. vznikají nové instituce, a to Akadémiá, založená Platónem, který vyzvedává rozumovou stránku výchovy vůči výchově tělesné a mravní, a pokročilejší Aristotelova peripatetická škola Lykeion, usilující o ucelenou výchovu zahrnující tělesnou, mravní i rozumovou složku. Důležitou roli ve vzdělání a výchově měli sofisté, „učitelé moudrosti“, kteří vyučovali řečnictví a soudobým humanitním oborům.<sup>1</sup>

Rovněž v Evropě je převážně uplatňován, zejména pak ve školním prostředí, autoritativní styl výchovy, nesoucí s sebou záporný emoční vztah ze strany vychovatele, který od dítěte vyžaduje naprostou poslušnost, plnění zadaných úkolů a příkazů s hrozbou často neúměrných trestů.<sup>2</sup>

V důsledku společenských přeměn 12. - 14. století, prohlubující se vzdělanosti a rozvíjející se kulturní úrovně obyvatelstva, pak nutně dochází k tomu, že jako protiklad středověkých konzervativních univerzit vznikají školy směřující k ideám humanismu, podporujícímu důstojnost člověka jako svébytné duchovní i tělesné bytosti, školy, které byly přístupny nejen studentům šlechtického původu, ale i studentům měšťského a vesnického původu.

Kritikem přísné výchovy byl zejména český myslitel a pedagog J. A. Komenský, který prosazoval využívání správných metod ve výchově, jež respektují rozvoj dítěte, oproštěných od tvrdých a neúčinných trestů a obohacených důležitým prvkem - systematičností; francouzský pedagog J. J. Rousseau, opírající své výchovné metody o kladné emoce k dítěti, jedinečnost a individuální zvláštnosti dítěte, zdůrazňující mírnější řízení a kontrolu dítěte, podporující samostatnost dítěte; zakladatel moderní humanistické pedagogiky J. H. Pestalozzi; spisovatel, filosof a tvůrce koncepce svobodné výchovy L. N. Tolstoj nebo ruský pedagog A. S. Makarenko, jehož výchovné metody byly spojeny zejména s vírou v lidskou důstojnost.<sup>3</sup>

Oproti dobám minulým se dnes při výchově, která v kontextu vývoje doznala značných změn, více přihlíží k individuálním potřebám a zvláštnostem dítěte, jeho

---

<sup>1</sup> Srov. JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. rozšířené vyd. Brno: Paido, 1994, s. 6–8.

<sup>2</sup> Od 12. stol. vznikají nové vysoké školy mezinárodního charakteru, univerzity (lat. universitas), původně připomínající cechovní sdružení učitelů a žáků, kteří sdíleli společnou kolej. Organizace koleje byla podřízena církvi. V dějinách českého školství je významný rok 1348, kdy císař Karel IV. zakládá pražskou univerzitu.

<sup>3</sup> Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 309.



právům, s dětmi je komunikováno na principu partnerství, tolerance a úcty. Avšak některé stěžejní principy výchovy jsou aktuální i pro dnešní dobu, zejména pak myšlenky Komenského, týkající se výchovy všech, ve všem a všestranně, resp. toho, co je potřebné.

Z podstaty pansofismu těží i koncepce výchovy 21. století, jež je zaměřena globálním směrem, tedy na osobnost člověka jako individualitu, ale souběžně i na individualitu jedince, která je součástí světa. Nejde již jen o pouhé získávání ohraničených vědomostí a znalostí, důležitá je vzájemná propojenost a otevřenost ve výchově i vzdělání, jako celoživotních procesech tak, aby jedinci byl vyváženě poskytnut všestranný rozvoj v oblasti kognitivní, emotivní, volní, ale taktéž sociální.<sup>1</sup>

„ ... **výchova dítěte** má směřovat k:

- a) rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a rozumových i fyzických schopností v co nejširším objemu;
- b) výchově zaměřené na posilování úcty k lidským právům a základním svobodám, a také k zásadám zakotveným v Chartě Spojených národů;
- c) výchově zaměřené na posilování úcty k rodičům dítěte, ke své vlastní kultuře, jazyku a hodnotám, k národním hodnotám země trvalého pobytu;
- d) přípravě dítěte na zodpovědný život ve svobodné společnosti v duchu porozumění, míru, snášenlivosti, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, etnickými, národnostními a náboženskými skupinami a osobami domorodého původu;
- e) výchově zaměřené na posilování úcty k přírodnímu prostředí.“

**(Úmluva o právech dítěte, New York, 30.9.1990)**

---

<sup>1</sup> Srov. HORKÁ, H. *Výchova pro 21. století. Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. 2. vyd. Brno: Paido, 2000, s. 40.

## 1.1 Pojetí výchovy

Výchova je chápána jako celoživotní proces, který ovlivňuje utváření osobnosti jedince v osobnost plně harmonicky rozvinutou a socializovanou. J. Řezáč ve své publikaci hovoří spíše „o přístupu rodičů k dětem“<sup>1</sup>, než o výchově.

V širším pojetí je možno za výchovu považovat vše, co působí na osobnost jedince, ať již je to kultura, příroda, různé události, věci či společnost sama. Výchovou je i „průnik vzdělávání a výchovy v užším smyslu, když termínem vzdělávání obvykle rozumíme rozvoj vědomostí, dovedností, návyků a schopností, termínem výchova v užším smyslu pak rozvoj postojů jedince ke skutečnosti, jeho potřeb a zájmů“.<sup>2</sup>

V užším významu je pak možno výchovu chápat v tradičním pojetí jako záměrné, cílevědomé a systematické působení ze strany vychovatelů (rodičů, učitelů, výchovných institucí) na vychovávané, tedy děti a mládež, s cílem rozvinout jejich rozumové a citové vlastnosti, tvorbu postojů, názorů a způsobů chování, a to více či méně v souladu s cíli společnosti, v níž jedinec žije. Toto jednostranné pojetí je však soudobými poznatky překonáno, neboť vychovávaný není jen pouhým pasivním objektem výchovy, ale stává se z něj současně i subjekt výchovy, tedy aktivní činitel. Výchova tak přechází do roviny vzájemného působení mezi vychovatelem a vychovávaným.<sup>3</sup>

Ideální výchova by pak měla přihlížet k individualitě a jedinečnosti dítěte i jeho potřebám a vést dítě k všestrannému a harmonickému rozvoji. Taktéž by měla být při výchově zachována rovnováha mezi užitím autority ze strany vychovatele a samostatnosti a právy dítěte, a to za jasně a srozumitelně stanovených pravidel, která však budou dodržována a vyžadována oběma stranami.

Výchova, jako záměrná snaha ze strany vychovatele o rozvoj osobnosti jedince, se děje formou přímou, intencionální nebo formou nepřímou, funkcionální (bezděčnou). Při uplatnění intencionální výchovy jsou na jedince kladeny požadavky, směřující

---

<sup>1</sup> ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 194.

<sup>2</sup> JÚVA, V., JÚVA, V. *Úvod do pedagogiky*. 2. rozšířené vyd. Brno: Paido, 1995, s. 24.

<sup>3</sup> Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 247-248.

ke splnění určitého cíle. Vychovatel bezprostředně působí na jedince i prostřednictvím odměn a trestů.

Výchovné požadavky mohou stimulovat dítě, jeho snahu k dalším výkonům, k rozvoji své osobnosti a lepšímu zvládnání životních překážek, ale také vést k nepříznivému vývoji dítěte, zejména při nízkém kladení požadavků nebo naopak při extrémních nárocích vychovatele. Je tedy zřejmé, že výchovné požadavky by měly být kladeny přiměřeně s ohledem na individuální a věkové zvláštnosti dítěte. „Nedostatek požadavků může vést k labilitě až neurotizaci dítěte stejně jako požadavky nadměrně vysoké.“<sup>1</sup>

Funkcionální výchova se děje bez jasného úmyslu, resp. bez stanovení cíle výchovy, např. u malého dítěte prostřednictvím hry či vlastního chování a jednání rodičů (pak hovoříme o sociální interakci), u mládeže i prostřednictvím masových médií, která významně vstupují do jejich životů, anebo skupiny vrstevníků. Prostředí je u nepřímé výchovy důležitým výchovným aspektem.

V této souvislosti je vhodné připomenout poznatek ruského pedagoga A. S. Makarenka o velkém významu vlastního chování pro dítě: „Nemyslete, že dítě vychováváte jen tehdy, když s ním hovoříte, poučujete je anebo mu rozkazujete. Vychováváte je v každé chvíli svého života, dokonce i tehdy, když nejste doma. Pro dítě má velký význam to, jak se oblékáte, jak mluvíte s druhými lidmi a o nich, jak se radujete anebo trápíte, jak se chováte k přátelům a nepřátelům, jak se smějete, jak čtete noviny.“<sup>2</sup>

Je tedy nepochybné, že i funkcionální způsob výchovy výrazně ovlivňuje chování samotného dítěte, nejen v přítomnosti, ale i v jeho budoucím životě. Rodičovské postoje k výchově, užívané v původní rodině, pak v dospělosti často bezděčně kopírujeme ve své nově založené rodině.

---

<sup>1</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 251.

<sup>2</sup> MAKARENKO, A.S. *O výchově dětí v rodině*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1947, s. 14.

## 1.2 Podmínky výchovy

Výchova je základním prvkem utváření člověka, je ovlivňována řadou faktorů, hovoříme o vnějších a vnitřních podmínkách. Tyto podmínky ovlivňují vzájemné vztahy mezi vychovávaným a vychovatelem.

Člověk žije v nějakém prostředí, které na něj při výchově působí, v prostředí rodinném, školy a jiných odborných institucí, v prostředí společnosti jako celku. Jedinec ale zároveň aktivně působí na své okolí i na sebe sama. V průběhu socializace se z malého dítěte stává člověk, který je přizpůsoben dané kultuře a společnosti. Nejedná se však o přizpůsobení jednostranné, neboť dítě některé podněty přijímá, jiné odmítá. Člověk si utváří vlastní názory a postoje, vyhraňuje si svůj způsob jednání a myšlení.

Vnější podmínky výchovy (prostředí) jsou souhrnem různých vzájemně působících prvků. Mohou zásadně ovlivnit výchovu v kladném, ale i záporném smyslu.

Ve vývoji osobnosti jedince vnější podmínky splňují zejména funkci:

- a) realizační (vytváří příležitosti či naopak překážky k realizaci činnosti)
- b) motivační (motivují nebo naopak odrazují od určitých cílů)
- c) komunikační (ovlivňují způsob sociální komunikace)
- d) ovlivňování vnitřních podmínek ve vývoji jedince
- e) determinační (podporují a naopak ztěžují sebeurčení jedince ve společnosti).<sup>1</sup>

Z vnějších podmínek, výrazně zasahujících v současné době do stylu života a následně i způsobu výchovy, můžeme vyčlenit masové komunikační prostředky, které často ovlivňují motivy dítěte i vychovatelů. Pod vlivem masmédií tak někteří rodiče směřují výchovu dítěte k jedinému cíli, např. mít doma slavného sportovce, který bude dostatečně finančně ohodnocen. Taková podpora rodičů k jednostrannému vývoji jedince může být v rozporu s motivy, ba dokonce i zájmy dítěte a vést k negativnímu postoji dítěte vůči rodičům.

Při výchově dítěte nezůstává jen pasivním objektem, do prostředí také aktivně zasahuje, ovlivňuje a utváří jej. Už malé dítě, kojeneček, dokáže svým úsměvem či křikem

---

<sup>1</sup> Srov. ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha 1996, s. 55-56.

navázat sociální kontakt se svým okolím, které se pak v odezvě na projevy dítěte zapojí do takové komunikace. Ale i dítě určitým způsobem reaguje na chování dospělého, který si pak vytváří postoj k dítěti. Vychovatel tak bude zřejmě jinak reagovat na dítě, které se neustále vzteká a křičí, jinak na dítě hyperaktivní a jiným způsobem na dítě spokojené, klidné a bez větších výkyvů nálad. Celková osobnost dítěte (konstituce, stav nervové soustavy, vývojové zvláštnosti dítěte) ovlivňuje proces výchovy. Jde o vnitřní podmínky výchovy, které je možno chápat právě jako kombinaci biologických a psychických podmínek.<sup>1</sup>

Biologické podmínky výchovy vztahujeme především k otázce hereditu, období prenatálního vývoje, kdy „dítě je v jistém smyslu vychovááno již během těhotenství“<sup>2</sup>, otázce perinatálních vlivů a celkovému stavu organismu. Pocit únavy, stresu, nemoc, to vše ovlivňuje jedince v průběhu celého výchovného procesu, ať již je v roli vychovatele či vychovávaného.

Vliv výchovy, jakož i prostředí, nelze opomíjet při formování psychických vlastností a chování jedince, i když zde se ve větší míře podílí dědičnost, neboť příznivě směřujícím způsobem výchovy můžeme rozvíjet předpoklady jedince, které zdědil po rodičích. Dědičnost je však třeba zohlednit v širším smyslu, a to jako výbavu dědičnou, genovou, vrozenou a konstituční.<sup>3</sup>

K psychickým (vnitřním) podmínkám, ovlivňujícím výchovu, patří individuální zkušenost jedince jako výsledek učení, např. vědomosti a dovednosti, návyky a způsoby chování, a osobnost, jímž je „relativně stabilní systém, komplex vzájemně propojených somatických a psychických funkcí, který determinuje prožívání, uvažování a chování jedince, a z toho vyplývající jeho vztah s prostředím“.<sup>4</sup>

K objasnění působení vnitřních a vnějších podmínek na výchovný proces jedince je možno analogicky použít schéma podle J. Čápa (obr. 1), z něhož je zřejmé, že výchova je ovlivňována, jak makroprostředím, mezoprostředím a mikroprostředím

---

<sup>1</sup> Srov. ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha 1996, s. 56-57.

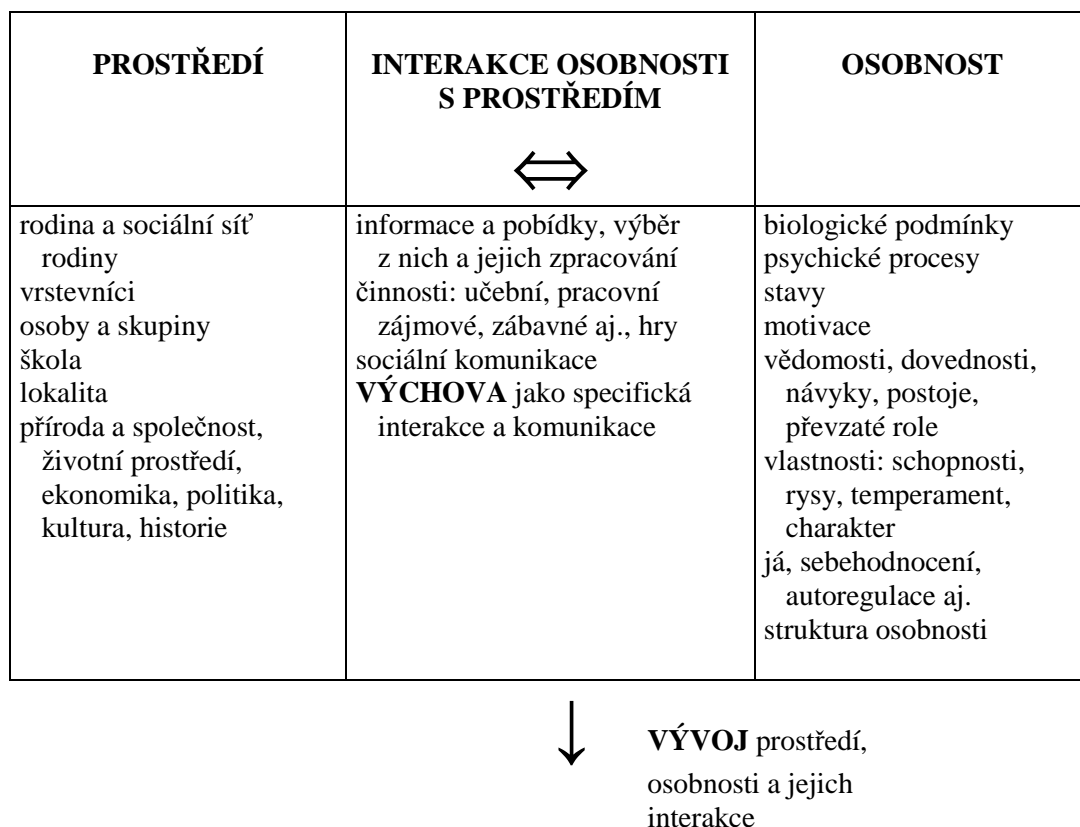
<sup>2</sup> MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 10.

<sup>3</sup> Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 188.

<sup>4</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2005, s. 215.

(významná je role vychovatele), tak i osobností, a je výsledkem vzájemné interakce osobnosti a prostředí.

**Obrázek 1** „Schéma podmínek působících ve vývoji osobnosti“ podle J. Čápa:<sup>1</sup>



### 1.3 Oblasti výchovy

Výsledky výchovy vidíme v projevech dítěte, které jsou i odrazem modelu chování rodiče, vychovatele, vrstevnické skupiny a společnosti jako celku, kterému je osobnost jedince vystavena. Všechny formy výchovy zasahují do oblasti emocionality a charakteru, utváření morálky, do sféry sebevýchovy, a rovněž tak do procesu socializace vychovávaného jedince.

Důležitým momentem ve výchově je emoční vztah dospělého k dítěti, což má vliv na utváření stability – lability jeho osobnosti. Je zřejmé, že kladný emoční vztah

<sup>1</sup> ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha 1996, s. 39.

v rodině, v níž probíhá primární socializace, vyvolá emoční stabilitu vychovávaného. Dítě se ve výchovném prostředí, naplněném porozuměním, důvěrou a laskavostí ze strany rodičů, bude cítit vyrovnaně, příjemně a bez větších výkyvů nálady. Naopak v rodině, kde bude panovat při výchově záporný emoční vztah vůči dítěti, nalezneme častěji dítě emočně labilní, podrážděné, nejisté, mnohdy až neurotické.

V návaznosti na emoční vztah při výchově se taktéž utváří charakter dítěte, jenž má morální význam. Je-li výchova vedena v kladném emočním vztahu, je u dítěte podporována svědomitost, vytrvalost, ochota ke spolupráci i altruismus. Při opačném emočním vztahu pak rodiče u dítěte spíše podporují nesevědomitost, nízkou vytrvalost a zahálení. U dítěte se pod vlivem záporných emocí ze strany rodičů zesiluje agresivní chování a snižuje schopnost spolupráce s druhými.<sup>1</sup>

Zejména na základě výchovy a v rámci socializačního procesu probíhá morální vývoj jedince. Morální vlastnosti jsou pak vyjádřeny jako „posun od egoistického postoje ke zralejšímu prosociálnímu zaměření akceptujícímu i potřeby ostatních lidí, event. celé společnosti“.<sup>2</sup>

Podstatou regulace morálky je funkce svědomí. Začleňování jedince do společnosti s sebou přináší, pod vlivem výchovy, přijímání a dodržování hodnot a norem v různém stupni a kvalitě. Jestliže jsou normy platné v dané společnosti porušeny, objevují se u člověka výčitky, jako působení svědomí. V různé míře se tedy uplatňuje princip interiorizace, tj. zvnitřnění společenských norem vychovávaným jedincem, a princip exteriorizace jako přenos již zvnitřněných norem do dalšího jeho chování a jednání. Těmto morálním principům odpovídá vyjádření morálního vývoje člověka, podle J. Piageta, ve formě heteronomního a autonomního stádia.<sup>3</sup>

Na Piagetovo učení navazuje koncepce L. Kohlberga, který morální vývoj jedince rozčlenil do tří úrovní:

„a) předkonvenční úroveň – dítě se chová bez ohledu na druhé, poslouchá jen proto, aby se vyhnulo trestu, nebo aby dosáhlo odměny

---

<sup>1</sup> Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 318.

<sup>2</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. 1. dotisk 1. vydání. Praha: Karolinum, 2005, s. 331.

<sup>3</sup> Srov. tamtéž, s. 331.

b) konvenční úroveň – dítě se přizpůsobilo požadavkům výchovy a společnosti, řídí se tím, co se od něho očekává (morálka „hodného dítěte“)

c) úroveň postkonvenční (autonomní, principiální) – jedinec se řídí interiorizovanými normami, zásadami“.<sup>1</sup>

Metody k převzetí společenských norem, k jejich zvnitřnění jedincem, mohou být různé. Morální postoj vychovávaného se bude utvářet na základě nápodoby a identifikace, formou přesvědčování a „hraní na city“ ze strany vychovatele, prostřednictvím životních příběhů jiných nebo působením uměleckých děl či kultury a minulosti dané společnosti na jedince.

Důležitou oblastí, do níž výchova zasahuje je proces sebevýchovy, v němž jedinec uvědoměle vyvíjí aktivitu ve směru svého záměru a stává se tak subjektem výchovy. Nejedná se o krátkodobý proces, proto je velmi důležitá přítomnost charakterové stránky jedince, a to jeho vytrvalost.

Sebevýchova probíhá po celý život, ale typicky k jednotlivým vývojovým úrovním jedince na základě uvědomění si sebe sama a potřeby poznání sebe sama. Výrazněji se začíná projevovat až v období dospívání, kdy se jedinec osamostatňuje od rodiny a hledá svůj vlastní směr v životě, zpočátku podle hodnot a norem vrstevnické skupiny a na podkladě vlastních chyb.<sup>2</sup>

Cílem sebevýchovy je snaha jedince (subjektu výchovy) dosáhnout potřebných vědomostí, dovedností, informací, určitých návyků a žádoucích životních postojů v kontextu se svým hodnotovým systémem. Názorný příklad, dimenze úspěchu a neúspěchu, krizové životní situace, to vše může být motivem k sebevýchově.

Podstatou sebevýchovy je sebepoznání, tedy důkladné poznání vlastní osobnosti, především po stránce volní, emoční a motivační. Na základě správné reflexe si člověk lépe uvědomí své schopnosti a možnosti tak, aby si mohl přiměřeně a efektivně stanovit cíl. Analýzou a poznáním vlastní osobnosti může jedinec rozvíjet své kladné vlastnosti, regulovat své chování, a naopak potlačovat vlastnosti záporné.

---

<sup>1</sup> ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997, s.365.

<sup>2</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s.237-239, s. 245-247.



Nedostatky v sebepoznání vedou k nepřiměřeným závěrům. Jedinec si vytkne cíl, kterého však není schopen dosáhnout, např. pro svou „slabou“ vůli něco dokončit nebo časovou disproporcí zadaného úkolu anebo v důsledku nesprávně zvolené formy realizace vedoucí k vytčenému cíli.<sup>1</sup>

Nutnou podmínkou sebevýchovy je i sebevzdělávání. Jedinec by se měl výchovou ze strany rodičů a školy naučit systematicky, plánovitě, samostatně studovat a účelně využívat svůj volný čas. Sebevzdělávání, sebepoznání a sebevýchova vedou ke zdokonalení osobnosti jedince v duchu harmonického a všestranného vývoje.

Výchova citelně zasahuje i do oblasti socializace, procesu začleňování člověka do společnosti. V rámci socializace a prostřednictvím výchovy se z biologické bytosti stává „zoon politikon“. Jedinec, žijící v kultuře dané společnosti, si po celý život osvojuje její pravidla a normy, poznává své prostředí, ale také sám sebe v kontextu celé společnosti. Učí se žít s druhými lidmi, přijímá hodnoty společnosti a současně si vytváří vlastní hodnotový systém v interakci se zájmy této společnosti. Výchova se stává „řídícím procesem usměrňujícím proces socializace v souladu se systémem norem, vzorů a hodnot dané společnosti“.<sup>2</sup>

Socializační proces podle J. Řezáče v sobě zahrnuje „čtyři relativně samostatné děje: personalizaci, kulturaci, profesionalizaci a socializaci v užším významu, tj. člověk se v průběhu humanizačního procesu stává osobností; přejímá a rozvíjí kulturu společnosti; získává svoji socioprofesionální kompetenci nebo-li připravenost zaujmout svoji profesionální roli; zaujímá postavení ve struktuře společenských úloh“.<sup>3</sup>

Důležitost role výchovy je dána v každé fázi socializace, která je realizována prostřednictvím sociálního učení, nejčastěji sociálním posilování, imitací (nápodobou) a identifikací. Už od narození je jedinec vystaven očekáváním společnosti, směřujícím k vytvoření osobnosti s typickými vlastnostmi, charakteristickými pro danou společnost. Žádoucí vlastnosti jsou společností podporovány, nežádoucí trestány. K hladkému průběhu integrace jedince do společnosti přispívá výchova v pozitivním smyslu, tj. výchova v kladném emočním prostředí, výchova důsledná a s přiměřenou mírou

<sup>1</sup> Stov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 300.

<sup>2</sup> SEKOT, A. *Sociologie v kostce*. 3. vyd. Brno: Paido, 2006, s. 34.

<sup>3</sup> ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 48.

požadavků a kontroly, socializační proces je však brzděn výchovou v negativním směru.<sup>1</sup>

Nejvýznamnějším prostředím socializačního procesu je rodina, v níž dítě získává své první socializační zkušenosti, nejdříve prostřednictvím vztahu s matkou, ve věku batolete a pozdějším i s dalšími členy rodiny a okolí. V prostředí rodiny dítě sleduje, jak se jednotliví členové k sobě navzájem chovají, jaké jsou jejich postoje, názory nebo jak reagují v krizových životních situacích. Rodinné prostředí se pro dítě stává modelem chování, ať již pozitivního nebo negativního, a již u dětí předškolního věku tak můžeme vysledovat, jaké vztahy asi panují v rodině.

Způsob výchovy uplatňovaný v rodině klade na dítě určité požadavky a normy. Dítě se snaží porozumět těmto pravidlům, která v malé sociální skupině platí, rodina pak systémem odměn a trestů podporuje u dítěte přijetí norem. Dochází tak k přizpůsobení se dítěte pravidlům a jeho začleňování do prostředí rodiny a společnosti.

Při výchově však nelze opomenout i jiná socializační prostředí, v nichž se jedinec dostává do kontaktu s různými lidmi, tj. sociální skupiny mimo rodinu, zejména školu, vrstevnické skupiny a party, které nabývají významu v závislosti na věku jedince. Dítě získává nové sociální zkušenosti, někdy rozdílné od zkušeností osvojených v prostředí rodinném. Učí se jednání a spolupráci s ostatními jedinci, nesobeckému způsobu myšlení a prosazování svých názorů a řešení, orientaci ve vztazích, přijímá skupinové normy. Ve škole získává novou roli - „roli školáka“<sup>2</sup>, ve které je dítě vystaveno výchovnému působení nejen rodičů, ale i pedagogů.

Vliv vrstevnické skupiny je patrný již od mladšího školního věku dítěte a nabývá na významu v období adolescence. V raném školním věku se dítě chová a jedná tak, aby ze strany vrstevnické skupiny bylo pozitivně hodnoceno a získalo přijatelné postavení ve skupině. V období středního školního věku dochází k identifikaci dítěte s vrstevnickou skupinou, která si již vytváří své vlastní normy a pravidla hodnocení. Normy skupiny se stávají důležitým aspektem pro přijetí dítěte ostatními vrstevníky. Pozici neformální autority získává vrstevnická skupina v období dospívání, kdy se pro

---

<sup>1</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. 1. dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, s. 276-277.

<sup>2</sup> Tamtéž, s. 279.

pubescenty stává oporou. Dítě se v této fázi vývoje odpoutává od rodiny, což ovšem neznamená, že se vzdává citové opory rodičů. Pro adolescenta jsou vrstevníci „vším“, nahrazují rodinu.<sup>1</sup>

Vrstevnická skupina se podílí na výchově dítěte, učí kooperaci, altruismu; dítě získává nové role a z nich plynoucí nové zkušenosti, což má také vliv na uvědomění si svých vlastních hodnot.

## 1.4 Nástroje výchovy

Chceme-li vychovávat, je nejvýše vhodné, abychom na začátku výchovného procesu znali směr, kterým se má výchova ubírat. Slovy A. S. Makarenka: „Žádnou věc neuděláš správně, nevíš-li, čeho chceš dosáhnout.“<sup>2</sup> Jestliže máme ujasněn cíl výchovy, můžeme na vychovávaného klást určité požadavky. Dítě je tak od raného věku vystaveno pravidlům, normám a požadavkům sociálního prostředí, v němž vyrůstá.

Podstatou výchovy je stanovení logického a přiměřeného požadavku a kontrola jeho plnění. Úměrně stanovený požadavek ze strany vychovatele, s přihlédnutím k individuálním možnostem a zvláštnostem dítěte, dále rozvíjí osobnost vychovávaného. Ideálním je požadavek ve střední rovině, neboť krajní meze požadavků (nedostatek x nadbytek) nepřispívají k optimálnímu vývoji dítěte.

V návaznosti na výsledek kontroly rodič uplatňuje „metodu po dobrém či po zlém“, tj. odměňuje, přesvědčuje nebo trestá. O. Čačka<sup>3</sup> hovoří o „stimulační výchově“, upřednostňující odměnu a „inhibiční výchově“, využívající sankcí.

Vyvstává otázka: „Jaké nástroje výchovy využít k dosažení námi stanoveného cíle výchovy? Jakým výchovným prostředkům dát při výchově dítěte přednost a v jaké

---

<sup>1</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 243-249.

<sup>2</sup> MAKARENKO, A. S. *O výchově dětí v rodině*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1947, s. 12.

<sup>3</sup> ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Tišnov: SURSUM & HROCH, 1994, s. 50.

míře?“ Je nepochybné, že „výchova užívající převážně odměn je efektivnější než výchova užívající převážně trestů“.<sup>1</sup>

Odměny a tresty patří k běžným výchovným prostředkům v rodině a škole. Výběr a užití výchovných prostředků tedy závisí nejen na vhodně zvoleném požadavku či pravidlu a míře kontroly jeho plnění, ale také na věku a stávajícím „rozpoložení“ dítěte a vychovatele, na množství odměn a trestů či odůvodněnosti užití výchovného prostředku. V případě rodiny i na jejím celkovém způsobu života, včetně uspořádání a soudržnosti rodiny, jejím režimu, emočním klimatu nebo vzdělání rodičů. Panující citová atmosféra mezi jednotlivými členy rodiny „předurčuje“ výběr výchovných prostředků. Ve stínu vzájemných negativních emocí mezi rodiči, např. v důsledku rozvodu manželství, můžeme tak být svědky užití ne zcela vhodných výchovných prostředků, od „uplácení“ dítěte pobyttem u moře až po nepřiměřené tresty.

Při odměňování dítěte, ať již formou uznání, pochvaly nebo materiální hodnoty, bychom měli mít na zřeteli, že časté a opakované odměny se pro dítě stanou obyčejnou záležitostí a ztratí pozici něčeho výjimečného. Rovněž příliš často ukládané tresty ztrácejí na své účinnosti. A ukládáme-li trest, je nezbytné, aby dítě z našeho projevu rozpoznalo, za jaký konkrétní čin trest náleží.

Rozlišujeme tresty fyzické a psychické. Tělesné tresty byly v minulosti výrazným výchovným prostředkem, často nepřiměřené a kruté k dítěti. Bití rákoskou či holí bylo běžnou výchovnou metodou. Cílem těchto trestů bylo dítě zastrašit a odradit jej od dalšího negativního chování. V současném postindustriálním světě jsou v mnoha zemích tělesné tresty naprosto nepřijatelné a jsou sankcionovány ze strany státu. Moderní vychovatel hledá vhodnější způsoby směřující k dosažení cíle výchovy, než jen přikazování a udělování nových a nových trestů dítěti. Aktuální se stává „metoda přirozených následků“<sup>2</sup>, jejíž podstatou je náprava „špatného stavu“. Dítěti neudělíme trest za rozbitou sklenici s vodou, ale vybídeme jej (pokud možno klidným hlasem) k tomu, aby uklidilo střepy a rozlitou vodu.

---

<sup>1</sup> ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha: SPN, 1987, s. 299.

<sup>2</sup> Tamtéž, s. 300.

Fyzické tresty mohou přejít až do roviny fyzického týrání, což pro dítě znamená vážnou újmu v oblasti psychické a tělesné. Neméně závažnou formou je psychické trestání, při deletrujícím působení psychické týrání, projevujícím se odměřeným chováním k dítěti, výčitkami a vyhrožováním až úplným citovým chladem k dítěti. Neadekvátní tresty, týrání dětí jsou odrazem stavu společnosti, a tedy „součástí vysoké míry agresivity ve společnosti“.<sup>1</sup> Reakcí dítěte na příliš „tvrdou“ výchovu mohou být projevy agrese a násilí ve vztahu k jiným osobám. Model takové výchovy dítě často přenáší i do svých budoucích vztahů.

Právní řád České republiky se s projevy a důsledky týrání vypořádává v ustanoveních trestního zákoníku, jež byl výrazně novelizován s účinností od 1. ledna 2010, a v ustanoveních zákona o rodině (příloha 1).

Z psychologického hlediska můžeme chápat odměnu jako pozitivní zpevnění a naopak trest jako negativní zpevnění, neboť odměna i trest patří k procesu učení. Stejně tak je možno za odměnu považovat to, „co dítě jako odměnu přijímá“ a trest chápat jako prožitek dítěte, „tísňivý, zahanbující, ponižující pocit“.<sup>2</sup> Pro některé dítě bude odměnou úsměv či pochvala rodiče za splněný úkol, pro jiné bude taková odměna nedostačující, dítě bude vyžadovat např. nějaký dárek. Trestem pro jedno dítě se stává negativní hodnocení ze strany rodičů, pro druhé zákaz sledování televizních pořadů.

Z pohledu pedagogické psychologie je „odměnou takové působení vychovatelů spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání; a přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost, radost“<sup>3</sup>, negací je vymezen pojem trestu.

O tom, zda jsme použili správný výchovný prostředek, mnohdy nepřemýšlíme. Ve výchově často jednáme spontánně, v kontextu s danou situací. Rodič má dobrou náladu, a tak koupí dítěti „pro radost“ drahou hračku, nebo naopak ve vyhroceném okamžiku mu ušetří „políček“, aniž by uvažoval nad tím, jak dalece je jeho jednání výchovné. Míra užití odměny a trestu je závislá nejen na postojích a zásadách vychovatele, ale také a především na individualitě vychovávaného, neboť každé dítě je

<sup>1</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 255.

<sup>2</sup> MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?* 2. vyd. Praha: Portál, 1993, s. 26.

<sup>3</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 253.

jiné a ve své odlišnosti vyžaduje konkrétní přístup. Rčení: „Každému měřit stejným metrem!“, se v dnešní době jeví poněkud archaickým výchovným pravidlem.

Užití výchovných prostředků formou odměn a trestů je některými vychovateli nahrazováno metodou povzbuzování, odhlížející od moralizování a neustálého srovnávání s jinými dětmi, od snění, „jaké kvality by dítě mělo mít“, a naopak posilující důvěru vychovatele vůči dítěti, jeho nápadům a schopnostem. Strategie povzbuzování ze strany vychovatele vyžaduje jistou dávku tolerance, porozumění a respektování dítěte v jeho přirozenosti.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 258.

## 2. Výchovné styly

V představách většiny z těch, kdož se ocitnou v roli vychovatele (rodiče, pedagoga), se rozvine myšlenka o tom, jak dítě při výchově adekvátně usměrnit, jakou péči mu věnovat, jakým způsobem dítěti předat své zkušenosti a vědomosti. Hovoříme o výchovném stylu nebo-li způsobu výchovy. Pojem způsob výchovy „se překrývá s pojmem postoje k dítěti (rodičovské postoje, postoj učitele k žákům obecně, k určitému žákovi speciálně)“.<sup>1</sup> Je chápán především prostřednictvím emočního vztahu dospělí – děti (láska, kladný postoj × nepřátelství, záporný postoj) a prostřednictvím forem kladení požadavků na děti a kontroly jejich plnění (samostatnost, minimální řízení × přísná kontrola, maximální řízení). Také užití odměn a trestů, jejich množství nebo prostředky intencionální a bezděčné výchovy charakterizují výchovný styl.

Lze přemýšlet i o smyslu autority dospělého při uplatňování výchovné strategie jako určitého postoje k dítěti. V intencích nízké, či dokonce žádné autority vychovatele je vymezována nevhodná autorita, např.:

- přílišnou přísností až krutostí, která v dítěti vyvolává jen pocity strachu
- citovým chladem vychovatele k dítěti a nezájmem o něj
- neustálým poučováním a moralizováním dítěte
- přílišnou láskou až rozmazlováním dítěte
- ustupováním a volností v požadavcích kladených na dítě
- přemírou dárků a slibů, kterými má být získána poslušnost dítěte.<sup>2</sup>

Volba výchovného stylu je ovlivněna řadou faktorů, zejména osobní zkušeností vychovatele z původní rodiny, z níž jsou přejímány určité formy výchovného modelu, negativními zážitky ze školy, společenskými podmínkami ve smyslu ekonomické situace nebo kulturních tradic, vlastnostmi vychovatele. Styl vedení v kontextu výchovy tak nemusí být vždy zcela stabilním prvkem. Modelovou situací změny chování k dětem může být výrazná proměna ekonomické situace rodiny v negativním směru (ztráta zaměstnání jednoho nebo dokonce obou rodičů), spor mezi manžely při rozvodu, konflikt v důsledku uzavření dalšího manželství, kdy dítě nepřijme nového partnera

---

<sup>1</sup> ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997, s. 337.

<sup>2</sup> SROV. MAKARENKO, A. S. *O výchově dětí v rodině*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1947, s. 19-25.

svého rodiče. V některých případech změněný styl vedení, jakož i původní styl výchovy, mohou přejít do patologické roviny.

Z psychologického pohledu je výchovný styl součástí interakce ve skupině. Rodinu, a do jisté míry i školní třídu, je možno klasifikovat jako malou sociální skupinu, v níž převažují osobní kontakty a vzájemné vztahy mezi členy skupiny. Každá skupina má na vychovávaného jedince, tj. člena skupiny různý vliv, přičemž styl vedení je rozhodný pro to, jak se celá skupina (rodina a školní třída) bude utvářet a fungovat. Obecně je v rodinném a školním prostředí rozlišován demokratický styl vedení, autoritativní a liberální styl vedení.<sup>1</sup>

**Autoritativní (autokratický, dominantní) výchovný styl** je charakterizován přehnanou kontrolou dítěte ze strany vychovatele, jeho neustálými příkazy, hrozbami a tresty. Vychovatel zaujímá pozici „velké autority“. V takovém výchovném prostředí samostatnost dítěte není žádoucí. Dítě musí poslechnout. Vychovatel klade na dítě přemíru požadavků bez ohledu na jeho možnosti, zda je schopno vše zvládnout. Nerespektuje jeho přání a potřeby.

Naopak slabým vedením se vyznačuje **liberální výchovný styl**. Absence požadavků nebo jen nízké a nepřímé požadavky na dítě, nulová kontrola jejich plnění, nedůslednost ve výchově jsou typickým ukazatelem tohoto stylu. Do samostatnosti dítěte není téměř zasahováno, výchova je protkána naprostou volností. Dítěti je ve všem vyhověno, jeho požadavky jsou vychovatelem plněny s naprostou samozřejmostí.

Pomyslné rozhraní mezi výše uvedenými styly tvoří **demokratický (sociálně integrační) výchovný styl**, v němž panuje respekt dětí vůči vychovateli a naopak. Dítě je akceptováno jako svébytná osobnost, jeho názory jsou brány v úvahu, je mu umožněno aktivně zasahovat do rozhodování. Ve skupině přebírá roli odpovědného člena, plnění úkolů je tak považováno za samozřejmé. Požadavky na dítě jsou úměrné jeho věku, možnostem a schopnostem. Vychovatel častěji užívá příkladů než trestů a zákazů, umožňuje dítěti vybrat si mezi několika způsoby řešení problému.

---

<sup>1</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. 1. dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, s. 317.



Tato nejvíce vžitá typologie výchovných stylů je velmi jednoduchá a nepostihuje další způsoby výchovy, zejména v rodinném prostředí. Výchova není vždy vedena jen těmito třemi směry. Při určování stylu nacházíme mnoho odlišností, které do této striktní typologie příliš nezapadají, neboť výchovný styl obsahuje nejen „upevněné postupy, techniky, praktiky, strategie, ale také názory na člověka, na dítě a výchovu“.<sup>1</sup>

## 2.1 Výchovné styly v rodině

Rodina je základní a důležitou jednotkou celé společnosti, je nejvýznamnějším (primárním) socializačním a výchovným prostředím. „Demografické, psychologické, kulturní a ekonomické podmínky, životní styl, hodnotová orientace a modely výchovy v rodině“<sup>2</sup> jsou v obecném smyslu považovány za aspekty bezděčného výchovného prostředí, jejichž vzájemným působením společně s výchovným procesem se utváří užší pojetí výchovného prostředí rodiny.

V tradičním pojetí je rodina chápána jako legitimní svazek muže a ženy, vztah rodičů a dětí, když otázka vzniku a zániku manželství je v českém právním řádu upravena zákonem o rodině, stejně jako vztahy mezi rodiči a dětmi (příloha 2). Rodina ve svém vývoji dostala značných změn, nejen co se týká jejího složení, hodnot, postavení ženy a muže v rodině, rodičovských rolí, nebo velikosti rodiny, kdy dochází k nárůstu rodin s jedním dítětem. Zatímco v minulosti byly rodiny s třemi a více dětmi považovány za běžnou věc, dnes se na takovou rodinu pohlíží téměř jako na „přírodní úkaz“. Naopak rozvod manželství je na přelomu 20. a 21. století vnímán jako samozřejmost.

Historie nám přináší různé formy rodiny: rodové zřízení, v němž má „hlavní slovo“ matka, nebo patriarchát; rodinu orientační, která se stává prvotním prostředím pro utváření a socializaci dítěte, a rodinu později založenou oním dítětem; širší rodinu, jde-li o soužití dalších členů rodiny (zejména prarodičů a sourozenců), a nukleární, tvořenou rodiči (rodičem) a dětmi (dítětem). Postmoderní společnost vnímá rodinu také

---

<sup>1</sup> ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997, s. 336.

<sup>2</sup> BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika ako životná pomoc*. 3. vyd. Bratislava: public promotion, s. r. o., 2008, s. 95.

jako neoficiální vztah muže a ženy (jinak řečeno „soužití na psí knížku“), a jejich dětí; rovněž i v podobě registrovaného partnerství osob stejného pohlaví. Rodina je tedy „nejen skupinou (formou vztahů členů a jejich organizace), ale i institucí (závazným systémem uspořádání a pravidel soužití)“.<sup>1</sup>

Rodina by měla být pro dítě i dospělého „přístavem“ klidu, bezpečí a jistoty, vzájemné úcty a respektu, vhodným a podnětným prostředím. Aby rodina plně fungovala, měla by splňovat funkci biologicko-reprodukční, ekonomickou, ochrannou, relaxační a zejména funkci emocionální a socializačně-výchovnou. Právě v rodině dítě získává systém hodnot, určitou představu o životě a především své první socializační zkušenosti s možností reagovat na vhodný či nevhodný přístup ve výchově. Požadavky, ať již z pohledu ekonomického, demografického nebo životního stylu, kladené společnostmi na současnou rodinu jsou stále vyšší. Ne vždy tak rodina zabezpečuje všechny jmenované funkce. V důsledku pak hovoříme o rodině dysfunkční nebo až afunkční, kdy rodina primárně nezvládá své základní funkce.<sup>2</sup>

Funkční rodina je charakterizována příznivým emočním klimatem, pohodovou atmosférou, respektem a důvěrou mezi jednotlivými členy rodiny. Manželé mají stejná práva a povinnosti, jsou si věrni, respektují svou důstojnost. V kladném smyslu jsou rozvíjeny vzájemné vztahy mezi dětmi, prarodiči a širší rodinou. Rodiče se aktivně zajímají o děti a jejich problémy, akceptují děti „takové jaké jsou“. V komunikaci panuje soustředěnost ze strany rodičů a dialog. Děti, s ohledem na své možnosti, schopnosti a věk, jsou zapojovány do běžného chodu domácnosti, je jim dána možnost podílet se na rozhodování i v závažnějších otázkách, týkajících se jich samotných nebo celé rodiny.<sup>3</sup>

Snahou rodičů by především mělo být vytvoření zdravého rodinného prostředí. Hodnoty a životní styl, tvořící výchovné prostředí rodiny, se pro dítě stávají zásadním momentem, neboť takové prostředí zahrnuje modely chování a jednání jednotlivých členů, vzájemnou interakci a komunikaci dospělých a dětí, zjednodušeně řečeno výchovný styl. Každá rodina je něčím specifická, tedy i způsob výchovy je v jednotlivých případech odlišný. Hovoříme o emočním vztahu rodiče k dítěti,

<sup>1</sup> HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 67.

<sup>2</sup> Srov. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 80-83.

<sup>3</sup> Srov. BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3. vyd. Bratislava: public promotion, s. r. o., 2008, s. 110.

zvolených metodách výchovy, volbě a způsobu užití výchovných prostředků. Vše ovlivňuje chování a prožívání dítěte, jeho reakce se následně odráží v postojích rodiče vůči dítěti. Styl výchovy v rodině úzce souvisí s psychickým vývojem dítěte a jeho schopností následné socializace.

Oprostíme-li se od rigidně užívané typologie výchovných stylů (autoritativní, liberální a demokratický), která se jeví velmi jasnou, leč nedostačující, pak běžným pohledem do rodiny můžeme zhodnotit styl výchovy rodičů, a zejména celkový způsob výchovy, podle již naznačovaného **modelu dvou dimenzí**: záporného × kladného vztahu k dítěti a silného × slabého řízení, kdy jde o kombinaci zjištěných hodnot jednotlivých dimenzí.<sup>1</sup>

Sledujeme, jak rodiče komunikují s dítětem a naopak, zda jsou patrné projevy lásky vůči dítěti, jak funguje denní režim v rodině či jakou intenzitou rodiče zadávají úkoly a kontrolují jejich plnění. Je zřejmé, že pilířem výchovného stylu budou projevy emočního vztahu ze strany rodiče, jejichž podstatou je vzájemnost mezi vnitřním prožíváním rodiče a jeho chováním navenek. Děti jsou velmi vnímavé a dokáží odhalit, byť sebemenší, takový nesoulad. „Mnoho záleží na adekvátním projevu vnitřního postoje, na shodě, kongruenci vnitřního postoje a prožívání dospělého s jeho vnějšími emočními projevy“.<sup>2</sup>

Kladný emoční vztah rodiče k dítěti můžeme popsat jako projevující se láskyplný vztah, který je naplněn respektem, úctou a ohleduplností. Dítě je akceptováno a hodnoceno kladně. Rodič si všímá více jeho předností, schopností a úspěchů než nezdarů, dokáže chválit a nabídnout pomoc. Má pochopení při řešení problémů dítěte, nejedná impulsivně. Komunikace probíhá zpravidla v rovině klidného tónu, úměrně věku dítěte. Ze strany rodiče je provázena zájmem a ochotou dítěti naslouchat. Rovněž způsob trávení volného času a množství času věnovaného dítěti jsou ukazatelem prožívání vzájemného vztahu. Rodiče se zajímají o aktivity dítěte a naopak, snaží se mu nabídnout smysluplné činnosti podporující jeho rozvoj.

---

<sup>1</sup> Srov. ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha: SPN, 1987, s. 311.

<sup>2</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 310.

V rámci shora uvedených znaků emočního přístupu rodiče k dítěti lze vymezit negativní emoční vztah. Takový rodič k dítěti přistupuje a priori pesimisticky, záporně, bez důvěry v schopnosti svého dítěte. Často používá kritiku, nátlak, přísnost a tresty. Dítě v rodiči nemá podporu, mnohdy slýchává: „Stejně to nedokážeš!“ „Jsi k ničemu!“.

Další vývoj dítěte je ovlivněn „škarohlídstvím“, citovou vyprahlostí a negativismem rodiče. Notně ztíženou situaci má nechtěné dítě, jemuž rodič neposkytuje ani ty nejzákladnější citové vztahy (alespoň minimální zájem o dítě).

Míra a formy požadavků, kontrola jejich plnění nám obecně umožňuje rozlišit dva póly výchovného řízení, tj. výchovný styl se slabým řízením a výchovný styl se silným řízením, a to v návaznosti na emoční vztah mezi subjektem a objektem výchovy.

Ne vždy je emoční vztah a způsob řízení jednotlivých vychovatelů vyhraněn stejným směrem, mnohdy se v rámci skupiny vyskytují ambivalentní postoje a rozporná řízení. Výstižnějším pro zjištění celkového způsobu výchovy se tak jeví model devíti polí, tzv. **analyticko-syntetický model** (obr. 2).

**Obrázek 2** „Model devíti polí způsobu výchovy“ podle J. Čápa<sup>1</sup>

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

<sup>1</sup> ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 306.

Podstatou analyticko-syntetického modelu je provedení rozboru chování vychovatelů a dětí v různých situacích a následné sjednocení dílčích výsledků, jež směřuje k vyjádření jednotlivých postojů v rámci emočního vztahu a komponentu řízení. V rozsahu modelu dvou dimenzí je zjištěn výchovný styl konkrétního vychovatele. Syntézou charakteristik jednotlivých výchovných stylů získáváme celkový přehled o způsobu výchovy ve skupině (rodině, školní třídě, zájmovém kroužku), který můžeme přiřadit k některé úrovni analyticko-syntetického modelu (obr. 2).<sup>1</sup>

Zápornému emočnímu vztahu se slabým řízením odpovídá liberálnější styl výchovy s nezájmem o dítě; se silným řízením styl autokratický. Příznivý výchovný styl uspokojuje důležité potřeby dítěte (pocit jistoty, péče; vědomí, že „někam a k někomu“ patří aj.). Kladný emoční vztah rodiče k dítěti, ať již se silným nebo slabým řízením, přináší laskavou výchovu v mezích přísnosti až výchovy bez požadavků a hranic. Ideálním se jeví způsob výchovy ve střední rovině řízení souběžně s kladným emočním vztahem (obr. 2). Dospělý v pozici rodiče neprojevuje svou převahu nad dítětem, snaží se k němu přistupovat s citem, ohleduplností a pochopením. Klade na dítě přiměřené požadavky, provádí kontrolu jejich plnění, současně však podporuje samostatnost a iniciativu dítěte.

Výchovné styly v rodině je možno rozčlenit i na další dvě velké skupiny – **nevhodné výchovné styly** (obr. 3) a **výchovné styly adekvátní**.<sup>2</sup> Rozhlédneme-li se kolem sebe, můžeme vidět rodiče „cepujícího“ své ani ne tříleté dítě k tomu, aby umělo počítat, znalo výrazy v cizím jazyce nebo se naučilo lyžovat, aniž by se však rodič zamyslel nad tím, zda je dítě na takovou činnost duševně a fyzicky připraveno a zda by nebylo na místě nejdříve dítě naučit základním věcem, např. hygienickým návykům. Jindy se setkáme s rodičem, který neustále omezuje své dítě v činnostech, které se mu jeví jako nebezpečné (od mytí nádobí až po zájmovou činnost dítěte). Vhodný a nevhodný výchovný styl je tedy rozlišován ve vztahu k míře náročnosti přístupu rodiče k dítěti a jeho „pružnosti“ měnit či neměnit přístup, jakož i množství užití příkazů, pokynů nebo zákazů ze strany rodiče. Rovněž tak v dimenzi emočního vztahu rodiče k dítěti, vnitřní či vnější motivace dítěte, rozsahu stimulace aktivit dítěte a v dimenzi očekávání rodičů ve vztahu k dítěti.

<sup>1</sup> Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 307-308.

<sup>2</sup> Srov. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 199-200.

**Obrázek 3** Nevhodné výchovné styly podle J. Řezáče<sup>1</sup>

**Přístup rodičů**

Styl výchovy (nevhodný)	
<b>nejednotný</b>	» různé představy o výchově a cílech výchovy » odlišná očekávání ze strany matky a otce
<b>proklamativní</b>	» rozpor: deklarace norem, hodnot, záměrů rodičů / uplatnění pravidel v přístupech a chování rodičů i ve vztahu k dětem
<b>povolný</b>	» normy a hodnoty jsou proklamovány, ne však už prosazovány (nerovnováha mezi správnou normou a nízkým požadavkem nebo typická nedůslednost jako osobností vlastnost rodiče); dítě pak nemá „jasno“, co se od něj očekává
<b>nedůsledný</b>	» vysoké požadavky na dítě, cíl výchovy je stanoven, ale není „dotažen“ do konečné fáze
<b>potlačující</b>	» nenávidný postoj k dítěti, časté tresty a omezení nebo přehnaná kritika dítěte a snaha o zamezení, aby dítě „nevyčnivalo“ ze skupiny (přístup vychází z nízké sebedůvěry a úzkostného sebeprožívání rodiče)
<b>podplácující</b>	» dítě je neadekvátně odměňováno za své chování a jednání, i v případě běžných činností, za něž by odměna neměla následovat
<b>rozmazlující</b>	» nepřiměřená citová závislost rodičů k dítěti, fixace na dítě a z toho plynoucí snaha splnit dítěti každé jeho přání a požadavek » vědomé nebo podvědomé přání rodičů, aby dítě zůstalo stále „jejich dítětem“
<b>protekční</b>	» rodiče upřednostňují cíl výchovy před způsobem jeho dosažení » dítě oproti jiným (např. sourozencům, spolužákům) získává větší pozornost, oporu a pomoc ze strany rodičů
<b>skleníkový</b>	» podobně jako u kategorie rozmazlujícího výchovného stylu, avšak dítě je „utvářeno“ ve vztahu k vnitřním normám konkrétní rodiny; v dané rodině dítě „funguje“, vně rodiny selhává
<b>moralizující</b>	» výchova je plně podřízena normám a pravidlům; „život v řádu“
<b>puntičkářský</b>	» neustálý dohled nad jakýmkoliv chováním, projevy a činnostmi dítěte, provázený „dobře“ míněnou radou, příp. i výčitkou
<b>zanedbávající</b>	» nedostatečně nebo nulově podnětné rodinně-výchovné prostředí, neexistence výchovných cílů, nezájem o dítě
<b>úzkostný</b>	» nepřiměřený strach o dítě, aby si neublížilo, aby se mu něco nestalo (bránění dítěti v činnostech, které se tomuto rodiči jeví jako nebezpečné)
<b>autoritářský</b>	» rodič prezentuje svou převahu a moc (autoritu) z pozice rodičovské role (rodič je tím, „kdo rozhoduje“) » příznačný je psychický nátlak na dítě a jeho omezování
<b>perfekcionistický</b>	» důraz na to, aby dítě bylo dokonalé; rodič nebere ohled na dítě, jeho předpoklady, možnosti a přání » dítě je neúměrně přetěžováno požadavky rodiče

<sup>1</sup> Srov. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, str. 200-203.

J. Řezáč tedy klasifikuje nevhodné výchovné styl v rodině v rozsahu 15 kategorií rodičovských postojů k dítěti (obr. 3). Analýza jednotlivých výchovných přístupů nás přivádí k myšlence, že při optimálním (adekvátním) výchovném stylu by neměly chybět znaky obdobné funkční rodině: akceptace dítěte jako osobnosti, respektování dítěte, příjemné emoční klima, vzájemná podpora a pomoc, dostatečně podnětné výchovné prostředí, akcent na přiměřenou samostatnost a iniciativu dítěte, jeho motivy a potřeby, taktéž na dodržování stanovených pravidel dětmi i rodiči, soulad rozsahu svobody a povinností.

Rodič by se měl oprostít od snah vytvořit z dítěte „ideál“; podporovat dítě je n proto, aby se mělo mnohem lépe než rodič samotný (myšleno často ve smyslu materiálním), neboť zpravidla jde o nenaplněné sny a přání rodičů, přenesené na dítě.

## 2.2 Výchovné styly ve škole

Škola je nejstarší a nejrozšířenější výchovně-vzdělávací institucí. První zprávy o vzniku škol pochází z období 4. stol. př. n. l. Ve starověkém Egyptě, Mezopotámii a Persii se utvářely organizované instituce, které poskytovaly dětem z nejvyšších vrstev vzdělání. Neodmyslitelně je s pojmem „škola“ spjato jméno českého myslitele a pedagoga J. A. Komenského, jehož díla jsou prostoupena myšlenkami a radami, jak vést výchovu a vzdělávání dítěte v rodině a především ve škole. Stoupenec humanismu, v tomto duchu, ostře kritizoval rigiditu a konzervatismus středověkých škol. „Škola nemá být mučírnu, hlavním výchovným prostředkem v ní nemá být metla.“<sup>1</sup>

Školu můžeme vymezit jako druh instituce (mateřská, základní, střední škola, konzervatoř aj.) nebo jako výchovně-vzdělávací model (škola běžná, alternativní – waldorfská, jenská, škola s daltonským učebním plánem). Rovněž jako prostředí, v němž probíhá výchovný proces a které je tvořeno působením učitele na žáka, a současně zpětnou vazbou tohoto vztahu, ale i celkovým prostředím (klima třídy, celkové školní klima). Škola 21. století by měla kromě obecných cílů výchovy a vzdělávání splňovat i své funkce.

---

<sup>1</sup> KOPECKÝ, J. PATOČKA, J. KYRÁŠEK, J. *Jan Amos Komenský. Nástin života a díla*. Praha: SPN, 1957, s. 217.

B. Kraus<sup>1</sup> vymezuje funkci školy ve významu funkce „socializační, pečovatelské, poradenské, rekreační (relaxační), profesionalizační, selektivní“, když důležitost těchto funkcí se liší dle druhu příslušné instituce, v níž právě probíhá výchovně-vzdělávací proces. Jinou terminologii využívají R. Havlík a J. Kořa<sup>2</sup>, kteří škole přiřazují funkci „kvalifikační, integrační, ochrannou“, ve shodě pak funkci „selektivní“ a v novém významu funkci „resocializační (nápravnou)“. Autoři samozřejmě neopomíjí ani podstatnou funkci školy – výchovnou a vzdělávací.

Škola je nejen vzdělávací institucí, v níž se dítěti dostává nových informací a poznatků, norem, ale současně prostředím celé řady pozitivních a negativních interakcí a komunikací. Významnou roli v sociální interakci sehrává osoba pedagogického pracovníka (vychoovatele), který iniciuje a organizuje výchovně-vzdělávací proces, přičemž i hodnotí dosažený výsledek procesu.<sup>3</sup>

Přístup pedagoga ve vztahu k vychovávanému jedinci je zásadním aspektem úspěchu celého procesu. Tradičně byl způsob výchovy pojímán jako jednostranné působení vychovatele na žáka, což přispělo k poněkud „pokřivenému“ obrazu chápání interakce. Totiž že pedagog je jediným aktivním činitelem ve výchovném procesu, předává své vědomosti, zkušenosti a rady dítěti (žáku) jako pasivnímu objektu výchovy. Žák pouze přejímá sdělované informace, plní pokyny pedagoga a opakuje vyslechnuté názory svého vychovatele. Tato koncepce je v dnešní době překonána progresivní ideou „aktivního objektu“ výchovně-vzdělávacího procesu. Je tedy důležité zaobírat se otázkou stylu výchovy ve vzájemném vztahu pedagog – žák, neboť jen příznivý způsob výchovy bude ku prospěchu dalšího rozvoje dítěte.

Klasické pojetí výchovného stylu ve škole nám přináší již známou typologii autokratického, liberálního a sociálně-integračního způsobu vedení. Pedagog by měl vyvinout úsilí k dosažení ideálního výchovného stylu, kterým je v moderní době jistě právě přístup založený na kooperaci pedagoga a žáka. Vzájemná a stálá spolupráce v rámci výchovně-vzdělávacího procesu předurčuje charakteristiku tohoto výchovného stylu.

---

<sup>1</sup> KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 102-104.

<sup>2</sup> HAVLÍK, R., KOŘA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 98-103.

<sup>3</sup> Srov. JÚVA, V., JÚVA, V. *Úvod do pedagogiky*. 2. rozšířené vyd. Brno: Paido, 1995, s. 50.



Přeneseme-li se do prostředí školní třídy, pak pedagog upřednostňující **sociálně-integrační výchovný styl** nebude tím „přísným a nedůtklivým učitelem“, který vyžaduje přesné vědomosti (míněno „vše nazpaměť“) a trestá dítě za sebemenší vyrušení v hodině. Takovýto výchovný styl je založen na vzájemné úctě, respektování pedagoga oproti možnosti žáka uplatnit svou iniciativu a aktivitu v různých činnostech. Vychovatel neprojevuje svou moc a převahu nad žákem, naopak osobnost žáka akceptuje, jeho názory toleruje. Snaží se vůči žákům projevovat empatii, dokáže jim porozumět, pochopit je, případně jim pomoci, a to nejen ve školních záležitostech. Je si totiž vědom toho, že „role žáka přináší také různé zátěžové situace“.<sup>1</sup>

Učitel rozhodně nepoužívá na „adresu“ svých žáků zesměšňujících poznámek. Komunikuje s nimi klidně, bez negativních emocí, spíše formou otázek, námětů; děti zapojuje do diskuse a rozhodování. Nenásilnou formou, mnohdy nepřímým působením, v žácích podporuje samostatnost, tvořivost, jejich přirozenost ve smyslu zvědavosti. Při výchově omezuje tresty a příkazy, raději působí svým vlastním příkladem maje na paměti, že „každý rozpor mezi slovy a činy, mezi sdělovanými názory a vlastním chováním žáci citlivě registrují“.<sup>2</sup>

Demokratický výchovný styl lze srovnat s pojetím stylů řízení dle J. Řezáče: „integrujícího, nedirektivního, konstruktivního a tvořivého“.<sup>3</sup> Pro takto vymezená vzájemná působení ve skupině jsou typickými znaky kooperace, podněcování aktivity a samostatnosti žáků, respekt členů skupiny (žáci ↔ učitelé, žák ↔ žák), iniciativa, seberealizace žáků, podpora zpětné vazby. Učitel je citlivý a vnímavý vůči žákům, je pozorný k jejich problémům. Akceptuje svébytnost dítěte, jeho osobnost, i když hodnotí jeho názory, postoje, způsob a organizaci práce, byť v některých případech kriticky. Je si vědom individuality a specifik jednotlivých žáků. Výchovný styl je uskutečňován v duchu základních pravidel asertivního chování.

Sociálně-integrační výchovný styl někteří dospělí (tedy nejen rodiče žáků, ale i učitelé), zaměňují s **liberálním stylem řízení**, neboť jsou toho názoru, že jde o inovativní model výchovy, prosazující minimální řízení, jakož i požadavky na žáka; že je dítěti umožňováno až příliš velké „pole působnosti“, samostatnosti a iniciativy.

<sup>1</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 163.

<sup>2</sup> JÚVA, V., JÚVA, V. *Úvod do pedagogiky*. 2. rozšířené vyd. Brno: Paido, 1995, s. 51.

<sup>3</sup> ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 177-178.

Někdy je takový způsob výchovy označován za „americký“ styl. Rozdíl mezi těmito styly je však zřejmý. Zatímco u sociálně-integračního výchovného stylu jsou kladeny požadavky na žáka, přičemž jejich plnění je učitelem kontrolováno, a výchova je řízena stylem kooperace, u liberálního způsobu výchovy je patrná absence těchto znaků a naopak přítomnost slabého řízení.

Liberální výchovný styl je označován také jako „pedocentrický (submisivní)“, rovnající se „službě jedinci“<sup>1</sup>. Žák, jeho zájmy, projevy, chování a názory se stávají středem pozornosti, resp. výchovného a vzdělávacího procesu. Styl řízení je přizpůsobován záměrům žáka, jen takovým, které mu plně vyhovují. Svobodný výchovný styl přechází v šedesátých letech 20. století k novému, leč velmi krajnímu pojetí výchovy, „výchovy zbavené jakéhokoliv útlaku“.<sup>2</sup> Tento výchovný styl je zaměřen především proti autoritativním aspektům výchovy (normám, donucování, trestům), odtud i název antiutoritativní výchova; a směřuje k posílení sebevědomí, samostatnosti a seberealizace žáka tak, aby mohl dosáhnout jím vytčeného cíle.

V duchu liberální myšlenky „laissez-faire“ (z franc.; volně, nezasahovat) učitel výchově ponechává volný průběh, výrazně do ní nezasahuje. Žákům jsou kladeny požadavky nepřímou nebo vůbec žádnou, splnění požadavků učitel nekontroluje, nepožaduje jejich důsledné plnění. Má-li učitel ke svým žákům negativní vztah, pak se ani o žáky příliš nezajímá, nezáleží mu na nich. Nedokáže s nimi řešit školní problémy, natož tak osobní záležitosti. Vůči žákům vystupuje lhostejně. Jiný typ liberálního pedagoga naopak vytváří s žáky kamarádský vztah a k žákům jako „kamarádům“ i přistupuje. Má porozumění pro jejich potřeby a problémy. Nevyžaduje striktně, ba vůbec, dodržování norem; vše se děje na úrovni dobrovolnosti. Pokud žák nevypracuje zadaný úkol, nenásledují žádné sankce. Nesplnění požadavku je spíše řešeno „ležerní formou“, event. příslibem žáka, že úkol bude splněn.

Terminologii tohoto způsobu řízení a vedení výchovy doplňuje J. Alan<sup>3</sup> označením o „TYP B – Instrumentálně expresivní nebo integrativní“, který se vyznačuje tím, že učitel:

---

<sup>1</sup> JÚVA, V., JÚVA, V. *Úvod do pedagogiky*. 2. rozšířené vyd. Brno: Paido, 1995, s. 59.

<sup>2</sup> JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. rozšířené vyd. Brno: Paido, 1994, s. 53.

<sup>3</sup> ALAN, J. *Společnost, vzdělání, jedinec*. Praha: Svoboda, 1974. In ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 181.

„1) se orientuje na přizpůsobení cílů systému zájmům žáků

2) zdůrazňuje úlohy spojené s potřebami žáků na základě bezprostředního uspokojení z činnosti a osobních vztahů

3) dosahuje integrace cestou kombinace autority, doporučení, přesvědčování a osobního vlivu“.

Z výše uvedeného můžeme dovodit, jakým je pedagog uplatňující autokratický styl řízení. Především, projevující svou převahu nad žáky, vyvolávající v dětech spíše strach. Takový učitel dává přednost přímým příkazům a zákazům, odměn využívá jen sporadicky. Kázeň ve třídě udržuje přesně stanovenými pravidly. Při výuce je věcný, nepodporuje samostatnost a iniciativu dětí. Žáky respektuje v roli „podřízených“, neboť jsou to právě oni, kteří by měli poslouchat a plnit zadané úkoly. Svým chováním a projevy dává dětem jasně na srozuměnou, že má vždy pravdu. Názory, myšlenky či prožívání dětí příliš neakceptuje, taktéž neprojevuje k žákům důvěru. Očekává od nich provedení stanovených požadavků v mezích striktního hodnocení: splnil – nesplnil. Své žáky často klasifikuje nízkým stupněm (žáci mohou mít pocit, že tak činí „s velkým potěšením“).

Autokratickému výchovnému stylu v prostředí školy pak odpovídá tzv. „TYP A - Instrumentálně specialistický“.<sup>1</sup> Protipólem instrumentálně specialistického způsobu řízení je „TYP C – Expresivní nebo orientovaný na žáky“<sup>2</sup> (demokratický styl). Učitel se primárně zaměřuje na potřeby žáků a jejich cíle. Využívá techniky povzbuzování a persuaze (z angl. persuasion; přesvědčování), tedy verbálního a neverbálního zdůvodňování situace tak, aby směřovalo k ovlivnění postojů a jednání žáků, k přijetí určitých (pozitivních) norem a hodnot. Je přístupný novým věcem, podporuje nápady a myšlenky žáků. Vzájemná spolupráce je založena na principu důvěry, pedagog upřednostňuje osobního příkladu a vlivu. Ve výuce propojuje teoretické znalosti s praktickou činností, do níž aktivně zapojuje žáky.

Výchovný styl ve škole, tato součást pedagogické interakce, je ovlivněn řadou faktorů, od samotného temperamentu pedagoga, jak naznačuje níže uvedené schéma (obr. 4), přes jeho zkušenosti, vědomosti a hodnotovou orientaci, až po školní (třídní)

---

<sup>1</sup> ALAN, J. *Společnost, vzdělání, jedinec*. Praha: Svoboda, 1974. In ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 181.

<sup>2</sup> Tamtéž, s. 181.

klíma. Jiný styl řízení bude jistě prezentován učitelem, který svou „výbušností“ a nedočkavostí odpovídá temperamentu cholerika, a jinak tomu bude u neprůbojného melancholika. Taktéž míra pedagogického taktu<sup>1</sup>, kterým učitel disponuje, se váže na styl řízení. A nelze opět ani opomenout význam emočního vztahu mezi učitelem a žákem.

Existují tedy velké rozdíly mezi jednotlivými vychovateli. Jednoho učitele mají žáci nesmírně rádi, váží si ho pro jeho výchovný a lidský přístup, na jeho výuku se těší. Jiný učitel však u žáků takový „úspěch“ nemá a mnohdy je ve třídě žáky jen „trpěn“. Takový pedagog se pak snaží o získání autority formou často neadekvátně zvoleného přístupu k žákům (např. nadměrnou přísností, chladným přístupem k dětem, důslednou kontrolou plnění úkolů, nátlakem, tresty), i když je to na úkor výchovně-vzdělávací činnosti.

**Obrázek 4** Vliv temperamentu na styl řízení podle V. Smékala<sup>2</sup>

<b>Typ</b>	<b>Styl řízení</b>	<b>Autorita</b>	<b>Prestiž</b>
sangvinik	kooperativní	vysoká	vysoká
cholerik	autoritářský	vysoká	nízká
melancholik	volný průběh	nízká	nízká
flegmatik	liberální	nízká	vysoká

<sup>1</sup> „Pedagogický takt, tj. ukázněnost v jednání se žáky, schopnost sebeovládání, spojení náročnosti na žáky s kulturními formami jejich vedení.“ (JÚVA, V., JÚVA, V. *Úvod do pedagogiky*. 2. rozšířené vyd. Brno: Paido, 1995, s. 53).

<sup>2</sup> SMÉKAL, V. *Přehled psychologie osobnosti I*. Praha: SPN, 1985. In ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 176.

### 3. Vliv výchovných stylů

Narození dítěte je pro rodiče radostnou událostí. (Nelze však tento okamžik zobecňovat. Někteří rodiče si narození dítěte nepřejí a svým negativním postojem dávají tuto skutečnost najevo.) Novou zkušeností získávají rodiče v rámci partnerského vztahu další roli, úlohu matky a otce, s níž je spojena řada povinností, taktéž požadavků ze strany dítěte, blízkého okolí i společnosti. Jednou z těchto povinností je řádná výchova dítěte, sledující především jeho blaho. Rozuměno: výchova, kterou nebude dotčena důstojnost dítěte nebo ohroženo jeho zdraví, mravní, citový, rozumový či tělesný vývoj, ať již se to týká výchovy v rodině, škole, zájmovém kroužku aj. Model výchovy dítěte chápe každý „po svém“ s ohledem (zpravidla) na předem stanovené výchovné cíle. Někdo s přísností, ale projevy lásky, aby se dítě něčemu „pořádně naučilo, neflákalo se a něco pořádného z něj bylo“; jiný zase s ideou volnějšího přístupu k dítěti, neboť dítě je ve své přirozenosti svobodné a mělo by se samo rozhodovat, úměrně ke svému věku, co činit dále.

Vychovatelem zvolený přístup k dítěti v určité míře determinuje jeho další rozvoj. Prvky uplatňovaného výchovného stylu v rodinném a školním prostředí jsou v jedinci zafixovány do budoucna, v pozitivním i negativním smyslu. Otázkou zůstává, po jakou dobu vývoje jedince, v jaké míře a intenzitě, když na dítě souběžně působí vnější i vnitřní podmínky, které mohou způsobit změny v jeho postojích. Rovněž se v průběhu času mění i chování vychovatele (rodiče, učitele). Je však zřejmé, že chování a jednání dospělého, způsob jeho komunikace a prožívání jsou ve větší míře odvislé na zkušenostech získaných v průběhu ontogenetického vývoje, především v dětství a dospívání.

Prvotní socializace dítěte probíhá v rodině, později mateřské škole a následně na různých stupních školy. Dítě si tedy vštěpuje nejen normy a hodnoty společnosti, v níž vyrůstá, ale také „zážitky“ výchovného řízení v rámci výchovného a vzdělávacího procesu, na němž se podílí řada činitelů (matka, otec, sourozenci, prarodiče, učitel, vychovatel atd.). Z toho, jak se jedinec chová vůči druhým lidem, a obzvláště, stane-li se sám rodičem, můžeme rozmýšlet i o tom, jaká forma výchovy panovala v orientační

rodině a potažmo i škole. Je však nutno mít na zřeteli, že člověka nelze soudit jen „na první pohled“.

Způsob výchovy formuje vlastnosti dítěte v různých oblastech, tj. psychické vlastnosti (např. úroveň rozumových schopností), osobnostní vlastnosti (stabilitu × labilitu emočního prožívání, intenzitu reakcí, svědomitost aj.), morální vlastnosti (míru interiorizace norem společnosti, v níž vychovávaný jedinec žije), a s tím spojené chápání sebepojetí (představy o sobě samém). Výchovný styl, ať již ze strany rodiče nebo učitele, ovlivňuje sebehodnocení dítěte. Jak dítě (žák, student) vidí sebe sama ve srovnání s jinými; jak dalece je oceňováno, že dodržuje normy dané společností; nakolik věří svým možnostem a dovednostem. Jestliže vychovatel bude k dítěti přistupovat kladně, s důvěrou a úctou, pak i dítě bude důvěřovat svým schopnostem a jistě bude ve svém životě úspěšnější než člověk s nízkým sebehodnocením, které vzniká v důsledku autoritativní výchovy.

Možno konstatovat, že výchovný styl primárně ovlivňuje emoční funkce, což se děje především v prostředí rodiny. Již u novorozeneckých dětí jsou patrné základní emoce, jako je radost, vztek, strach či překvapení. Emoční prožívání dítěte je v jednotlivých vývojových stádiích různé, když současně dochází k rozvoji dalších emocí – studu, viny, rozpaků aj. Malé dítě je schopno spojit si emoční prožitek s konkrétní výchovnou situací, s projevy vychovatelova řízení. Na základě takové zkušenosti si dítě vytváří obecný vztah k lidem. Bude-li se matka chovat k dítěti chladně, přísně nebo lhostejně, neutvoří se mezi nimi adekvátní citová vazba, která je pro dítě základním zdrojem jistoty a bezpečí. Postavení citově „neukotveného“ dítěte v rámci socializace bude zhoršeno.<sup>1</sup>

Pokud rodiče vychovávají své dítě rozmazlujícím způsobem, přecházejícím až do pedocentrismu, pak emoční prožívání dítěte ve vztahu k okolí (vrstevnická skupina, školní třída) může být spojeno s emoční nezralostí (neúspěch ve škole vyvolá u dítěte labilnější projevy); ve vztahu k sobě samému s extrémní podobou sebehodnocení (např. dítě nebude mít za své negativní projevy či aktivity žádné pocity zahanbení nebo viny). Nehledě na skutečnost, že se z takového dítěte může stát „malý tyran“.

---

<sup>1</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. 1. dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, s. 164-167.

Na základě výzkumu ze 70. a 80. let minulého století bylo zjištěno, že výchovné styly v rodině nejvíce ovlivňují učební a zájmové činnosti dítěte, jeho inteligenci, dimenzi stability – lability, rysy jedince a otázku sebehodnocení dítěte. Výchovný styl učitele zejména pak náladu žáků, nadšení k učení, motivaci k výkonům.<sup>1</sup>

Výchovný styl, jímž rodič a následně i pedagog, „podrobuje“ dítě, tedy působí na jednotlivé rysy osobnosti a jeho charakter. Pod vlivem výchovného stylu si dítě také utváří již zmiňovaný vztah k lidem a k sobě samému, dále vztah k práci, školním činnostem, volnému času (volnočasovým aktivitám) a náročným životním situacím nebo i k volným vlastnostem (sebeovládání, vytrvalost apod.) a motivům. Opakovaná fráze vychovatele: „Na co ti bude taková škola, vzdělání?!“ jistě není pro dítě motivující situací.

„Způsob výchovy, zvláště v rodině, silně působí na děti a mladistvé, na jejich činnost a její výsledky, na jejich psychofyzilogický stav, vývoj a formování osobnosti.“<sup>2</sup> Adekvátní styl výchovy a kladný emoční vztah v rodinné a pedagogické interakci, pozitivní normy a hodnoty vychovatelů, to vše se pro dítě stává velkým a neocenitelným přínosem, neboť působením těchto faktorů získává zkušenosti pro svůj budoucí samostatný život.

### 3.1 Účinky výchovných stylů uplatňovaných v rodině

„Akce vyvolává reakci.“ V tomto jednoduchém a základním pravidlu lze spatřovat metaforický význam vztahu vliv – účinek výchovného stylu, kdy pod vlivem stylu řízení vzniká jeho účinek působící směrem k ostatním. Proč se tedy divit tomu, když desetileté dítě odmítá pomáhat svým rodičům, když tito k jeho výchově doposud přistupovali „poněkud ležerně“ bez stanovených pravidel a jen s minimální kontrolou plnění povinností?

---

<sup>1</sup> Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997, s. 338-339.

<sup>2</sup> ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha 1996, s. 183.

Na jeden typ výchovného stylu, v interakci s rodičem, mohou děti reagovat různě, mohou se vyjadřovat rozdílně prostřednictvím svého chování anebo prožívat konkrétní výchovné situace jiným způsobem. Je to dáno genetickou dispozicí dítěte (genotypem) a působícími faktory vnějšího prostředí. Lze však vysledovat charakteristické znaky chování dětí, jež jsou typické pro určitý výchovný styl. Vycházejí konkludentně z dokonalejšího analyticko-syntetického modelu způsobu výchovy (obr. 2), můžeme obecně vyjádřit účinek jednotlivých výchovných stylů v rodině následujícím způsobem:<sup>1</sup>

» Autokratický výchovný styl (**střední až silné řízení, záporný emoční vztah**)

Pod vlivem tohoto stylu řízení jsou děti citlivější, emočně labilnější; vůči svému okolí odtažitější a uzavřenější. Žijí v napětí, jsou podrážděné. V zátěžových situacích se u nich projevuje strach a zpětně mohou reagovat odporem až agresivitou k ostatním členům rodiny. Mají potřebu prosazovat své vlastní JÁ, snaží se na sebe upoutat pozornost, což opět přináší projevy agrese vůči jiným. Anebo naopak, děti jsou submisivní, někdy až apatické, poslušné, podřizují se pravidlům rodiče. Současně však může být vytvořena závislost dítěte na rodiči, která je doprovázena strachem z toho, že dítě ztratí přízeň dospělého. (Mnohdy je patrná závislost dítěte na projevech pochvaly od dospělého.) Děti vychovávané k závislosti na rodiči (autoritě) snadněji podlehnou autoritě jiné (např. vlivu maladaptivní vrstevnické skupiny nebo vlivu autoritativního partnera). Je zde patrná menší samostatnost až nesamostatnost. Jedinci mohou mít nízké sebevědomí, pocity úzkosti.

Na základě studie O. Mikšíka a V. Břicháčka<sup>2</sup> bylo zjištěno, že pod vlivem takového stylu výchovy se jedinci jeví jako „staženější“, „málo hybní a dynamičtí“, vyhledávající „situační a podnětový klid, stabilnější životní prostředí bez výraznějších změn a neznámých situací, vyžadujících vhléd“.

» Liberální výchovný styl (**slabé řízení, záporný emoční vztah**)

Převažuje emocionální stabilita, ale ve vyhrocených situacích se děti projevují labilně. Celkově jinak můžeme u dětí vysledovat zvýšené napětí a nižší sebeovládání, jsou méně přizpůsobivější. Oproti projevům nevázanosti stojí pocit nejistoty, neboť děti

<sup>1</sup> Stov. ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha 1996, s. 177-195.

<sup>2</sup> BŘICHÁČEK, V. MIKŠÍK, O. *Vztah mezi stylem rodinné výchovy v dětství a strukturou psychických zátěží v dospělosti*, Čs. psychol., 1982. In ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s.194-195.



zpravidla nevidí „svůj cíl“. Časté jsou obavy dítěte „kvůli všemu“. Na děti je ze strany rodičů kladeno minimum požadavků (vůbec-li nějaké), což vede k slabému (nebo žádnému) rozvoji osobnosti. Ve svých činnostech jsou málo svědomité a vytrvalé, s projevy neochoty, zejména pokud se týká nějakých povinností (jsou-li rodiči stanoveny). V důsledku jsou děti spíše nesamostatné a snadněji ovlivnitelné až závislé na nějaké autoritě, ale „mnohem hybnější a dynamičtější“. Rovněž vykazují „situačně účelové jednání s nižšími autoregulačními zábranami“.<sup>1</sup>

» **Pesimální forma výchovy (rozporné řízení, záporný emoční vztah)**

Opět projevy napětí a impulzivity. Děti se nechají snadno vyvést z rovnováhy (nízké sebeovládání). Mají zbytečné obavy, jsou nejisté. Krizové situace u nich vyvolávají pocit strachu, zvyrazňují agresivní chování. Svým způsobem jsou v životě soběstačné a nezávislé. Děti jsou však méně svědomité až nesevědomité. Vlivem tohoto výchovného stylu dochází k vývoji nepříznivých forem rysů osobnosti.

» **Výchova přísná a laskavá (silné řízení, kladný až extrémně kladný emoční vztah)**

Děti se projevují emoční stabilitou, klidem, taktéž uzavřeností a vážností; v jednání chybí prvky dominance. Dokáží být svědomité a vytrvalé ve svých činnostech, někdy až příliš konzervativní a závislé na konvencích. Takovýto styl řízení přináší dítěti vhodné podmínky pro zformování „umění“ vzájemné spolupráce, altruismu a sebeovládání. Osobnost dítěte se vyvíjí pozitivně i ve směru požadavků, které rodič stanovil.

» **Optimální forma výchovy (střední řízení, kladný až extrémně kladný emoční vztah)**

Děti se jeví bez větších emočních výkyvů, tedy jsou stabilní a klidné. Nemají potřebu být dominantní ve vztahu k jiným. Dokáží respektovat rodiče (vychoovatele) jako autoritu. Jsou méně ovlivnitelné než např. děti vyrůstající pod vlivem přísného výchovného stylu, ale dokáží se řídit konvencemi. U dětí se vytváří optimální podmínky pro zformování vnitřních regulačních procesů (procesy sebeovládání), taktéž svědomitosti a vytrvalosti. V dimenzi introverze – extroverze se „pohybují“ ve středním

---

<sup>1</sup> BŘICHÁČEK, V. MIKŠÍK, O. *Vztah mezi stylem rodinné výchovy v dětství a strukturou psychických zátěží v dospělosti*, Čs. psychol., 1982. In ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 195.

rozmezí. Celkově dochází k příznivému rozvoji rysů osobnosti a dále vlastností dítěte – těch, na které rodiče kladly důraz a své požadavky.

» Laskavá výchova bez požadavků a hranic (**slabé řízení, kladný emoční vztah**)

Děti jsou družné a bezstarostné, s projevy extroverze. Převažuje emoční stabilita, dokáží živě projevit své emoce. Touto výchovou jsou dány předpoklady pro příznivý rozvoj sebeovládání, svědomitosti dětí a zároveň i vývoj rysů osobnosti dětí. Výchova může směřovat k podpoře závislosti na druhých, závislosti na autoritě či konvencích, ale také k nerespektování stanovených pravidel a norem. Důsledkem slabého řízení tak nemusí být osobnost jedince plně a ve všech směrech rozvinuta.

» Rozporné řízení (**s relativně kladným až extrémně kladným emočním vztahem**)

Účinky vlivu stylu výchovy v sedmém poli jsou obdobné jako u stylů výchovy s kladným emočním klimatem. Děti jsou emocionálně stabilnější, dokáží se ve svých projevech (a příp. problémových situacích) ovládat. Opět jsou dány příznivé podmínky k rozvoji svědomitosti, vytrvalosti dětí a altruismu. Současně může být podpořena závislost na druhých lidech. Rysy osobnosti dítěte se vyvíjí pozitivně.

» Řízení na principu kamarádství (**slabé řízení, extrémně kladný emoční vztah**)

Emocionální sféra dětí se nachází v rovině (patrná je emoční stabilita). V interakci s druhými chybí prvky dominance, děti jsou schopny sebeovládání a altruismu. Výchova může směřovat k závislosti na autoritě a konvencích. Slabým řízením ze strany rodičů nejsou v plné míře rozvinuty rysy osobnosti dítěte. Děti se mohou projevovat neukázněností, „nevychovaností“, neboť mnohdy nejsou schopny respektovat stanovená pravidla.

» **Výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici**

Děti mají nízké sebehodnocení, nejsou tak emočně stabilní, vykazují spíše prvky introverze. Mnohdy jsou děti závislé na jednom z rodičů. V určitých situacích se dítě může projevy svého chování a jednání podobat rodiči s kladným emočním vztahem, v situaci jiné pak rodiči, který má k dítěti záporný emoční vztah.

## 3.2 Účinky výchovných stylů uplatňovaných ve škole

Výrazně formujícím činitelem v rozvoji a výchově jedince se stává pedagog. Působením učitelova stylu řízení může být zeslaben nebo naopak zesílen vliv výchovných stylů pocházejících z prostředí rodinného (původního). Chování a projevy, jakož i postoje a myšlení, jednotlivých žáků tak mohou být výsledkem zavedeného způsobu výchovy konkrétním učitelem. Ve shodě s R. Havlíkem a J. Kořou můžeme tvrdit, „že práce profesionálního vychovatele je založena na tom, že mohou využívat svou dominanci pro řízení a kontrolu dlouhodobě rozvrženými procesy vyučování a učení, které jsou centrální v sociálních interakcích ve škole“<sup>1</sup> a k tomu dodat „a rovněž i pro výchovu“.

V prostředí školy se setkáváme s vlivy jak demokratického, tak i autokratického výchovného stylu a jeho protistrany – liberálního stylu výchovy. Pro vývoj dětí je jistě nejprůzračnějším **sociálně-integrační přístup učitele**:

» Klima třídy je emočně příznivé (kladné), radostné. Děti nepocítují strach, „co zase bude ve výuce“, na hodiny se naopak mnohé těší. Proti učiteli (vychovateli) vzniká ze strany žáků jen minimální opozice. Žáci komunikují s učitelem převážně bez projevů agrese a prvků dominance. Prostředí třídy s demokratickým řízením je „podhoubím“ pro zformování kladných hodnot žáků, jejich samostatnosti, vytrvalosti, svědomitosti či sebeovládání. Při společné práci žáci dokáží lépe spolupracovat, efektivně využívat svých schopností a dovedností, respektovat názory druhých. Projevuje se u nich více zvědavosti, iniciativy a kreativity, méně egoistického chování. Dokáží přijít s inovativní myšlenkou. Děti získávají kladný postoj k práci a volnočasovým aktivitám.

J. Alan<sup>2</sup> přisuzuje demokratickému způsobu řízení ve skupině (třídě) dva účinky: „slabé výsledky“ a „vysokou skupinovou morálku“.

### » Výchovný styl autokratický

Žáci jeví znaky podrážděnosti a napětí. Mají obavy, někdy i strach ze setkání s učitelem. V sociálních interakcích školního prostředí mohou být nesnášenliví až

<sup>1</sup> HAVLÍK, R., KOŘA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, s. 128.

<sup>2</sup> ALAN, J. *Společnost, vzdělání, jedinec*. Praha: Svoboda, 1974. In ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 181.

hostilní vůči učiteli. Ve výuce jsou méně aktivnější a iniciativnější, nejsou vedeni k tvořivosti, natož tak k samostatnému jednání. V komunikaci a chování (ve vztahu k učiteli i ostatním spolužákům) sledujeme znaky agrese; ztrátu úcty k autoritě. Pod vlivem autokratismu pedagoga žáci reagují dvěma směry:

- 1) podřídí se jeho požadavkům, pravidlům, „zkušenostem a myšlenkám“, jsou poslušní, někdy až apatičtí vůči projevům učitele,
- 2) nebo se snaží agresivní formou a nepřátelským jednáním prosadit „svou osobnost“, přičemž oba „tábory“ se dokáží semknout ke společnému otevřenému odporu (opět s prvky agrese) proti takové výchově a řízení ze strany pedagoga.

Přísným stylem řízení pedagog u žáků zřejmě dosáhne lepších výsledků v učení, avšak na úkor kooperace, respektování názorů jiných či možností altruistického myšlení. Pro žáky je takovýto způsob výchovy značně frustrující.

#### » Výchovný styl „laissez-faire“

Vystupování učitele, který se prezentuje minimálními požadavky (nebo vůbec žádnými), žáci chápou jako lhostejnost vůči nim nebo „měkkost“ učitele. Žáci se pak chovají neklidně, ve výuce převažuje nekázeň a vyrušování, nemají zájem o výuku (není jim „zřejmý smysl výuky“), což vede k nízké úrovni vědomostí daného předmětu. Děti nerespektují autoritu učitele, nedokáží se přizpůsobit základním pravidlům, jejich jednání může být provázeno až agresivitou. Ve skupině žáci nejsou schopni vzájemné spolupráce, jsou málo svědomití, a zejména povinnosti nedokáží „dotáhnout až do konce“. Nejsou vedeni k samostatnosti, aktivnímu a iniciativnímu přístupu řešení úkolů. „Bezstarostný“, volný způsob řízení může vést až k chaosu ve skupině, tedy školní třídě.

### 3.3 Dílčí závěr

V této kapitole se snažím poskytnout ucelenější pohled o vlivech výchovných stylů. Z rozboru dostupné literatury jasně vyplynulo, že pozitivní vliv na rozvoj jedince má demokratický výchovný styl, který je spojen s kladným emočním vztahem k dítěti a střední formou řízení. Domnívám se, že přínosným je i styl výchovy v pásmu silného

řízení, ale s laskavým přístupem ze strany vychovatele v kombinaci s kladnou emoční atmosférou výchovy.

Přísnější přístup ve výchově se mi nejvíce jeví jako nutně „špatná“ výchova, neboť dítě má sice pevně stanoveny hranice „kam až může se svým chováním zajít“, ale současně jsou respektovány jeho potřeby a přání. Je však důležité, aby přísnější výchova byla kombinována zásadně jen s pozitivním přístupem vychovatele k dítěti. I v takovém výchovném prostředí je dítěti umožněno rozvíjet své schopnosti a dovednosti, „zdravě růst“ a začlenit se do společnosti. Oba výchovné přístupy příznivě ovlivňují rozvoj dítěte a nejsou zatěžující pro zúčastněné strany sociálně-výchovné interakce. Jeví se mi jako nejadekvátnější styly řízení.

Krajní meze výchovných stylů považuji za nevhodné způsoby řízení. Je-li výchova příliš liberální, bez hranic a požadavků, nebo naopak až velmi přísná, připravujeme dítěti nemalá úskalí v sociální adaptaci.

## 4. Praktická část

K dokreslení vlivů způsobu výchovy se v této kapitole budu zabývat případovými studii. Prostřednictvím slovních výpovědí popíši uplatňované výchovné styly v prostředí rodiny a školy současné moderní doby. Kasuistiku výchovných stylů ve školním prostředí doplňuji analýzou dětské kresby, která má mnohdy značnou výpovědní hodnotu o vztahu dítěte a pedagoga.

„Slovní výpovědi o způsobu výchovy“ je možno získat „metodami rozhovoru a dotazníku“. „Vypovídat mohou jak dospělí, tak děti nebo vychovávaní mladiství.“<sup>1</sup> Pro svou bakalářskou práci jsem tedy zvolila metodu neformálního a narativního<sup>2</sup> rozhovoru, neboť se domnívám, že právě volné vyprávění o tom, „jakým způsobem je výchova praktikována“ bude cennější metodou pro získání informací, než-li dotazník.

Slovní výpovědi o výchovných stylech v rodině byly získány rozhovorem se třemi manželskými páry (Blanka, 36 let – Zdeněk, 39 let; Dana, 38 let – Karel, 39 let; Markéta, 38 let - Josef, 38 let) a dále s dívkou ve věku 18 let (Anna); o výchovných stylech ve škole pak rozhovorem se čtyřmi žáky základní školy (Michal - 10 let, Věra - 12 let, Jitka - 12 let, Dita - 13 let). Při zjišťování stylů výchovy ve škole jsem výběr zobecnila na skupinu třídní učitelka – učitel. Současně jsem požádala děti, aby svou učitelku – učitele vyobrazily i kresbou, a to ve zvířecí podobě. Děti se tohoto úkolu zhostily s nadšením. Aktivně pak doplnily i kresbu pedagoga, který je svým chováním protikladem jejich třídní učitelky nebo třídního učitele (příloha 3).

Zúčastněné osoby byly seznámeny s cílem rozhovoru: zjistit výchovný styl. Rozhovory probíhaly s jednotlivými respondenty odděleně, v příznivé atmosféře, bez náznaků nedůvěry. U rozhovorů s dětmi byl vždy přítomen alespoň jeden z rodičů. Osoby, které se účastnily rozhovorů, znám osobně. Slovní výpovědi jsem zaznamenávala až po jejich ukončení, písemnou formou, aby nebyl narušen volný výklad respondentů. Křestní jména uváděná v kasuistikách jsou změněna z důvodu zachování anonymity.

---

<sup>1</sup> ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha 1996, s. 164.

<sup>2</sup> Stov. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, s. 175-176.

## 4.1 Kasuistiky výchovných stylů v rodině

» Anna, 18 let, v současné době studuje na gymnáziu

Má-li se Anna vrátit do dětství a dospívání, pak na toto období vzpomíná nerada. Své rodiče posuzuje jako velmi ambiciózní lidi, zejména matku. Ta převážně zajišťovala výchovu, která byla velmi přísná. Matka ji asi měla ráda, alespoň to vždy tvrdila, ale mnohdy z ní cítila chlad. Otec byl ve výchově mírnější a vřelejší. Společně však trávili málo času, protože otec byl neustále pracovně mimo domov (podnikal). Vídala ho v podstatě jen v neděli. To se matka k ní chovala relativně slušně.

Přísnost matky se projevila zejména poté, co Anna musela opakovat 1. třídu, neboť po nástupu do školy vážně onemocněla a zameškala mnoho vyučovacích hodin. Matka se tenkrát snažila „udržet“ ji v prvním ročníku, sama ji doučovala. Nakonec na radu ředitelky základní školy přistoupila k možnosti, aby Anna opakovala ročník. Matka jí pak neustále zdůrazňovala, že se musí učit, být ve všem nejlepší, být „premiantkou třídy“. Učení s matkou pro ni bylo „utrpením“, protože matka vyžadovala přesnost a dokonalost. Pokud se Anna v něčem spletla, matka na ni křičela nebo jí dala pohlavek. Ze známek matka uznávala pouze jedničku, za „2“ obdržela nadávky ve stylu: „Jsi hloupá!“. Pokud přinesla ze školy trojku, matka ji fyzicky potrestala – odstupňovaně podle známky. Dostávala prutem přes zadek, tedy za trojku – 3 rány. Otec o tom ani mnohdy nevěděl, nesměla mu to říct. Takový způsob trestání matka uplatňovala asi do 4. třídy (Anna si to už přesně nepamatuje). Matka se pak „nějak zklidnila“ a za špatné známky jí „jen“ nadávala nebo udělovala zákazy – např. zákaz dívat se na televizi, jít do knihovny nebo do kroužku, zákaz jít za spolužačkami ven. Když Anna hodně zlobila, matka ji zamkla třeba na hodinu do koupelny, bez světla, aby „měla čas o svém špatném chování přemýšlet“. Také byla často trestána, pokud si ušpinila oblečení. Zpočátku formou nadávek („Jsi prase!“) a pohlavků. Když začala dostávat od otce nějaké kapesné, tak musela za ušpiněné oblečení matce platit, a to podle velikosti skvrny. Měla se tak naučit hospodařit s penězi.

Podle Anny, matka si vytvořila na všechno nějaká „pravidla a normy“. Anna se snažila matku poslouchat „na slovo“ a hodně se učit, aby se vyhnula trestům. Na základní škole měla na vysvědčení vždycky samé jedničky. Z matky měla strach.

Někdy se jí stalo, že se ve škole rozbředla kvůli špatné známce, neboť věděla, že doma bude následovat trest. Tím, že měla pořád samé jedničky, že se příliš nekontaktovala se spolužačkami a nesměla nikam chodit, se Anna vyřadila z kolektivu. Každý na ni nahlížel jako na „šprta“, na základní škole byla neoblíbená. Ona sama neměla ani potřebu se s někým kamarádit. V té době se stejně cítila jako „škaredá, nezajímavá holka, takové budižkničemu“. Byla „dost zmatená“ a nevěřila si. Někdy se obviňovala z toho, že je „opravdu“ příčinou matčina vzteku, jindy Anna ve svých myšlenkách „zuřila“ na matku. Otcí se však moc nesvěřovala, bála se reakcí matky.

Rodiče se nakonec rozvedli, když jí bylo 11 let. Na přání, zůstala bydlet se svým otcem, který si upravil pracovní režim natolik, aby se mohl o ni starat. Anna uvádí, že rozvod rodičů byl pro ni „vysvobozením“. Otec se chová naprosto jinak než matka. Je přívětivý, nekřičí, Anna se s ním může domluvit na spoustě věcí. Není tak „příšerně“ přísný. Mají stanovená pravidla, která dodržují oba dva. „Je s ním legrace.“ Po rozvodu rodičů se s matkou vídá minimálně. Moc ji nechce navštěvovat, aby nemusela poslouchat „to její peskování“. Když Anna nebyla pod vlivem své matky, začala o sobě přemýšlet i jiným způsobem, stala se sebevědomější. Už na sebe nenahlížela „přes prsty“, jako na někoho, „kdo za všechno může, kdo je hloupý a nevzhledný“. Opadla z ní nejistota a pochybování. Dokázala své zážitky s matkou sdělit otcí.

» Blanka, 36 let, vzdělání středoškolské, zaměstnána; Zdeněk, 39 let, vzdělání vysokoškolské, podnikatel; syn - 12 let, dcera - 5 let

Výchovu dětí zajišťuje ve větší míře Blanka, protože Zdeněk podniká a nemá na ně tolik času. Když je Zdeněk doma, věnuje se rodině. Oba chtějí dát dětem (díky své finanční nezávislosti) „jen to nejlepší“ – od hraček, oblečení až po vzdělání. Děti se snaží vést k samostatnosti, např. tím, že si syn může v určité cenové relaci vybrat na internetu nějaké značkové oblečení nebo že si děti zvolí zájmové činnosti, které by chtěly dělat (oni pak jen dohlíží na obtížnost zvolených aktivit). Blanka i Zdeněk vychovávají děti „normálně“, ve výchově jako rodiče si nijak zvlášť nekonkurují. Na děti nekřičí, nenadávají jim. Nepoužívají fyzických trestů, snad jen někdy „malé plácnutí přes zadek“. Prohřešky dětí řeší vysvětlováním a domluvou, v horších případech zákazem nějaké oblíbené činnosti (sledování televizních pořadů, u syna hra na počítači). V rodině panuje určitý řád, jsou stanovená pravidla, která dodržují Blanka



se Zdeňkem, a jejichž dodržování vyžadují i od dětí (např. „u jídla se nečte, nedívá se na televizi“). Starší syn má na starost drobné povinnosti spojené s chodem domácnosti (např. mytí nádobí, úklid dětského pokoje). Syn vcelku na stanovené požadavky reaguje pozitivně, v plnění je svědomitý. Pokud se však přece jen stane, že něco neudělá, pak matka trvá na dokončení takové činnosti. Otec v tomto směru tak striktní není. Velkoryse přehlédne menší nesplněný požadavek.

Se synem nejsou výraznější problémy ani ve škole. Úkoly dělá poctivě, u učení dokáže vydržet („aby to bylo rychle za ním“), zbytečně se nerozptyluje jinými věcmi. Je zvědavý, prospěch ve škole má dobrý. Přípravu syna do školy kontroluje hlavně Blanka, taktéž mu pomáhá s úkoly. Někdy ji zastoupí Zdeněk.

Dcera je hodně „živá“, proto se jí snaží usměrnit formou různých aktivit. Chodí do baletu, mažoretek, hudební přípravy, keramického kroužku. Je velmi kreativní („z kusu hlíny dokáže vytvořit úžasné věci“) a vytrvalá ve svých činnostech, zejména v malování. U dětí nezažili větší výkyvy nálad nebo zuřivosti. Oba jsou klidní, syn s dcerou si navzájem pomáhají, hrají si spolu, mají hodně kamarádů. Ve volném čase se celá rodina věnuje společným aktivitám (sportovní činnosti, výlety). Blanka a Zdeněk se snaží vést děti ke zdravému životnímu stylu.

» Dana, 38 let, vzdělání středoškolské, v domácnosti; Karel, 39 let, vzdělání vysokoškolské, zaměstnán; dcera – 3 roky, 8 měsíců

Dana je po domluvě se svým manželem v domácnosti, aby se mohla starat o dceru. Oba jsou toho názoru, že dítě není třeba zatěžovat „předčasnou povinností“ chodit do školky. Ve způsobech výchovy se „jemně“ odlišují, zejména v míře dodržování pravidel. Karel si vždy stojí za tím, aby dcera udělala, co je stanoveno, např. před spaním si sama uklidila hračky. Podle manžela má Dana tendenci dceru omlouvat a dělat ústupky: „Ve všem jí vyhoví!“ Dana to však vidí tak, že přizpůsobuje stanovená pravidla podle stavu dcery. Když je unavená, pomůže ji s úklidem, přičemž trvá na tom, aby hračky byly uklizeny, ale striktně nevyžaduje, aby dcera uklízela pouze sama. Nevidí v tom žádné ústupky. Otec je na dceru přísnější, občas na ni zvýší hlas, protože „ho neposlouchá“. Někdy od něj dostane na zadek, jindy ji moralizuje a srovnává s druhými dětmi nebo se s ní dohaduje. Dana trestá spíše zákazem večerníčku, pohádky,

nebo že „nebudou žádné sladkosti“. Dceru bere „takovou jaká je“, nehodnotí ji podle druhých dětí. Pokud ji něčemu učí, např. kreslit zvířata, nebo s ní hraje společenskou hru, dcera dokáže u takové činnosti setrvat, je pozorná.

Rodiče s dcerou vykonávají společné činnosti: práce v domácnosti a na zahradě (přiměřeně jejímu věku), hrají a čtou si s ní nebo sportují. Tyto činnosti dělají zpravidla v dobré náladě. Dokáží dceru vyslechnout, když ji něco trápí. Snaží se jí dopřát pohodové a příjemné dětství. V mateřské škole se dcera zapojuje do aktivit, je komunikativní, klidná, ráda maluje a tancuje. Doma se však někdy „hrozně vzteká a rozčiluje se“, je agresivní (kouše, kope do dveří). Většinou tak reaguje, když jí Karel za něco nadává nebo ji vyruší ze hry či jiné činnosti. Anebo když vidí, že se rodiče hádají. Vůči matce neprojevuje tolik agresivity. Matka pak ukazuje jeden z mnoha obrázků, který dcera namalovala (příloha 4). Na tomto obrázku, i ostatních, je namalována pouze ona a dcera, manžel tam chybí. Dcera jí k tomu řekla, že se „tam táta už nevešel“.

» Markéta, 38 let, vzdělání vysokoškolské, zaměstnána; Josef, 38 let, vzdělání vysokoškolské, podnikatel; dcera – 12 let, syn – 10 let

Na výchově dětí se podílí „stejnou měrou“ oba rodiče; dokáží se shodnout. Požadavky na děti kladou přiměřené, nechtějí po nich žádné „supervýkony“, ale určitě je nenechávají „zahálet“. Vedou děti k práci a účelnému využívání volného času. Děti chodí do různých zájmových kroužků. Dceru podporují ve hře na klavír, syna zase v hokeji. V přípravě do školy jsou děti samostatné, rodiče pouze kontrolují školní úkoly, příp. dětem pomáhají, pokud něčemu nerozumí, nebo se s nimi učí. Markéta jim pravidelně chystá do školy svačiny, které považuje za lepší variantu než „hranolky s kečupem“.

Domácí práce mají Markéta s Josefem rozděleny mezi sebe, nenáročné práce vykonávají také děti (malé nákupy, mytí nádobí, stírání prachu). Pokud se s dětmi na něčem dohodnou, dodržují pravidla všechny strany. Svědomitější v plnění povinností je dcera, syn se také snaží, ale přece jen, „je to kluk“. Snaží se však mezi nimi nedělat žádné rozdíly. Jestliže dcera nebo syn něco nesplní, pak následuje „přiměřený“ a nejúčinnější trest - zákaz dívat se na televizi a hrát počítačové hry. Fyzické tresty

nepoužívají, ani jim nezakazují kroužky nebo chodit ven. Věci řeší hlavně vysvětlováním a přesvědčováním.

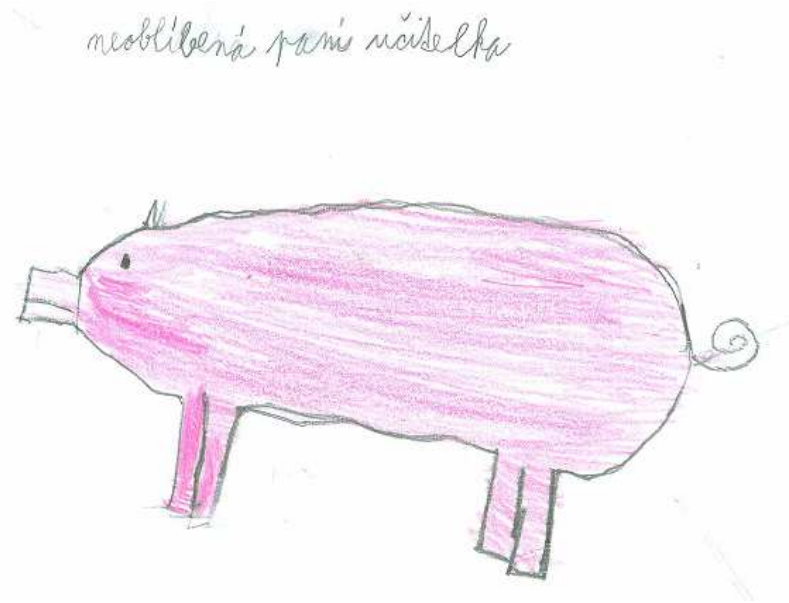
Děti zapojují do společného rozhodování, např. kam pojedou na výlet nebo dovolenou. A i když s dětmi rádi tráví volný čas, nechávají jim určitou „volnost“, aby se mohly setkávat i se svými kamarády. Rodiče se zajímají o to, s kým jejich děti „tráví odpoledne“, znají jejich spolužáky. S dětmi nejsou žádné výchovné potíže, ve škole mají dobrý prospěch. Jako sourozenci si umí navzájem pomoci, neostýchají se nabídnout pomoc i druhým lidem. Například dcera doučuje svou spolužačku českému jazyku.

## **4.2 Kasuistiky výchovných stylů ve škole**

» Michal, 10 let, navštěvuje základní školu v okrese Hodonín, pochází z úplné rodiny, má mladšího sourozence, vzdělání rodičů středoškolské, matka i otec jsou zaměstnáni

„Třídní“ není moc oblíbená učitelka. Pořád jen křičí a je „hrozně přísná“. Nesnáší, když někdo vyrušuje v hodině. Klidně po spolužácích „mrskne ten svůj těžký svazek klíčů“. Matematiku vysvětluje tak, že „tomu skoro nikdo nerozumí“. Dává jim hodně úkolů, které musí splnit, jinak si „vykoledují“ poznámku. Několikrát do týdne píše „desetiminutovky“. Na Michala „si zasedla“, protože mu pořád nadává, že má v sešitě špatnou úpravu a píše nečitelně. On i spolužáci mají z ní strach, k tabuli se hlásí jen ti „největší šprti“. Když je vyvolaný, má hroznou trému, učitelky se bojí a mnohdy při řešení úkolu nadělá spoustu chyb. Vůbec se na hodiny matematiky netěší. Pokud ho čeká „velká písemka“, tak je mu skoro pokaždé špatně od žaludku.

Kdyby třídní učitelka měla být zvířetem, určitě by byla „divoké prase“ (obr. 5). To taky pořád nahlas chrochtá a je zuřivý.



**Obrázek 5** Neoblíbená třídní učitelka pohledem Michala, 10 let

» Věra, 12 let, navštěvuje základní školu v okrese Hodonín, pochází z neúplné rodiny, nemá sourozence, matka má středoškolské vzdělání, otec vysokoškolské, rodiče jsou zaměstnání

Jako třídní mají paní učitelku. Vyučuje český jazyk. Ve třídě ji mají všichni moc rádi, protože je hodná a rozumí jim. Je sice přísnější, ale zároveň spravedlivá. Na nikoho nekřičí. Když náhodou někdo zapomene napsat úlohu, tak nedává hned poznámku jako jiná paní učitelka. První se zeptá, proč úloha nebyla napsána a spíš to řeší tím, že na příští hodinu dotyčný žák musí vypracovat třeba o jeden úkol navíc. Gramatiku vysvětluje pomalu tak, aby to každý pochopil. Také se jich ptá, jestli tomu všichni rozumí. („Některá učitelka jen mluví a mluví a předmět nedokáže vysvětlit!“) Z vyvolání nemá strach, protože paní učitelka je vždycky klidná a pokud si nemůže na něco vzpomenout, tak jí „oklikou“ napoví. V hodinách pro ně vymýšlí soutěže, dává jim na procvičení češtiny různé doplňovačky a křížovky, hodně čtou úryvky ze zajímavých knih.

Paní učitelka také vede divadelní kroužek, do kterého chodí moc ráda. Tam nacvičují pásma („básničky a scénky“) nebo celou hru. Na školních výletech je s ní

„sranda“. Pokud potřebuje vyřešit nějaký problém, vždy se na ni může obrátit, je ochotná. „Třídní“ je její oblíbená učitelka. Připomíná ji včelu (obr. 6), protože je stejně tak „pracovitá a pilná“.



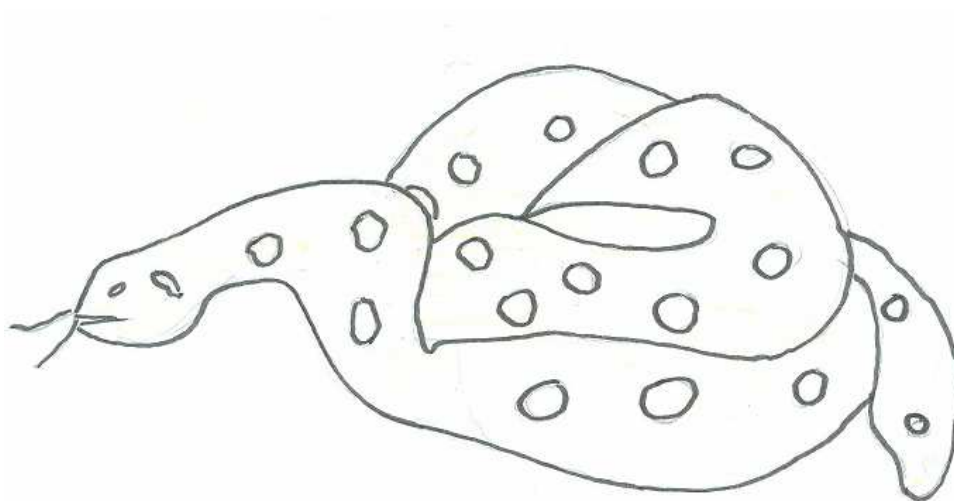
**Obrázek 6** Oblíbená třídní učitelka pohledem Věry, 12 let

» Jitka, 12 let, navštěvuje základní školu v okrese Hodonín, pochází z neúplné rodiny, má dva starší sourozence, matka má středoškolské vzdělání, je zaměstnána; k údajům o otci nic neuvádí

Třídní učitelku nemá vůbec ráda, „je příšerná“. Všechno ji rozčiluje, je nevrlá; asi proto, že už „je stará“. Neustále ji a spolužáky okřikuje, hrozí jim poznámkami. Za vyrušování při výuce dostávají navíc úkol; někteří spolužáci v jeden den dostanou i několik úkolů. Pokud je nesplní, mají za to poznámku. Vyučuje přírodovědu, ale „asi ji to už nebaví, protože všechno čte z učebnice a neříká jim nic nového“. Když zkouší, je

hrozně netrpělivá, chce rychlé, stručné a přesné odpovědi. To Jitka „neumí“, a tak často dostane špatnou známku. „Třídní“ ji pak důkladně před ostatními pokárá za to, že se neučí. Ona se ale na hodiny snaží připravit, jenže má z učitelky strach a trému. Písemky z přírodovědy nesnáší, protože jsou hrozně těžké a někdy nechápe, co po ní učitelka požaduje. Jednou ji „mamka musela z výuky omluvit“, protože se bála, že nezvládne test.

Spolužáci „třídní“ moc „neberou“. Někdy se k ní „chováme taky škaredě, třeba schválně vyrušíme nebo schováváme křídly a houbu“. Učitelku přirovnává k hadovi (obr. 7), který je „nebezpečný, má zlé oči a je slizký“.



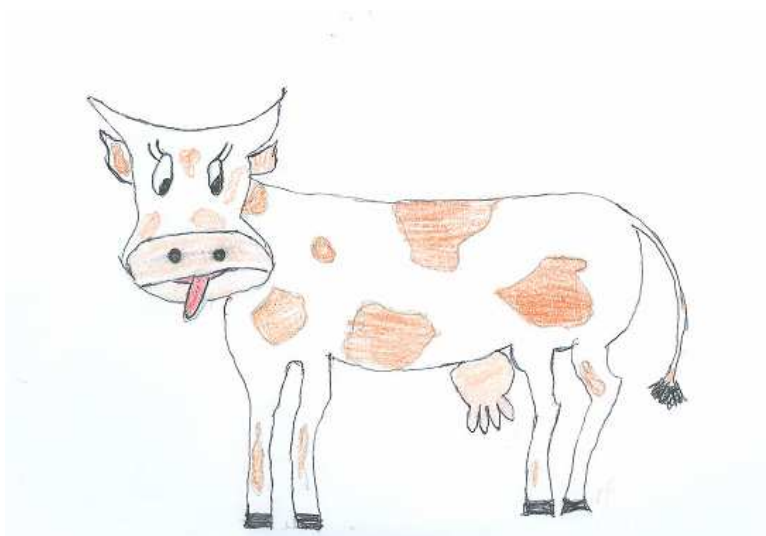
**Obrázek 7** Neoblíbená třídní učitelka pohledem Jitky, 12 let

» Dita, 13 let, navštěvuje základní školu v okrese Hodonín, pochází z úplné rodiny, má staršího sourozence, matka má středoškolské vzdělání, otec je vyučen bez maturity

Dita chodí do stejné školy jako Jitka, ale do jiné třídy; jsou kamarádky. I ona vnímá svou třídní učitelku velmi negativně, protože neustále na ni a spolužáky „křičí, je zlá a nepříjemná“. „Třídní“ učí matematiku, látku však pořádně nevysvětlí. Hrozně přísně známkuje. Dita se musí doučovat doma, aby neměla špatné známky, matematika ji ale zajímá. „Matikářka“ také nemá ráda, když někdo při řešení úloh využívá jiného

postupu, než ona sama učí. Z učitelky nemá strach, dokáže se s ní dohadovat „o pravdě“, občas ji „odpálkuje“.

Jako třídní učitelka je „neschopná“. Nic pro ni a spolužáky neudělá navíc – nedoučuje, projevuje „výraznou neochotu“, když se např. jako třída mají zúčastnit soutěže. Rozhodně by za ní nešla, pokud by měla nějaký problém. Naprosto jasně si ji představuje jako „krávu“ (obr. 8), protože učitelka stejně tak „bučí a je tupá“.



**Obrázek 8** Neoblíbená třídní učitelka pohledem Dity, 13 let

### 4.3 Dílčí závěr

Provedeným šetřením jednotlivých aspektů rodičovských přístupů jsem zjistila, že v těchto konkrétních rodinách je častěji užíván výchovný styl s kladným emočním vztahem k dítěti (otec Anny) až extrémně kladným (rodiče: Blanka, Zdeněk, Dana, Markéta, Josef), včetně přiměřené míry požadavků a kontroly (rodiče: Blanka, Zdeněk, Dana, Markéta, Josef, otec Anny). Z citovaných studií jsem taktéž zjistila, že v jednom případě byl uplatňován styl výchovy se silným řízením a záporněkladným až záporným emočním vztahem (matka Anny); a v dalším případě přísnější styl výchovy se záporněkladným přístupem k dítěti (Karel).

Z rozboru výpovědí dětí o způsobech výchovy třídních učitelek je možno konstatovat, že mezi nimi převládá mezní forma vyjádření stylů výchovy s posunem k zápornému emočnímu vztahu, tj. výchovný styl s přísným řízením a negativním vztahem k žákům (třídní učitelky Michala, Jitky a Dity). A jen v jednom případě jsem zaznamenala optimální výchovný styl (třídní učitelka Věry).



## Závěr

Ve své práci jsem chtěla pojmut problematiku výchovných stylů, neoddělitelně souvisejících s výchovou, jak obecnou formou, tak i na úrovni odlišných pohledů na styly výchovy. Proto se v kapitole první všeobecně zabývám otázkou výchovy, na níž navazuji kapitolou druhou, týkající se samotných výchovných stylů v rodině a škole. Bakalářskou prací jsem se tedy snažila poskytnout ucelený pohled o výchovných stylech.

Cílem mé práce bylo taktéž získání náhledu, jak výchovné styly mohou působit na dítě a v jakých oblastech. O této dílčí problematice se zmiňuji v kapitole třetí, v níž rozebírám vliv a účinek výchovných stylů na jedince a docházím k jednoznačnému závěru, že optimální výchovný styl je provázán kladnými emocemi ze strany vychovatele a středním stupněm řízení. Jsem i toho názoru, že adekvátní forma výchovy může probíhat v dimenzi sice přísného řízení, ale laskavého pozitivního přístupu doprovázeného kladným emočním vztahem vychovatele k dítěti. „Odměnou“ rodičům a učitelům za jejich příznivý postoj je jistě víze toho, že dítě bude pozitivně nahlížet na svou duševní i tělesnou schránku; bude se umět orientovat v sobě samém, ve svém životě a okolí. Bude schopno pozitivně se začlenit do společnosti, v níž vyrůstá a žije, tak, aby nadále mohlo rozvíjet své schopnosti a dovednosti, nikoliv na úkor jiných lidí, ale v duchu tolerantních názorů a postojů.

Jako inadekvátní výchovné styly hodnotím ty, které se pohybují na hranici vysoké nebo nízké míry požadavků na dítě v kombinaci s projevy odporu až nenávisti či naopak lhostejnosti vychovatele ve směru k dítěti. Takový rodič nebo učitel si zřejmě neuvědomuje, jaká zla „páchá“ na dítěti. Díky neadekvátnímu přístupu vychovatele je dítě naplněno nejistotou, pochybováním a pocity méněcennosti. Mnohdy pak agresivitou, kterou dítě ventiluje v interakci s jinými lidmi nebo i směrem k sobě.

Mou snahou bylo rovněž zjistit, zda často užívaný výchovný styl v současném rodinném a školním prostředí je pro vývoj dítěte optimální. V poslední části práce tedy dokládám kasuistiky výchovných stylů. Z těchto vyplývá, že frekventovaným způsobem výchovy v rodině je styl s kladným až extrémně kladným emočním vztahem k dítěti

a středním řízením. Kasuistiky výchovných stylů ve škole pak naznačují výchovné působení ve směru silného řízení a negativního vztahu k žákům.

Na základě uvedených poznatků jsem dospěla k závěru, že formy výchovy uplatňované v rodině jsou pro vývoj dítěte příznivé. Jde-li však o výchovné styly ve škole, je smutnou skutečností, že převažuje neadekvátní přístup k dětem, umocněný přísností a záporným emočním vztahem k žákům; o to více, když v důsledku takového výchovného stylu může vzniknout řada problémových situací nejen v interakci učitel – žák, ale i žák – ostatní lidé (společnost).

Tyto poznatky však zcela nezobecňují, neboť jsem si vědoma malého počtu respondentů šetření.

Postoj vychovatele k dítěti je výrazným determinantem rozvoje osobnosti. Rodič nebo učitel svým přístupem naznačuje dítěti možné varianty jednání a komunikace s lidmi a dává „šanci“ vyniknout pozitivním nebo negativním vlastnostem dítěte. Jak kvalitní bude život dítěte, závisí na dospělých. Tam, kde způsoby výchovy selhávají nebo v situacích, v nichž dochází k výraznému střetu výchovných stylů dvou subjektů (rodina – škola), nalézá své výsadní místo sociální pedagogika, zejména v poradenské a preventivní činnosti, i v oblasti převýchovy jedince. Sociální pedagog může přispět k řešení problémů, které vychází z nepřiměřeného postoje vychovatele k dítěti a v tomto významu i zasahovat do převýchovy dítěte a nabízet mu správné vzory chování.

# Resumé

Bakalářskou práci směřuji k otázce výchovných stylů v rodině a škole, jejich popisu. Cílem mé práce je poukázat na vhodnost výchovných stylů, resp. vliv rodičovského postoje a rovněž přístupu učitele na rozvoj jedince. Svou práci směřuji k nalezení odpovědi, zda často užívaný výchovný styl v prostředí rodiny a školy je pro vývoj dítěte optimální.

Práce je rozčleněna do čtyř kapitol. První kapitola podává v historických a teoretických souvislostech obecný přehled o výchově, včetně pojetí a podmínkách výchovy. Zaměřuje se i na oblasti výchovy a otázku odměn a trestů ve výchovném procesu.

Druhá kapitola je soustředěna na výchovné styly z obecného pohledu a typologii výchovných stylů v rodině a škole. Rovněž je zmiňována otázka celkového způsobu výchovy (model dvou dimenzí, analyticko-syntetický model).

Třetí kapitola se zabývá v obecné rovině vlivem výchovných stylů na rozvoj jedince a jejich účinky dítěte a žáka.

Čtvrtá kapitola je koncipována jako praktická část. Obsahuje kasuistiky výchovných stylů z rodinného a školního prostředí. Případové studie stylů výchovy učitelek jsou doplněny kresbami žáků základní školy v okrese Hodonín.

## **Anotace**

Tato práce popisuje výchovné styly v rodině a škole z různých pohledů, od tradiční typologie výchovných stylů až po analyticko-syntetický model způsobu výchovy. Cílem práce je poukázat na výhody a nevýhody výchovných stylů, resp. získat náhled na možné vlivy jednotlivých výchovných stylů na rozvoj dítěte. Úkolem mé bakalářské práce bylo najít odpověď na otázku, zda frekventovaný výchovný styl současného rodinného a školního prostředí je pro vývoj dítěte optimální. Práce je rozdělena na dvě části: teoretickou část (kapitola první až třetí), která zahrnuje obecný přehled o výchově, s důrazem na výchovné styly; a praktickou část (kapitola čtvrtá), která obsahuje případové studie výchovných stylů v rodině a škole.

### **Klíčová slova**

výchova, rodina, škola, výchovné styly, autokratický, liberální, demokratický, celkový způsob výchovy, model dvou dimenzí, analyticko-syntetický model

### **Annotation**

This work is describing educational styles in family and at school from different points of view, from traditional educational style typology up to analytic-synthetic model of education. The aim of the work is to point to advantages and disadvantages of educational styles and to understand possible influences of particular styles of education on child's development. The submission of my bachelor work was to find the answer to the question, if frequent educational style of contemporary family and school environment is optimal for child's development. The work is divided in two parts: theoretical part (chapters 1 to 3) which involves general summary of education, with the intention of educational styles; and practical part (chapter 4) which contains case studies of educational styles in the family and at school.

### **Keywords**

education, family, school, educational styles, autocratic, liberal, democratic, general style of education, two-dimensional model, analytic-synthetic model

# Seznam použité literatury

## Právní předpisy, zákony, vyhlášky

Úmluva OSN o právech dítěte (Sb. č. 104/1991)

Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění zákona č. 259/2008 Sb.

Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, jak vyplývá ze změn provedených zákonem č. 306/2009 Sb.

## Knihy, syntetické práce a monografie

ALAN, J. *Společnost, vzdělání, jedinec*. Praha: Svoboda, 1974. In ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 180-181, ISBN 80-85931-48-6.

BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3. vyd. Bratislava: public promotion, s. r. o., 2008, ISBN 978-80-969944-0-3.

BŘICHÁČEK, V. MIKŠÍK, O. *Vztah mezi stylem rodinné výchovy v dětství a strukturou psychických zátěží v dospělosti*, Čs. psychol., 1982. In ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s.194-195, ISBN 80-85931-48-6.

CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1984.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Tišnov: SURSUM & HROCH, 1994, ISBN 80 - 85799-03-0.

ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha: SPN, 1987, 384 s.

ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha 1996, ISBN 80-85866-15-3.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997, ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

HAVLÍK, R., KOŤA J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 184 s. ISBN 80-7178-635-7.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HORKÁ, H. *Výchova pro 21. století. Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. 2. vyd. Brno: Paido, 2000, ISBN 80-85931-85-0.

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. rozšířené vyd. Brno: Paido, 1994.

JŮVA, V., JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. 2. rozšířené vyd. Brno: Paido, 1995.

KOPECKÝ, J., PATOČKA, J., KYRÁŠEK, J. *Jan Amos Komenský. Nástin života a díla*. Praha: SPN, 1957.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

MAKARENKO, A. S. *O výchově dětí v rodině*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1947. Přeloženo z ruštiny: J. Slánská.

MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém?* 2. vyd. Praha: Portál, 1993, ISBN 80-85282-78-X.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000, 143 s. ISBN 80-7178494-X.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

SEKOT, A. *Sociologie v kostce*. 3. vyd. Brno: Paido, 2006, ISBN 80-7315-126-X.

SMÉKAL, V. *Přehled psychologie osobnosti I*. Praha: SPN, 1985. In ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*, Brno: Paido, 1998, s. 176, ISBN 80-85931-48-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy Psychologie*. 1. dotisk. 1 vyd. Praha: Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0841-3.

## Seznam symbolů a zkratek

↔	vzájemnost
×	oproti
aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
event.	eventuálně
et	a
In	v
např.	například
obr.	obrázek
příp.	případně
resp.	respektive
s.	strana
srov.	srovnej
stol. před n. l.	století před naším letopočtem
tj.	to jest
tzv.	tak zvaný

# Seznam příloh

- Příloha 1** Vybraná ustanovení zákona č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, jak vyplývá ze změn provedených zákonem č. 306/2009 Sb. a vybraná ustanovení zákona č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění zákona č. 259/2008 Sb.
- Příloha 2** Vybraná ustanovení zákona č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění zákona č. 259/2008 Sb.
- Příloha 3** Kresby žáků základní školy
- Příloha 4** Dětská kresba



**Příloha 1** Vybraná ustanovení zákona č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, jak vyplývá ze změn provedených zákonem č. 306/2009 Sb., Vybraná ustanovení zákona č. 94/1963 Sb., o rodině ve znění zákona č. 259/2008 Sb., zdroj: ASPI

Parlament se usnesl na tomto zákoně České republiky:

Hlava IV

TRESTNÉ ČINY PROTI RODINĚ A DĚTEM

§ 198

**Týrání svěřené osoby**

(1) Kdo týrá osobu, která je v jeho péči nebo výchově, bude potrestán odnětím svobody na jeden rok až pět let.

(2) Odnětím svobody na dvě léta až osm let bude pachatel potrestán,

a) spáchá-li čin uvedený v odstavci 1 zvláště surovým nebo trýznivým způsobem,

b) způsobí-i takovým činem těžkou újmu na zdraví,

c) spáchá-li takový čin nejméně na dvou osobách,

nebo

d) páchá-li takový čin po delší dobu.

(3) Odnětím svobody na pět až dvanáct let bude pachatel potrestán, způsobí-li činem uvedeným v odstavci 1

a) těžkou újmu na zdraví nejméně dvou osob,

nebo

b) smrt.

§ 199

**Týrání osoby žijící ve společném obydlí**

(1) Kdo týrá osobu blízkou nebo jinou osobu žijící s ním ve společném obydlí, bude potrestán odnětím svobody na šest měsíců až čtyři léta.

(2) Odnětím svobody na dvě léta až osm let bude pachatel potrestán,

a) spáchá-li čin uvedený v odstavci 1 zvláště surovým nebo trýznivým způsobem,

b) způsobí-li takovým činem těžkou újmu na zdraví,

c) spáchá-li takový čin nejméně na dvou osobách,  
nebo

d) páchá-li takový čin po delší dobu.

(3) Odnětím svobody na pět až dvanáct let bude pachatel potrestán, způsobí-li činem uvedeným v odstavci 1

a) těžkou újmu na zdraví nejméně dvou osob,  
nebo

b) smrt.

Národní shromáždění Československé socialistické republiky se usneslo na tomto zákoně o rodině:

## HLAVA DRUHÁ VÝCHOVNÁ OPATŘENÍ

### § 44

(1) Brání-li rodiči ve výkonu jeho rodičovské zodpovědnosti závažná překážka a vyžaduje-li to zájem dítěte, může soud pozastavit výkon rodičovské zodpovědnosti.

(2) Nevykonává-li rodič řádně povinnosti vyplývající z rodičovské zodpovědnosti a vyžaduje-li to zájem dítěte, soud jeho rodičovskou zodpovědnost omezí; přitom vždy konkrétně vymezí rozsah práv a povinností, na které se omezení vztahuje.

(3) Zneužívá-li rodič svou rodičovskou zodpovědnost nebo její výkon nebo ji závažným způsobem zanedbává, soud jej rodičovské zodpovědnosti zbaví.

(4) Dopustil-li se rodič úmyslného trestného činu proti svému dítěti či ke spáchání trestného činu své dítě mladší patnácti let použil, popřípadě se dopustil trestného činu jako spolupachatel, návodce či pomocník k trestnému činu spáchanému jeho dítětem soud vždy posoudí, zda tu nejsou důvody pro zahájení řízení o zbavení rodičovské zodpovědnosti.

(3) Vyživovací povinnost rodiče vůči dítěti rozhodnutím soudu podle předchozích odstavců nezaniká.

**Příloha 2** Vybraná ustanovení zákona č. 94/1963 Sb., o rodině ve znění zákona č. 259/2008 Sb., zdroj: ASPI

Národní shromáždění Československé socialistické republiky se usneslo na tomto zákoně o rodině:

**ČÁST DRUHÁ**  
**VZTAHY MEZI RODIČI**

**HLAVA PRVNÍ**  
**RODIČOVSKÁ ZODPOVĚDNOST**

§ 31

(1) Rodičovská zodpovědnost je souhrn práv a povinností

- a) při péči o nezletilé dítě, zahrnující zejména péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj,
- b) při zastupování nezletilého dítěte,
- c) při správě jeho jmění.

(2) Při výkonu práv a povinností uvedených v odstavci 1 jsou rodiče povinni důsledně chránit zájmy dítěte, řídit jeho jednání a vykonávat nad ním dohled odpovídající stupni jeho vývoje. Mají právo užít přiměřených výchovných prostředků tak, aby nebyla dotčena důstojnost dítěte a jakkoli ohroženo jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj.

(3) Dítě, které je schopno s ohledem na stupeň svého vývoje vytvořit si vlastní názor a posoudit dosah opatření jeho se týkajících, má právo obdržet potřebné informace a svobodně se vyjadřovat ke všem rozhodnutím rodičů týkajících se podstatných záležitostí jeho osoby a být slyšeno v každém řízení, v němž se o takových záležitostech rozhoduje.

(4) Dítě, které žije ve společné domácnosti s rodiči, je povinno podle svých schopností jim pomáhat. Je dále povinno přispívat i na úhradu společných potřeb rodiny, pokud má vlastní příjem, popřípadě majetek, kterého lze použít pro společné potřeby rodiny.

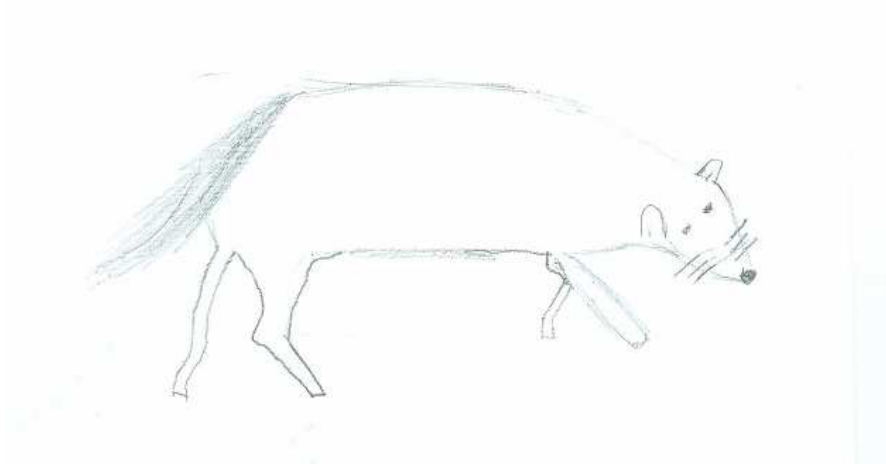
§ 32

- (1) Rozhodující úlohu ve výchově dětí mají rodiče.
- (2) Rodiče mají být osobním životem a chováním příkladem svým dětem.

§ 35

Dítě je povinno své rodiče ctít a respektovat.

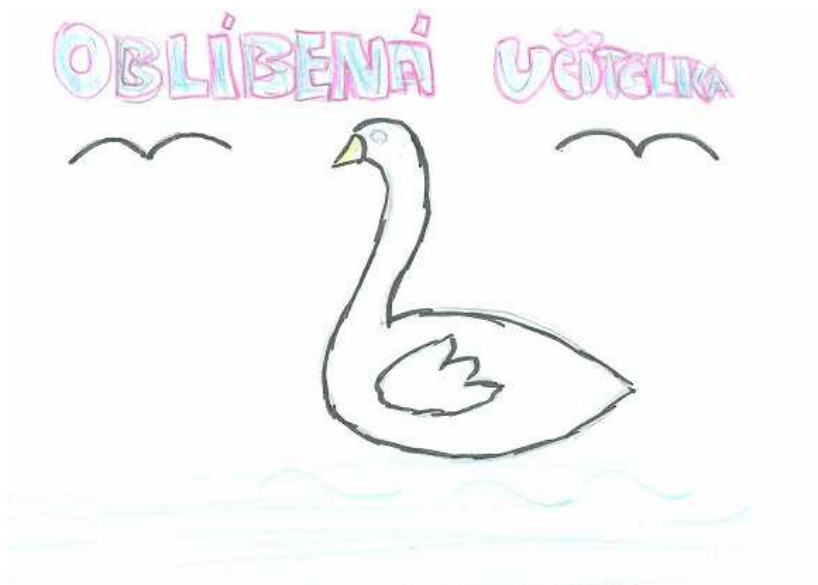
### Příloha 3 Kresby žáků základní školy



**Obrázek 1** Oblíbená učitelka pohledem Michala, 10 let („...je milá a zajímavá jako polární liška.“)



**Obrázek 2** Neoblíbená učitelka pohledem Věry, 12 let („...je stejně tak tupá a pomalá jako učitelka. Ona mluví hrozně monotónně.“)



**Obrázek 3** Oblíbená učitelka pohledem Jitky, 12 let („...je příjemná, milá, každému pomáhá. Je taková vznešená a ctnostná jako labuť.“)



**Obrázek 3** Oblíbená učitelka pohledem Dity, 13 let („...je velmi příjemná, ale občas si z ní někdo utahuje. Je to taková malá beruška.“)

## Příloha 4 Dětská kresba

