

Způsob výchovy v rodině pohledem žáků 2. stupně základní školy

Ivo Rudolf

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ivo Rudolf**
Osobní číslo: **H12099**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Způsob výchovy v rodině pohledem žáků 2. stupně základní školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti výchovy, výchovných stylů a rodiny.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Praha: ISV - nakladatelství, 1996. ISBN 80-85866-15-3.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu - základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

MOŽNÝ, Ivo. Rodina a společnost. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2011. ISBN 978-80-86429-87-8.

PELIKÁN, Jiří. Výchova jako teoretický problém. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

9. ledna 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2015

Ve Zlíně dne 9. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

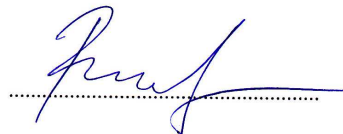
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 10.3.2015



¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá rodinnou výchovou z pohledu žáků na druhém stupni základní školy. V teoretické části práce rozebírá pojetí výchovy prostřednictvím významných autorů, kteří se jí zabývají. Dále například popisuje rodinu jako takovou, především z hlediska její funkčnosti. Závěr teoretické části se pak věnuje způsobům výchovy. Praktická část je zaměřena na výzkum. Pomocí standardizovaného dotazníkového šetření u žáků 6. – 9. tříd základní školy zjišťuje, jakým způsobem je v jejich rodině vedena výchova a jaké výchovné styly jsou v ní uplatňovány. Hlavním cílem výzkumné části je tedy zjistit konkrétní formy výchovy, které aplikují rodiče v dnešní době, a to pohledem žáků 2. stupně základní školy.

Klíčová slova: výchova, výchovné styly, rodina, komunikace, emoce

ABSTRACT

The bachelor's thesis is dealing with the parenting styles from the perspective of upper primary school pupils. The theoretical part analyzes upbringing from the perspective of significant authors specialized in education. The theoretical part describes for example the family and its functions. The conclusion of this part focuses on the parenting styles. The target of the practical part of the bachelor's thesis is a research work. This part identifies the upbringing in a family and parenting styles. This part was conducted by the means of a standardized questionnaire researching the topic from the perspective of upper primary school pupils. The main aim of the practical part is to find the concrete parenting styles applied by parents from the perspective of upper primary school pupils.

Keywords: upbringing, parenting styles, family, communication, emotions

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D., vedoucí mé bakalářské práce, za její odborné vedení a cenné rady. Dále také děkuji své rodině a blízkým za podporu během celého studia.

Motto

„Dítě by mělo žít svůj vlastní život, ne život podle představ svých úzkostlivých rodičů ani podle názoru pedagogů přesvědčených, že vědí, co je pro děti nejlepší.“

A. S. Neill

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I	TEORETICKÁ ČÁST 11
1	POJETÍ VÝCHOVY 12
1.1	CÍLE VÝCHOVY 13
1.2	SOCIALIZACE JAKO NÁSTROJ VÝCHOVY 14
2	RODINA 16
2.1	FUNKCE RODINY 17
2.2	ZNAKY SOUČASNÉHO RODINNÉHO ŽIVOTA 19
3	ZPŮSOB VÝCHOVY 22
3.1	NEEFEKTIVNÍ ZPŮSOBY VÝCHOVY 23
3.2	EFEKTIVNÍ ZPŮSOBY VÝCHOVY 28
3.3	EMOCE VE VÝCHOVĚ 31
II	PRAKTICKÁ ČÁST 35
4	VÝZKUMNÝ PROBLÉM 36
4.1	CÍLE VÝZKUMU 36
4.2	VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK 37
4.3	VÝZKUMNÝ SOUBOR 37
4.4	METODA SBĚRU DAT 39
5	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT 45
5.1	KOMPONENTY ZPŮSOBU VÝCHOVY 45
5.2	EMOČNÍ VZTAH 47
5.3	VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ 48
5.4	ZPŮSOB VÝCHOVY V RODINĚ 50
5.5	VÝCHOVA V RODINĚ POHLEDEM CHLAPCŮ A POHLEDEM DÍVEK 53
5.6	SROVNÁNÍ VÝCHOVY V RODINĚ Z HLEDISKA VĚKU RESPONDENTŮ 57
6	SPLNĚNÍ CÍLŮ, DOPORUČENÍ A DISKUZE PRO PRAXI 61
6.1	SPLNĚNÍ STANOVENÝCH CÍLŮ A ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK 61
6.2	DOPORUČENÍ A DISKUZE PRO PRAXI 62
ZÁVĚR 67	
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 69	
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK 72	
SEZNAM OBRÁZKŮ 73	
SEZNAM TABULEK 74	
SEZNAM PŘÍLOH 75	

ÚVOD

V bakalářské práci se zabýváme způsobem výchovy v rodině. Neustále se řeší, jaký způsob výchovy je ten nejefektivnější. Rodiče stále hledají takové metody, aby vztah mezi nimi a jejich dětmi byl na bázi vzájemného porozumění a tolerance. Nevyčerpatelné množství knih a příruček nabízí řadu možností, jak výchovu dětí pojmout a uchopit. Některé se staly podnětem pro sepsání této bakalářské práce.

Výchova je procesem, který člověka provází celý život. Již od raného věku je dítě vystaveno výchovnému působení, které se s ním putuje až do dospělosti. Primárně se výchova uplatňuje především v rodině. Dítě, coby subjekt výchovného procesu je ovlivňováno nejen ze stran rodičů, ale i prostředím a blízkým okolím, kde se právě nachází. Dále výchovné působení přichází od různých spolků či institucí, které dítě navštěvuje. Na prvním místě je to hlavně škola. Zde se dítě setkává s vrstevníky a učiteli. Ti všichni se určitými vlivy podílí na jeho formování. V neposlední řadě důležitou roli a velký vliv mají rovněž masmédia v čele s internetem a televizí.

V naší práci se zaměřujeme na žáky 2. stupně základní školy, což je období pubescence. Jedná se o věk dítěte velmi citlivý. Z toho pohledu bude zajímavé pozorovat jednotlivé způsoby výchovy, které se uplatňují v rodinách těchto žáků.

Bylo zmíněno, že primárně se výchovný proces děje v rodině, v rodinném prostředí. Rodiče jsou právě ti, kteří by měli mít na dítě největší vliv. Samozřejmě v pozitivním slova smyslu. Rodina se neustále vyvíjí a mění se její postavení. Mezi současné trendy rodinného života patří neúplné rodiny, čili absence jednoho z rodičů. Na tomto jevu se může podílet velmi vysoká rozvodovost, což je další z výrazných fenoménů dnešní doby. Mnoho dalších negativních jevů, jako alkoholismus, drogy, nízká ekonomická úroveň rodiny a jiné. To všechno ovlivňuje chod rodiny. Především pak tyto jevy značně působí na dítě a formují jeho charakter, chování a vůbec celou osobnost. Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, má na něj velký vliv. Dále také lidé, se kterými přichází do styku.

Pokud rodina funguje, jak by měla, je to jedinečné prostředí pro výchovu dítěte. Každý rodič chce na své dítě zapůsobit výchovně, co nejpozitivněji. Nabízí se řada výchovných prostředků a metod. Odborníci zabývající se výchovnými styly předkládají tři základní typy výchovného působení - autoritativní, liberální a demokratické. Samozřejmě jednotlivé styly se mezi sebou mohou prolínat a vytvářejí jakousi mozaiku výchovného působení.

V teoretické části práce budeme věnovat pozornost různým typům výchovy v rodině, vysvětlíme si, co výchova představuje. Přiblížíme si výchovu z hlediska její charakteristiky a záměrů prostřednictvím autorů působících v této oblasti. Zajímat nás rovněž budou činitelé, jenž mají rozhodující vliv při vytváření osobnosti v procesu socializace. Vymezíme si rodinu a její roli v rámci výchovného působení na osobu mladého jedince. Závěrem teoretické části si pojmenujeme vhodné a méně vhodné způsoby výchovy, jejichž důležitou součástí tvoří emoce.

Cílem praktické části bude rozpoznat uplatňované výchovné působení v rodinách žáků 2. stupně základní školy. K tomu nám bude sloužit vícekrát používaný dotazník pro zjišťování způsobu výchovy od Čápa a Boschka. Ten nám pomůže určit, jak silné či slabé je výchovné působení matky a otce. Dále jakou roli zde hraje emoční vliv. Následně pak jaké výchovné metody jsou aplikovány, a která figuruje nejčastěji. Také bude zajímavé sledovat, jak se výchovné působení mění či nemění vzhledem k věku dítěte. Na základě zjištěných výsledků výzkumného šetření se pokusíme, v návaznosti na poznatky získané v teoretické části, vypracovat doporučení ke zlepšení situace.

TEORETICKÁ ČÁST

1 POJETÍ VÝCHOVY

V kapitole první si uvedeme pojetí výchovy dle autorů, kteří se jí zabývají. Ujasníme si, co si pod termínem výchova máme představit. Uvedeme si, kam výchova směřuje, její působení, záměr a také socializační aspekt ze společenského hlediska.

Výchovu můžeme brát jako jednu ze základních podmínek, která spoluvytváří člověka. Působí mezilidsky záměrně a cílevědomě. Podílí se na aktivním rozvíjení člověka ve vztahu ke světu, dle Střelce, Marádové, Marhounové a Řehulky (1992, s. 110). Výchova se tedy spolupodílí na formování osobnosti, což popisuje i Čáp (1996, s. 13), kdy výchova, jakožto vnější podmínka determinuje vývoj osobnosti. Vedle ní hrají roli i ostatní vlivy. Jedná se zejména o dědičné a nahodilé vlivy. Následně také o vlivy přírodního a společenského prostředí.

Zaměříme-li se na zmíněné společenské prostředí, tak dle Krause (2008, s. 64): „*Výchova představuje dynamický proces vědomé a řízené socializace a zahrnuje všechny činnosti, které člověka formují pro život v konkrétní společnosti.*“ Citované tvrzení vidí výchovu jako zespolečňující proces. V tomto pojetí je výchova, jak dále uvádí Kraus (2008, s. 65), jakýmsi regulátorem nebo řídicím procesem, kterým se usměrňuje průběh socializace v souladu s výchovnými cíli.

Můžeme tedy tvrdit, že výchova je nástrojem socializačního procesu působící na člověka tak, aby se začlenil k dané společnosti, ve které se nachází.

Konkrétní výchovný proces je možno pojmut jako vzájemné působení dvou jedinců, kde jeden ovlivňuje druhého. Typickým příkladem je rodič a dítě. Toto tradiční pojetí výchovy uvádí již zmiňovaný Čáp (1996, s. 13), kdy výchovu chápe jako záměrné a cílevědomé působení dospělých na dítě s využitím určitých metod a prostředků, jako jsou přesvědčování, odměny, tresty apod. Dále také uvádí, že na dítě nemusí výchovně působit pouze rodiče, učitelé nebo výchovné instituce. Dítě může být také ovlivňováno určitými organizacemi nebo oddíly, které navštěvuje. V neposlední řadě zde figuruje výchovné působení ze stran některých publikací či televizních a rozhlasových pořadů. Čáp (1996, s. 14) dodává, že nesmíme také opomenout vzájemnou komunikaci a interakci mezi vychovávaným a vychovatelem a jejich vzájemným rozvíjením osobností.

O výchově tedy můžeme říct, že se jedná o proces, ve kterém jedinec, rozvíjí svou osobnost. Ztotožňuje se s prostředím, ve kterém se nachází. Přebírá hodnoty a kulturu dané společnosti. Tento proces je nejčastěji spojován s dětmi, avšak trvá celý život.

1.1 Cíle výchovy

V předešlé kapitole bylo zmíněno, že výchova působí záměrně a cílevědomě. V této podkapitole si tedy uvedeme, co by mělo být výchovným procesem docíleno.

Výchovné cíle vymezují hranice v rámci výchovy, avšak jak uvádí Střelec, Marádová, Marhounová a Řehulka (1992, s. 118), stanovisko volby výchovných cílů má také úzkou spojitost s výběrem hodnot. Blížkovský (1992, s. 118) zmiňuje následující: *„Jen ty cíle jsou reálné, které jsou splnitelné, které mají prostředky a podmínky k jejich dosahování.“* Zde Blížkovský (1992, s. 118) dodává, že rozhodující pro vhodně zvolené cíle je především aktivnost a odpovědná činnost subjektu výchovy. Jedná se zejména o nastavení cílů, tak aby jich bylo dosaženo. *„Lidské cíle jsou ideálním projektem výsledků našeho snažení. Nejsou jen faktorem podmínečným, jsou i činitelem podmiňujícím, jsou jedním ze zdrojů změn společnosti, člověka i světa.“* Uzavírá Blížkovský (1992, s. 118). Pokud tedy chceme vyvolat změny u vychovávaného jedince, je zapotřebí si cíle důkladně promyslet a nastavit tak, aby jejich efektivnost byla zaručena, co nejvíce.

Budeme-li chtít docílit nejvyšší účinnosti výchovných cílů, měly by kromě splnitelnosti zahrnovat i další náležitosti. Čábalová (2011, s. 44) popisuje v soustavě cílů výchovy vazbu nižšího cíle směřujícího k cíli vyššímu. Hovoří o určité konzistentnosti. Výchovné cíle by měly podněcovat k rozvoji, čili stimulovat charakter. Dále zde hraje roli konkrétní formulace cílů, která souvisí s jejich srozumitelností k obsahu pro změnu osobnosti. Také zde náleží prostředky a podmínky, kterými je možné požadované změny dosáhnout. Důležité jsou i výstupy a další mechanismy kontroly výchovných cílů.

Uvedené náležitosti dávají výchovným cílům podstatnou formu proto, aby byly co nejefektivnější. Ovšem neméně významným je i samotný obsah výchovných cílů. Jak dále popisuje Čábalová (2011, s. 44) *„V cílech výchovy je zahrnut jak soubor znalostí a činností, postojů, názorů a hodnot, tak i jednání a chování člověka, jeho návyky, motivační struktury, vlastnosti osobnosti apod.“* Právě výchovné cíle by měly naplňovat tyto aspekty a směřovat k výchovně vzdělávacím hodnotám. Takto nastavené výchovné cíle se mohou podílet na

tvorbě podmínek, dle Pelikána (1995, s. 45), udávajících směr rozvoje každého jedince, s ohledem k jeho dispozicím.

Pokud budou výchovné cíle obsahovat výše zmíněné náležitosti, může být docíleno efektivní výchovy. Mohli bychom říci o výchovných cílech, že jsou hnacím prostředkem výchovného procesu. Nastavení výchovných cílů záleží na každém člověku. Vychovatelé, učitelé a především rodiče, by měli nastavit výchovné cíle, tak aby jejich působení bylo přínosné a hodnotné pro výchovný proces dítěte.

1.2 Socializace jako nástroj výchovy

Samotný jedinec je ovlivňován mnoha různými elementy. Kromě výchovného působení, které vychází primárně z rodinného prostředí, na něj působí i okolní faktory. Tímto způsobem u něj dochází k formování jeho osobnosti.

Keller (2011, s. 30-31) popisuje člověka, který se narodí do určitého kulturního prostředí daných hodnot a norem. Kultura tyto hodnoty a normy považuje za obecně vhodné a vnímá je jako všední záležitosti. Jedinec se s nimi plně ztotožňuje a souzní s danou kulturou. Tehdy říkáme, že u něj probíhá proces enkulturace a socializace. Dříve působení socializace vycházelo především ze stran školy, rodiny a církve. V současnosti je ovlivněno dalšími prvky. Velký vliv mají nyní masová média, reklamy a také politické strany. Člověk, dle Kellera, si osvojuje kulturu, do které se narodil. Dnes na něj působí nejen kulturní prostředí, ale i hromadně sdělovací prostředky, které jsou jeho nedílnou součástí.

Zaměříme-li se na dítě a u něj probíhající proces socializace, tak Wedlichová (2008, s. 75) vidí, že primární stanovisko působení zaujímá rodina. Můžeme říci, že rodina ovlivňuje dítě v průběhu celého života, i v dospělosti. Rodina ovlivňuje duševní, sociální stránku dítěte a tím udává směr jeho rozvoji. Rodiče dítěti sdělují jejich názory, myšlenky a také již zmíněné kulturní normy a hodnoty. Na základě toho si dítě vyhodnocuje tato sdělení a tím si vytváří vlastní obraz společnosti, ve které žije. Podle toho, jak rodiče na dítě působí, buď jeho vývoji prospívají, anebo naopak ho brzdí.

Poprvé se jedinec – dítě setká s výchovou v rodinném prostředí. Rodiče na dítě působí určitým výchovným způsobem, aby mu předali dané společenské vzorce. Můžeme říci, že socializace probíhá v procesu výchovném. Právě v tomto procesu je působení vedeno cílevědomě.

Pelikán (1995, s. 65) zdůrazňuje, že každé dítě je jedinečné a potřebuje individuální přístup. Výchova jako taková však není jediným prostředkem ovlivňující osobnost dítěte. Vývoj osobnosti může být ovlivněn také samovolně. Výchova tedy může být cílevědomá či samovolná – informální. Roli zde však hrají i další okolnosti působící na osobnost dítěte.

Uveďme si faktor ovlivňující dítě nejvíce hned po rodině. Možný (2011, s. 168) zmiňuje, že na dítě především působí vrstevnické skupiny, které mají na život dítěte značný vliv. Dítě se může setkat s vrstevníky již v jeslích či mateřské škole. Následně pak v ostatních školách, kde kromě působení samotných školských institucí, figurují značně vrstevnické skupiny. V období pubescence a adolescence mají na dítě velmi silný vliv. Zvláště, když je rodina ochromena a nepůsobí dostatečně na svého potomka. Tehdy mají vliv na dítě kromě škol, také ostatní instituce, které dítě navštěvuje a především média.

Uvedli jsme si hlavní okolnosti, které ovlivňují formování naší osobnosti v procesu socializace. Na prvním místě je to rodina, která nás ovlivňuje od narození. Rodina na nás působí výchovně a tím i u nás dochází k procesu socializace. Postupem času se na rodinu nabalují další elementy. Zmínili jsme si například školu, masmédia, reklamy, vrstevnické skupiny apod. Všichni tito činitelé mají za následek utváření naší osobnosti v průběhu celého života.

2 RODINA

Výchovný proces probíhá primárně v rodině. Ovšem výchova není jediná funkce rodiny. O funkcích dalších budeme hovořit v příští podkapitole. Podívejme se nyní na rodinu z celkového pohledu. Můžeme o ní říci, že se jedná o systém, skupinu či instituci? Jak můžeme rodinu definovat?

Sobotková (2001, s. 22-23) se obává, že vzhledem k spleťmu fenoménu jako je rodina, můžeme jen stěží pevně stanovit platnou definici. Sama pohlíží na rodinu spíše jako na systém, kde figuruje prostor a čas spolu s biologickými a sociálně-historickými souvislostmi. Na to můžeme navázat tvrzením Havlíka (2002, s. 67), podle něhož je „*rodina základním činitelem demografického vývoje (rodinný cyklus vázaný na biologické fáze od narození po smrt), sociální struktury (sociální strukturu tvoří spíše sítě vztahů rodin a jedinců), ekonomické (rodiny plní ekonomické funkce, jsou hospodařícími domácnostmi) i kulturní (diferencovaně reprodukují základní normy, hodnoty, kulturní vzorce společnosti). To podtrhuje, že rodina je nejen skupinou (formou vztahů členů a jejich organizace), ale i institucí (závazným systémem uspořádání a pravidel soužití).*“ Havlík se tedy spíše přiklání k definování rodiny jako skupiny a současně i instituce.

S termínem instituce se ztotožňuje i Kraus (2008, s. 79), který zmiňuje, že pro člověka a zvláště pro dítě je rodina nenahraditelnou a nezastupitelnou institucí. Zdůrazňuje přenos hodnot mezi jednotlivými generacemi a klade důraz na socializační faktor. Tento faktor působí na člověka od jeho narození a ovlivňuje ho i na sklonku života. Rodina by měla být stabilním pilířem společnosti a svou neměnností, jak uvádí Možný (2011, s. 14), by měla lidské společenství upevňovat a zabránit jeho kolapsu. Především pro jedince by rodina měla být oporou. Havlík (2002, s. 67) dodává, že by mu měla poskytnout zázemí a pocit bezpečí. Jedna se o prvotní skupinu, se kterou člověk-dítě přichází do styku. Utváří se v ní jeho osobnost a ve své podstatě s ní zažívá všechny životní etapy.

Pro člověka samotného zaujímá rodina vůči němu určitá postavení, která nazýváme orientační, nukleární, rozšířené a prokreační. Kraus (2008, s. 80) popisuje jednotlivá rozdělení následovně. Orientační rodinou rozumíme tu, do které se jedinec narodí a vyrůstá. Nukleární rodinu tvoří rodiče a jejich děti. Ostatní příbuzenstvo, jako prarodiče, strýcové, tety atd., jsou bráni jako rodina rozšířená. Poslední hlediskem rodiny je prokreační. Jedná se o rodinu, kterou později jedinec sám zakládá.

Jednotnou definici rodiny jen stěží určíme, protože i rodina podléhá kulturnímu prostředí. Zřejmé však je, že rodina zaujímá jak prvky skupiny, instituce, tak i systému. Jedná se o prvotního činitele, se kterým jedinec přichází po narození do styku. Působení rodiny působíme celý život, nejen jako děti ve výchovném procesu.

2.1 Funkce rodiny

Rodina by měla fungovat, tak aby poskytla všem jedincům náležitosti, zabezpečující nejen jejich osobní rozvoj. Pojďme se blíže podívat na jednotlivé funkce rodiny. Zpravidla by měla rodina plnit tyto funkce, jak uvádí Havlík (2002, s. 68), biologicko-reprodukční, emocionální, ekonomickou, socializačně-výchovnou, Kraus (2008, s. 82-83) dodává funkci ochranou a také relaxační či rekreační funkci.

Začneme funkcí biologickou. Havlík (2002, s. 68-69) ji popisuje jako biologicko-reprodukční funkci, která by měla mít náplň především sexuálního vztahu za účelem početí dítěte. Mohlo by to tak být za předpokladu, že manželská rodina bude stabilní. Ovšem dnešní skutečnost je poněkud jiná. Od nástupu antikoncepce byla sexualita oddělena od manželství. Do popředí se dostala sexualita předmanželská. Mladí lidé začali sňatek odkládat na pozdější věk. Důvody mohou být různé, například ekonomické, sociální či kariéerní. Následkem toho je nízká porodnost, což je právě jedno z hlavních úskalí budoucnosti. Dnešní pohled na sexuální život, však rodině neubírá její hlavní post sexuálního soužití schvalujícího společností.

V současnosti můžeme zaznamenat postup do popředí u funkce emocionální. Ta se řadí dnes k těm nejvýznamnějším. Podle Havlíka (2002, s. 70-71) se dříve kladl důraz spíše na ekonomickou stránku než na emoční při založení rodiny. Modernizace však přispěla k rozvoji vztahů založených na vzájemné přitažlivosti a lásce. S tím samozřejmě souvisí i svobodná volba partnera. Zůstává, i když mnohdy nevědomky, podmíněna společenským, kulturním a ekonomickým postavením jedince. Mladí lidé se nejčastěji seznamují v sociálním prostředí, kde aktuálně žijí. Emoční funkce nabývá na významnosti i díky takovým úkonům jako je například legální ochrana dětí a mládeže proti nežádoucím elementům. Zapotřebí je také zmínit rodinný život samotný. Z něj pramení touha člověka po domovu, touha někam patřit. Okolní svět občas nepřeje ostatním rodinným funkcím. Zdůrazňuje se tedy funkce emoční a funkce domova. Nese to s sebou i úskalí většího tlaku na rodinu, stran morálky.

Jak již bylo zmíněno, v dřívějších dobách se na prioritní postavení řadila funkce ekonomická. Havlík (2002, 71-73) k ní píše následující. Rodina byla především založena na hospodářství, hlavně na venkově. Početná rodina musela vynaložit veliké úsilí, aby byla zaopatřena její obživa. Postupem času tento hospodářský systém upadal s nástupem průmyslové revoluce a technologického rozvoje. Z hospodáře se stal živitel rodiny a z hospodyně žena v domácnosti. Důsledkem oddělení pracovních činností od rodiny se jednotliví členové, scházejí méně. Rodinná setkání jsou v pozadí na úkor odlišných zájmů rodinných příslušníků. V moderní době se každý jedinec spíše zaměřuje na budování osobního potenciálu. Velmi obtížné se jeví nalézání toho, co rodinu pojí dohromady, aby mohla opět sdílet rodinné zázemí.

Rodina by právě měla upevňovat rodinné zázemí a přizpůsobovat dítě životu. Učit jej společenskému chování a mnohému dalšímu. Tady nastupuje socializační funkce patřící k těm nejvýznamnějším. Kraus (2008, s. 82-83) říká, že se dítě díky ní chystá na praktický život. Spadá sem i funkce výchovná, kde se uplatňují různé výchovné styly. Jejich vhodným či nevhodným používáním ovlivňujeme osobnost dítěte. To pak následně s námi jedná, dle našeho přístupu k němu. Dále k socializační funkci můžeme zmínit i mezigenerační působení. Mladí například ovlivňují starší díky nástupu moderních komunikačních technologií.

Podobně je na tom i funkce ochranná či pečovatelská, jak tvrdí Kraus (2008, s. 82), která má dítěti a všem ostatním členům poskytnout zajištění základních potřeb pro život. Patří sem především biologické, zdravotní a hygienické potřeby.

Kraus (2008, s. 83) dodává důležitost společně stráveným chvílím v rodinném kruhu. Rodina se dnes setkává čím dál méně. Jak bylo uvedeno u funkce ekonomické, je to hlavně z důvodu pracovní vytíženosti jednotlivců. Proto by zde svou roli měla sehrát i funkce rekreační, která má význam pro všechny rodinné příslušníky a zvláště pro děti.

Pokud jsou splňovány všechny zmíněné funkce bez problémů, funkčnost rodiny je zajištěna. Jednotliví členové se navzájem respektují a dokážou se navzájem ocenit. Pomáhají si v různých situacích. Naproti tomu Kraus (2008, s. 80) tvrdí, pokud jednotlivé funkce nejsou naplňovány dostatečně, je zde patrná dysfunkčnost rodiny. Její chod však nečelí trvalému ohrožení. Rodina dokáže problémy řešit svépomocně. V nejhorším případě rodina, nevládající plnit všechny vytyčené funkce, disponuje určitou afunkčností. Ohrožen je především vývoj dítěte a následně i vztahy.

Celková funkčnost a zdravý chod rodiny se následně odráží ve vedení potomků. Jakmile je jedna z funkcí stagnující, může docházet k určitým rozporům mezi rodičem a dítětem. Tudíž výchovné řízení nemusí být vždy neefektivnější.

2.2 Znaky současného rodinného života

Není pochyb, že výchovné řízení rodičů může být ovlivněno výše popsánymi funkcemi. Existují však i další okolnosti zasahující do rodičovské výchovy. Blíže si tedy osvětlíme některé znaky současného rodinného prostředí a života, jenž mohou ovlivňovat výchovné působení.

Prvním znakem, uvádí Kraus (2008, s. 83), jsou stále aktuálnější demokratické praktiky uvnitř rodinného prostředí. Role muže v naší společnosti již nemá vedoucí post, jak tomu v minulosti bývalo. Žena se svým postavením a pravomocemi se více přiblížila muži. Děti samotné jsou větší měrou zapojeny do chodu domácnosti. Rodiče se k nim chovají jako k rovnocenným. Dítě má možnost na rodičích sledovat a učit se, jak vypadá manželský vztah. Vidíme tedy, že vztahy v rodině jsou více otevřené, dítě má prostor se vyjádřit a i žena je na téměř stejné pozici v rodině jako muž. Tento jev může působit pozitivně nejen na výchovné řízení, ale i na celkový chod rodiny.

Naproti tomu jsou zde znaky, které mnoho pozitiv nevykazují. Jedná se příkladně o možnou izolaci rodiny, kterou Kraus (2008, s. 84) vidí jako uzavřenost rodiny před okolním prostředím. Tato izolovanost značí generační oddělenost a úpadek sousedského sblížování. Rodina se snaží uchránit si klid před médii a technikou současnosti. Pochopitelně se nám jeví snaha zachování rodinného klidu a pohody. Přílišná izolace rodiny však může způsobit i sociální odloučení od svého okolí.

Podíváme-li se dnes na roli manželského svazku, jeho stabilita značně upadla. Francouzský sociolog De Singly (1999, s. 88) to popisuje následovně: „*Sňatek už není institucí, která znamená počátek společného života a současně i jeho ochranu. Manželský život se stal nestálým, nebo přesněji – křehčím.*“ De Singly (1999, s. 88) si to vysvětluje tím, že se systém hodnot přeorientoval spíše na autonomii a odbourává význam dědičnosti hmatatelných hodnot. Dnešní život, dle De Singlyho (1999, s. 88), je specifickým tím, že každý jedinec si ho chce vést vlastním způsobem.

Nárůst autonomie může vést k jevu, který Možný (2011, s. 260) charakterizuje jako neúplná rodina. Jedná se zpravidla o stav, kdy jeden z rodičů žije sám společně se svým dítětem či dětmi. Možný (2011, s. 260) říká, že takovéto situace se nejvíce týkají žen po rozvodu a čím dál častěji i matek samoživitelek.

Současnost nám tyto trendy nabízí stále častěji. Ovšem tato situace se netýká pouze žen. Dnes nalezneme i řadu otců, kteří samostatně pečují o své potomky. Neúplná rodina neboli jeden rodič s potomkem nemusí být pro výchovu ideální prostředí. Dítě může pocítit absenci jednoho z rodičů nejen citově, ale i po stránce vzoru. Chlapec hledá mužský vzor, dívka zase ženský. Záleží však na dítěti, jak se s takovou situací vyrovná. Výchova v nepřítomnosti jednoho z rodičů může vykazovat jisté oslabení v partnerských vztazích, což pak vede k dalšímu selhávání a neschopnosti udržet rodinu.

Cestu svobodné matky si žena může zvolit dobrovolně, avšak otec se může stát samoživitelem obvykle až po rozvodu. Právě vysoká rozvodovost může mít za následek neúplnou rodinu. Rozvod je patrně nejvlivnějším faktorem dnešní doby, který může nabourat chod rodiny a ovlivnit tak výchovu dítěte. Podle Krause (2008, s. 85) se naše země řadí k těm s nejvyšší rozvodovostí. Prakticky se polovina manželství zhroutí. Dítě tímto způsobem přichází o styk s jedním z rodičů. Kraus (2008, s. 85) dále míní: „*Je sice pravda, že společenské stigma plynoucí z rozvodu rodičů již dnes nepůsobí, to však neznamená, že rozvod ztrácí svůj psychologický význam jako faktor ovlivňující duševní zdraví dítěte a jeho osobnostní rozvoj.*“ Dnes se tedy dítě s rozvodem svých rodičů velmi rychle vyrovná. Život má však tímto aktem poznamenaný napořád.

Dost často se mladí lidé nenechají po prvním rozvodu odradit, což dokládá Možný (2011, s. 227), a zkoušejí navázat další vztah. Někteří žijí společně mimo manželství, jiní uzavírají další. Kraus (2008, s. 85) dodává, že vysoký počet rozvodů a nových manželství či volných partnerství může při jejich nefunkčnosti znamenat rodičovské střídání. Také tyto situace mají určitý dopad na děti. Problematika rozvodů a opěťovaných manželství nebo soužití se také může docela významně odrazit ve výchovném působení na děti.

Kraus (2008, s. 85) zmiňuje další element, který se může podepsat na výchovném řízení dítěte, a to pracovní vytíženost rodičů. Ti následně nemají téměř čas na své potomky a tak jim to kompenzují například věcnými produkty či určitým finančním obnosem. Tento pří-

stup může dítě poznamenat jak v hodnotovém měřítku, tak i v jeho charakteru. V neposlední řadě tak může docházet k deviaci chování.

Dětem rodičů – kariéristů může stagnovat jejich vzájemný vztah. Zvláště v raném věku, kdy rodiče potřebují nejvíce. Na to Kraus (2008, s. 85) navazuje další okolností, která s předešlou souvisí, a to samostatná pracovní náplň obou rodičů. Každý z nich se maximálně věnuje své práci a buduje kariéru. Tento jev také může způsobit zánik rodinného života.

Oba uvedené faktory můžou mít za následek nejen neblahé vedení výchovy dětí, ale také jejich citové strádání. Stává se, že zaneprázdnění rodiče nechají potomka na starosti jiné osobě, v lepším případě u prarodičů. Ovšem ani to nemusí kompenzovat rodičovskou náruč.

Narušení vztahů v rodině se může u dítěte projevit v podobě určitých problémů. Tyto problémy, jak dokládá, De Singly (1999, s. 47-48), pramení právě z rodinných vztahů. Dále zmiňuje, že nefungující vztahy po stránce citové nejsou příliš vlídné k socializačnímu procesu nastupující generace. Co ale zaujímá důležitou pozici v rodinném prostředí De Singly (1999, s. 48) vystihuje takto: *„Avšak oproti psychologickým líčením, která přisuzují samotnému rozvodu (či rozchodu) manželů obrovské následky, tvrdíme, že rozhodujícím faktorem je spíše atmosféra (klíma) v rodině.“* Čili jaká je v rodině atmosféra, taková je její funkčnost a takové jsou v ní vztahy mezi jednotlivými členy. To se následně odráží i ve výchově dětí.

Můžeme si říct, že všechny faktory, uvedené v této kapitole, více méně ovlivňují klíma rodiny. Pokud je pozitivní, můžou být pozitivní i vztahy, v negativním prostředí tomu může být naopak. Všechny tyto zmíněné okolnosti mohou jistým způsobem ovlivňovat rodičovskou výchovu.

3 ZPŮSOB VÝCHOVY

„Způsob výchovy je determinován osobními vlastnostmi a zkušenostmi vychovatele a vychovávaných a společensko-historickými podmínkami (od ekonomických a kulturních až po výchovné tradice země, doby, rodiny, školy aj.)“ Takto způsob výchovy komentuje Čábalová (2011, s. 54).

Existuje mnoho názorů, jakým způsobem výchovně zapůsobit na vychovávaného jedince. Člověk se neustále snaží vylepšovat metody výchovného působení, tak aby byla komunikace mezi vychovávaným a vychovatelem nejefektivnější. V našem případě je to výchovné řízení ze strany rodičů na dítě.

Čáp (1996, s. 135-136) zdůrazňuje důležitost volby výchovných prostředků a metod. Ty se projevují v samotném procesu výchovy. Mají za následek chování dítěte a to následně ovlivňuje i rodiče. Na výchovné metody působí především volba způsobu výchovy. Odtud se odráží řízení výchovného působení a důležitý prvek kterým je emoční vztah mezi rodičem a dítětem. Můžeme tedy obecně říci, že se jedná o výchovné působení rodičů na své děti. Probíhá ve vzájemné interakci a ovlivňuje jejich chování a prožitky.

Rodiče jsou rozhodujícím prvkem při výchově dítěte. Rodiče, dle Dinkmayera a McKayové (1996, s. 33), jsou důležitým elementem, který ovlivňuje nejen způsob života svých dětí. Jejich přístup k nim působí na již zmíněnou interakci mezi nimi. Výchovné přístupy se mohou mezi matkou a otcem lišit nebo být v souladu. Přístupy rodičů mohou být laděny buď autoritativně, tolerantně, demokraticky nebo se mohou prolínat napříč těmito přístupy. Do jisté míry způsob výchovy ovlivňuje i to, jakým stylem byli vedeni rodiče dítěte.

Způsoby chování rodičů, kteří takto působí na vývoj svého potomka, se klasifikuje dle již zmíněného přístupu. Tyto typy přístupu můžeme celkově pojmenovat jako výchovné styly. Mnoho autorů zabývajících se výchovou je dělí na styl autoritativní, liberální a demokratický. Uvádíme zde definování dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 269):

1. **Styl autoritativní** klade důraz na bezpodmínečnou poslušnost, podřízení dítěte autoritě rodiče, uposlechnutí všech příkazů a zákazu dospělé osoby bez výjimky bez dlouhých diskuzí.
2. **Styl liberální** (označovaný jako styl „laissez-faire“) klade důraz na ponechání co největší volnosti dítěti bez omezování jeho vlastní aktivity.

3. **Styl demokratický** pokládá za nejdůležitější respektování dítěte jako samostatné bytosti s právem rozhodovat o sobě poměrně svobodně vzhledem k věku a k předpokládaným následkům jednání. Dítě však musí současně poznávat svou odpovědnost vůči druhým lidem v rodině i mimo ni. Rodiče jsou v tomto případě dítěti spíše staršími a zkušenějšími přáteli, spolupracujícími partnery. Klade důraz na dosažení společně přijatelného řešení konfliktů a na význam společného rozhovoru.

Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 269) dodávají, že poslední zmíněný styl demokratický je považován za nejvládnější pro zdravý rozvoj osobnosti dítěte. Dává mu uměřenou volnost a zároveň i meze. Dále zmiňují, že navzdory tomuto dělení výchovných stylů nemůžeme s jistotou určit, zda se v rodině uplatňuje výhradě jeden z výše jmenovaných stylů. Většinou se jednotlivé styly prolínají, a to kvůli odlišným výchovným přístupům každého z rodičů.

Ať už je přístup rodičů k dítěti jakýkoliv, neměla by být výchova omezována vnějšími zásahy, jak zmiňuje Čábalová (2011, s. 51). Potvrzuje, že jedině tak může být zaručena její kvalita a účinnost. Výchova by měla utvářet vztah člověka k okolnímu prostředí, přírodě, společnosti, jednotlivým lidem a k celému světu. Obzvláště pak k sobě samému. Tudíž by měla vézt především k sebevýchově.

Rodiče by tedy měli přistupovat k svému dítěti s láskou a porozuměním. Měli by mu být průvodci a poradci při jeho prvních etapách života. Utvoření příznivých vztahů mezi dítětem a rodičem je základním kamenem pro kvalitní způsob výchovy.

3.1 Neefektivní způsoby výchovy

Dnešní rodiče stále častěji hledají různé výchovné metody, jak nejlépe zapůsobit na svého potomka. Názorů a odborníků přes výchovu existuje hodně. V předešlé kapitole jsme si uvedli tři nejčastěji předkládané výchovné styly. Způsob výchovy můžeme také rozdělit na efektivní a neefektivní přístup. Pojďme se nyní blíže podívat na přístupy, které spadají do negativní stránky výchovy.

Mezi faktory neefektivní výchovy můžeme v první řadě uvést neefektivní komunikaci ze stran rodičů. Z pohledu komunikace záleží na jejím obsahu a formě. Uvedme si příklady vět rodičů, dle Kopřivy, Nováčkové, Nevolové a Kopřivové (2012, s. 24), které mohou vést k nefungujícím vztahům s dítětem. Obsahy vět jsou uvedené tučně v závorkách.

1. Ty zase, (vždycky, nikdy, pořád) ...! Kdybys aspoň...! (**výčitky, obviňování**)
2. Měl/a bys sis uvědomit, že ... (**poučování, vysvětlování, moralizování**)
3. Tohle si udělal/a špatně! (**kritika, zaměření na chyby**)
4. Já (někdo) kvůli tobě ... (**lamentace, citové vydírání**)
5. Nedělej to nebo se ti stane ...! (**zákazy, varování**)
6. Z tebe jednou vyroste ... (**negativní scénáře, proroctví**)
7. On je takový ... (**nálepkování**)
8. Udělej ... (**pokyny**)
9. Okamžitě běž a udělej ...! (**příkazy**)
10. Přestaň ..., nebo...! Běda, jestli ...! (**vyhrožování**)
11. Křik
12. Podívej se na ..., vezmi si příklad z ... (**srovnávání, dávání za vzor**)
 Já pro tebe ..., a ty...! (**poukazování na vlastní zásluhy**)
13. Ty snad chceš ...? Co pak ty nechceš ...? (**řečnické otázky**)
14. Ty jsi ale ... (**urážky, ponižování**)
15. To je náš génus! Ty ses teda vyznamenal! (**ironie, shazování**)

U těchto běžně formulovaných vět si rodič ani nemusí uvědomit, jaké mohou mít následky při komunikaci s dítětem a výchově samotné. Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová (2012, s. 25) dále konstatují, že si rodiče většinou tyto chyby v komunikaci uvědomují, jelikož převzali od svých rodičů. Bohužel ji aplikují neustále znova, byť bez menší známky úspěchu.

Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (2012, s. 26) upřesňují, proč tyto postupy vesměs nefungují. Prvním důvodem je, již zmíněná, komunikace převzatá po rodičích. Věty, které jsme slyšeli v dětství, v nás přetrvávají až do dospělosti. Rodič následně o formulaci vět neuvažuje a automaticky je používá v duchu svých rodičů. Dalším faktorem jsou velmi často negativní emoce. Náhlý přísun emočního vzrušení má právě za následek blokování našeho uvažování a tudíž nejsme schopni se v dané situaci povznést nad probíhající události kolem nás. Třetí důvod je prostý. Rodiče nejsou informováni o jiných možnostech

v komunikaci s dítětem. Uvědomují si své chyby, avšak neví jak navázat lepší komunikaci. V takovém to případě je zapotřebí osvojit si nové komunikační dovednosti. Rodiče by měli být otevřeni novým možnostem ve výchově svých dětí.

Komunikační stránka úzce souvisí především s „tradičními“ výchovnými úkony, jako jsou tresty a odměny. Na první pohled se jeví jako fungující, léta ověřené výchovné praktiky. Dnes se nám odhaluje jejich skrytý podtext a hlavně negativní dopady ve výchovném procesu.

Podíváme-li se například na trestání, dle Mertina (2013, s. 24) „*Trest v běžném slova smyslu je umělý výchovný nástroj. Nijak nevyplývá z povahy přestupku, nejde ani o přímý následek nebo důsledek činu, je sice nepříjemný, nenapovídá však cestu ke zlepšení, nezlepšuje mezilidské vztahy. Nicméně relevantním důvodem pro jeho použití může být očekávaný krátkodobý a dlouhodobý výchovný efekt.*“ Mertin nám ukazuje, že trestání může nabourávat mezilidské vztahy a jeho aplikování jen stěží povede k nápravě. Rodiče tudíž nemohou čekat po vykonání trestu zlepšení chování dítěte. Naproti tomu Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 264-265) vidí tresty ve výchovném procesu jako nezbytné a v určitých situacích mohou být přínosem. Příkladně se dítě učí rychle rozlišit správnost či nesprávnost svých skutků. Za dobré činy dostane odměnu a za špatné činy trest. Avšak i Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 265) připouštějí, že trestání dítěte může vést pouze k zastavení nevhodného chování, ale nesděljuje pozitivní přínos. Účinek trestů se nám může ukázat až ve spojitosti s odměnou za správné jednání. Velké úskalí trestání vidí Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová (2012, s. 124) v jeho přijímání do budoucích vztahů. Pokládají to za únavné zápolení mezi jednotlivci. O trestání bychom mohli říci, že v dítěti může potlačit negativní jednání. Existuje však mnoho aspektů kolem, které shledávají trestání spíše negativním jevem. Zejména v tom, že řeší spíše přítomný okamžik a nedomyšlí budoucí okolnosti. Rodič by tedy měl mít na paměti, jaké následky může trestání zanechat na dítěti, ať už jsou to zákazy, příkazy, fyzické tresty jako bytí apod.

Jak už bylo výše řečeno, za špatné chování následuje trest a za dobré skutky odměna. Nyní se podívejme, co se skrývá za pojmem odměna. „*Odměnami rozumíme přitom nejen odměny hmotné povahy (nová hračka, bonbon, knížka), ale nejčastěji odměny sociální (pochvala a uznání, třeba jen uznalý pohled beze slov nebo prosté projevení zájmu, pohlazení, popřípadě umožnění nějaké zajímavé činnosti.*“ Uvedli jsme si zde pojetí odměn pohledem Langmeira a Krejčířové (2006, s. 264). Dle tohoto rozdělení můžeme odměny pojmut

dvojím způsobem. V první řadě je zapotřebí uvědomit si některé náležitosti ohledně používání odměn. Nahlédneme-li opět k Mertinovi (2013, s. 44), vidíme, že zdůrazňuje neexistenci jednotného a spolehlivého aplikování odměn. Pokud budeme dítěti poskytovat odměnu stále stejným způsobem, ztratí význam její motivační stránka. Role odměn je podmíněna především věkem dítěte, rodinným přístupem a danou situací. Mertin (2013, s. 43) klade důraz na vnitřní motivaci dítěte. Dává přednost chválení konkrétní činnosti, než upozorňovat na určité vlastnosti. Hlavní problém odměn, dle Mertina (2013, s. 43), tkví v jejich špatném užití.

Odměny by tedy měly být používány za vhodných okolností a ve vhodném okamžiku. Neměly by se stát manipulačním prostředkem. Takového rizika se obávají Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová (2012, s. 157), jelikož v jejich pojetí mohou odměny sklouznout do charakteru úplatkářství ve stylu „něco za něco“. Forma těchto odměn je stále pro výchovu nepřínosná, ať už myslíme jejich záměr jakkoliv. Dále Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová (2012, s. 157) popisují nevyrovnaný vztah mezi oběma jedinci. Dotyčná osoba má o něco zájem a proto přislíbí svému protějšku určitou odměnu. Bez odměny by zřejmě daný čin nevykonal, a ani při opětovném neposkytnutí odměny by se do něj patrně nepustil. Navzdory této negativní stránce odměn Mertin (2013, s. 45) dodává, že odměňováním vedeme dítě k tomu, aby samo bylo schopno obdarovávat ostatní. Začít by se mělo již od raného dětství.

Můžeme tvrdit, že rizika odměn spočívají především v jejich manipulačním charakteru. Jejich užívání se tedy dá velmi snadno zneužít. Správným uchopením odměn můžeme docílit i pozitivního efektu. Měly by však být používány v přiměřeném množství, což platí i u trestání. Pokud se jen trestá je to špatně a naopak, pokud se pouze odměňuje, lze to označit za jistou formu kupčení.

Tři popsané aspekty, nevhodně volená komunikace, trestání, odměny, řadíme tedy spíše mezi negativní faktory. Rovněž můžeme zařadit do kontextu výchovných stylů uvedených v předešlé kapitole. Jedná se především o výchovu autoritativní a liberální. Nesprávné uchopení výchovného působení může vytvářet další nevhodné způsoby výchovy a to i s uplatňováním výše jmenovaných praktik. Uveďme si některé další nepříznivé výchovné styly dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 270).

- **Výchova rozmazlující:** Rodiče vyhovují každému přání dítěte a projevují mu až „opičí“ lásku.
- **Výchova zavrhuující:** Rodiče dávají svým chováním dítěti najevo otevřeně nebo častěji nepřímě své city odmítání a nesouhlasu (navenek to ovšem nepřiznávají a své chování zdůvodňují nezbytností kázně).
- **Výchova nadměrně ochraňující** (hyperprotektivní) či nadměrně starostlivá: Ve snaze chránit dítě před každým rizikem brání rodiče dítěti v postupném získávání dovedností, které jsou nezbytné právě pro účelné zvládnání nevyhnutelných rizikových situací.
- **Výchova perfekcionistická:** Výchova s přepjatou snahou po dokonalosti, perfektních výkonech doma, ve škole, ve sportu, v hudbě apod. Přitom rodiče kladou na dítě požadavky, které nemůže vzhledem ke svému věku a k individuálním vlastnostem splnit.
- **Výchova nedůsledná:** Rodič kolísá mezi krajní přísností a krajní povolností (někdy jako by kompenzoval své pocity viny za dřívější nadměrnou přísnost). Nedůslednost může ovšem vyplývat i z odlišného přístupu obou rodičů (matka zatajuje před přísným otcem všechny přestupky dítěte apod.)
- **Výchova zanedbávající, týrající, zneužívající** dítě, **deprivující:** Představují ji případy vysloveného ohrožení vývoje dítěte.

Pokusili jsme se vytýčit alespoň některé negativní faktory výchovného procesu. Uvedli jsme si tři nejběžnější faktory výchovy, které můžeme považovat za negativní. V první řadě nesprávně volené komunikační techniky, které mohou rozvrátit vztah mezi rodičem a dítětem. Dále užívání trestů v jakékoliv formě, jejichž praktikování řeší pouze přítomnost, nikoliv budoucnost. Konečně pak odměny, kterou se mohou stát nepříznivým manipulačním prostředkem. Následkem těchto, ale i dalších nevhodných výchovných praktik, se mohou vytvářet nepříznivá výchovná působení ovlivňující vývoj dítěte. Některá jsme zmínili v závěru kapitoly. Zapotřebí je, aby rodič předem zvážil, zda se upne na tradiční zmíněné praktiky nebo se otevře efektivnějšímu výchovnému působení. Formy výchovy považující se za efektivní si promítneme v následující podkapitole.

3.2 Efektivní způsoby výchovy

Popsali jsme praktiky, které můžeme považovat za nepříliš účinné ve výchovném působení. V této podkapitole se tedy zaměříme na způsoby výchovy, jejichž užívání je považováno za efektivnější.

Opět jako v minulé části naší práce nám může posloužit komunikační stránka coby odrazový můstek do vymezení vhodnějšího výchovného působení. Kopřiva, Nováčková, Nevoloová a Kopřivová (2012, s. 50) uvádějí následující:

1. Vidím (slyším), že ... **(popis, konstatování)**
2. Je ...; Je potřeba ...; Tohle děláme ...; **(tak a tak)** ...; Pomůže, když ...; Když ..., tak... **(informace, sdělení)**
3. Očekávám, že ... Pomohlo by mi, kdyby ... **(vyjádření vlastních očekávání a potřeb)**
4. Uděláš to tak ... nebo tak ...? Můžeš si vybrat. **(možnost volby)**
5. Jirko, ...! **(dvě slova)**
6. Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty? **(prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí)**

Uvedené komunikační techniky nám, dle výše jmenovaných autorů, napovídají rovnocennou komunikaci mezi dítětem a rodičem. Můžeme z nich vyčíst přednost většího prostoru dítěti pro sebevyjádření. Dítěti se také naskýtá prostor pro řešení dané situace. Namísto příkazů nebo zákazů má možnost volby, jak by konkrétní problém vyřešilo. S tím úzce souvisí i shovívavější přístup k naslouchání. Dinkmeyer a McKay (1996, s. 62) tvrdí, že: *„Když budeme naslouchat vstřícně, můžeme dítěti pomoci promyslet problém, který ho vyvedl z míry. To znamená, že můžeme uvázat a vyjasnit pocity dítěte a tím mu pomoci najít základ k řešení problému.“*

Dítě může snáze samostatně řešit vzniklé situace za přispění uznání jeho pocitů ze stran rodičů. Dinkmeyer a McKay (1996, s. 63) zdůrazňují k naslouchání princip pochopení a přijetí pocitů dítěte. Rodiče chápající své dítě, uznají pocity dítěte tím, že s ním o nich hovoří otevřeně. Takto je dítě povzbuzeno, aby se dál neostýchalo ve svém vyjadřování.

Popsané komunikační metody spolu s naslouchajícím přístupem, nám můžou dát základ lepšího vztahu mezi rodičem a dítětem. Stejně tak může vztah upevnit i změna stereotypních výchovných praktik jako jsou tresty a odměny zmíněné v minulé podkapitole. Uveďme si tedy, jaké mohou být efektivnější způsoby.

Vhodnější se jeví možnost logických a přirozených důsledků, kterou zmiňují Dinkmeyer a McKay (1996, s. 90). Vede dítě k zodpovědnosti za své skutky namísto rodičů. Dítě samo zváží správnost svého chování. V neposlední řadě také učí dítě přijímat důsledky života, než aby byly neustále usměrňovány lidmi kolem sebe. Dinkmeyer a McKay (1996, s. 90) následně míní: „*Logické důsledky umožňují dítěti, aby se poučilo ze společenské skutečnosti. Uznávají totiž vzájemný respekt. Aby bylo uplatnění důsledků účinné, dítě je musí vidět v logické vazbě na své špatné chování. Jinak řečeno, důsledky musí logickým způsobem „sedět“ danému chování.*“ Dle zmíněných autorů bychom měli místo používání kázeňských stereotypů ponechat dítěti možnost sebevyjádření. Dítě tak bere zodpovědnost za své činy a je mu ponechán prostor pro nápravu. Přirozené důsledky mohou vést dítě i k větší sebedůvěře tím, že samo rozhodne, jak svou chybu napraví.

Nasloucháním potřebám dítěte a laskavějším projevům vůči němu, jistě přispějeme k budování vztahu založenému na větší důvěře. Americká psychologka Aldortová (2010, s. 157-158) nabízí další možnosti, jak upevnit vztah s dítětem:

- Nehodnoťte dítě (ani druhé) v jeho přítomnosti ani chválu, ani kritikou. Potřeba se vám zavděčit a žít podle vašich představ je pro děti velkým zdrojem úzkosti.
- Mluvte s dítětem laskavě a s úctou na veřejnosti i doma. Moralizování, hubování, přerušování, obviňování, zkoušení a odsuzování nejsou zrovna laskavé způsoby chování, ať už jde o dítě nebo dospělého, a vedou jen ke strachu, zahanbení a nedůvěře. Vyjadřujte dítěti lásku a obdiv a starejte se o ně s radostí.
- S nikým dítě nesrovnávejte. Srovnávání je hodnocení, které vytváří strach a napětí. Pokud ze srovnávání vyjde dítě dobře, začne se bát, že příště tomu tak nebude, a pokud je srovnávání pro ně nepříznivé, cítí se ublíženě a získá odpor k druhým dětem i k vám.
- Buďte laskaví ke svému partnerovi, přátelům a příbuzným. Dítě se obává, že se k němu budete chovat stejně, když vidí vztahy, ve kterých laskavost chybí. A navíc si uvědomte, že dítě napodobuje vaše chování.

- Povzbuzujte všechna emocionální vyjádření dětí a sledujte je pozorně, uznale a laskavě.
- Respektujte dětská rozhodnutí a jejich volby, pokud jsou bezpečná. Když oponujete tomu, co si dítě vybralo, neberte v úvahu, jeho rozhodnutí nebo mu vnucujete své, budete mít pochybnosti a nejistotu o sobě. Namísto toho začínejte slůvkem „ano“, a to vás pak „nutí“ nalézt podporující odpověď. „Ano, chceš trhat knihy. Tak tady máš pár časopisů, ty můžeš roztrhat.“ Nebo „Jasně, rád/a si hraješ s igelitovou taškou na hlavě. Tak tady máš papírovou. Je bezpečná a navíc si třeba můžeš vystříhnout dírky pro oči, abys viděl/a.“ Dokonce, i když není možné, aby dítě dělalo, co chce, řekněte „ano“ jeho záměru. „Ano, vidím, jak tě baví zlobit sestřičku. Ale řekneš mi proč?“
- Neomezujte a nepotlačujte přirozené dětské projevy. Rámus, chechtání, nepořádek, výkřiky a nekonečné otázky jsou přirozené a potřebné pro vývoj.
- Neuchylujete se k trestání, posílání do kouta, zákazům, podbízění a výhrůžkám. Ať tyto postupy nazýváme jakkoliv, ať je používáme jakkoli mírně a ať jsou jakkoli dobře míněny, jejich účelem je ovládat chování dětí. A proto vedou ke strachu a stojí v cestě důvěře mezi rodičem a dítětem a nakonec vedou právě k těm projevům, kterým měly původně zabránit.

V některých postupech, které Aldortová nabízí, nám můžou připomínat výchovný styl „laissez-faire“ čili liberální. Evidentně takovéto působení v procesu výchovy může hrát velmi pozitivní roli. Zapotřebí je však velké odhodlání ze stran rodičů, pokud se chtějí zbavit stereotypních výchovných metod. Všeobecně může platit, že změna je možná za podmínky, kdy jedinec změní své chování. Příkladně Čáp (1996, s. 97) tvrdí: „*Ke změně ve směru vývoje v sociální komunikaci a interakci i osobnosti dochází tehdy, když jeden z účastníků změní své chování, druhý si uvědomí tuto změnu, prožije ji se silnou emocí a dále se snaží měnit svůj vlastní způsob chování.*“ Tato Čáпова definice platí na komunikaci a interakci v obecném měřítku. Mají-li rodiče zájem o efektivnější výchovné působení na své potomky, je tedy zapotřebí, aby změnili dosud používané metody a postoj k dětem vůbec. Být otevřený k této změně může znamenat základ pro budování pevnějšího a důvěrnějšího vztahu rodičů a jejich dětí.

Touto podkapitolou jsme nastínili, jak by mohl být výchovný proces veden pozitivnější cestou. Podkladem pro efektivnější výchovu jistě přispěje vstřícnější přístup ze strany rodičů založený na otevřenější komunikaci a chápavém naslouchání. Dále pak přijetí všech potřeb dítěte. Pochopení jeho emočních projevů, které by neměly být potlačovány, jak bylo zmíněno. Rodič by tedy měl být schopen reagovat na počínání dítěte tak, aby nenarušil především jeho přirozený vývoj. Přispěním jmenovaných metod by rodič mohl vybudovat harmonický vztah se svým potomkem.

Výčtem praktik výchovných metod uvedených v předchozích dvou oddílech jsme si představili problematiku výchovného řízení, která je předmětem výzkumu praktické části této práce. Dalším zkoumaným faktorem ve výchově budou emoce. Blíže se na ně zaměříme v příští podkapitole.

3.3 Emoce ve výchově

Doposud jen okrajově zmíněným činitelem v předchozích kapitolách byly emoce. Ve výchovném procesu hrají velmi významnou roli. Předmětem naší praktické části bude rovněž zkoumání emočního vztahu matky a otce ke svému dítěti. Nyní si přiblížíme prožívání emocí ve výchově.

Úvodem si zmíníme, co si pod pojmem emoce můžeme představit a jakou funkci hrají v našem životě. Goleman (2011, s. 260) vidí emoce jako dojmy sloučené nejen s myšlenkami, ale i s fyzickým či psychickým stavem a mnoha popudy k danému konání.

Emoce tedy můžeme označit za po city vyvolané určitými myšlenkami ovlivňující náš stav, jak po stránce psychické, tak i fyzické. Kromě toho nás mohou svést ke konkrétnímu chování.

Podle Kopřivy, Nováčkové, Nevolové, Kopřivové (2012, s. 87) plní emoce v našem životě tyto navzájem se prolínající funkce:

- **Ochrannou** – například strach, stud, hněv ...
- **Motivační** – emoce spojené s uspokojováním základních lidských potřeb. Je negativní (pocit hladu, žízně, nedostatku pohybu, ohrožení, odmítání, zahanbení, méněcennosti, pocit nudy, nedostatečného uplatnění, hněv, pocit nespravedlnosti ...), tak pozitivní (zájem, zvědavost, láska ...).

- **Informační** – jakákoliv emoce, ať už naše vlastní nebo emoce druhého člověka, ať kladná nebo záporná, je také **informací, z níž se můžeme učit**. Když jsme například komunikačně nezvládli situaci a cítíme rozmrzelost, je to signál, že něco mělo být jinak. Když si to uvědomíme a příště se podle toho zařídíme, pocítíme uspokojení, povzbuzení, a to je signál, který nám říká: touto cestou by se možná dalo jít.

Z výše jmenovaných funkcí vyplývá nejen jejich provázanost, ale i důležitost pro správný emocionální vývoj. Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (2012, s. 87) dodávají, že lhostejnost k prožitkům nebo klasifikovat je jako nepatřičné či bezvýznamné, může tento vývoj zpomalovat. Konkrétně u dětí je to znát nevyužitím zmíněných funkcí.

Na zřetel by tedy mělo být bráno postavení k určitým emočním projevům. Popíšme si, jak negativní či pozitivní emoce figurují mezi rodičem a dítětem. Čáp (1996, s. 96) to vysvětluje takto: *„Při záporných emočních projevech dospělého k dítěti a při nepříznivých anticipacích dětského výkonu a chování dochází k stupňovaně nepříznivému výkonu a chování dítěte, ke zhoršování komunikace a vzájemného vztahu, zhoršují se podmínky pro vývoj osobnosti dítěte, popřípadě i dospělého.“* Záleží na tom, jaké rodič zaujme stanovisko, když dojde k nepříznivé situaci mezi ním a jeho potomkem. Pokud je rodič naladěný záporně, můžeme očekávat zápor i ze strany dítěte. Takové to jednání může narušit vztah i samotný vývoj dítěte.

Základem pro zpracování negativních emocí a tudíž i negativního chování rodičů a dětí by mohlo být jejich přijetí. Kopřiva, Nováčková, Nevolová, Kopřivová (2012, s. 86-87) však doplňují následující: *„Přijímat negativní emoce neznamená, že souhlasíme s nesprávným chováním, které tyto emoce vyvolaly!“* Jak dále míní, pokud se emoce toho rázu vyskytnou, je zapotřebí je přijmout a pak s nimi dále pracovat. Takový postup může vést k jejich pochopení a rozeznání. Následně je utlumit a vyřešit je.

V první řadě by měl rodič zachovat klid a zpracovat vlastní emoce. Poté se pak může věnovat pocitům dítěte. Z rodiče by měl vyzařovat pocit bezpečí a soucitu, aby dítě bylo schopno lépe projevit své prožitky. Jedině potom může pocítit přijetí svých potřeb.

Americká psycholožka Aldortová (2010, s. 147) to vystihuje následovně: *„Děti dokážou uvolnit stres a zachovat si emocionální rovnováhu pouze tehdy, když cítí, že se mohou vyjadřovat naprosto bezpečně. Potřeba cítit emocionální bezpečí je tedy těsně spojena s potřebou svobodného sebevyjádření. Dítě se bude cítit bezpečně, když na jeho emocionální*

projevy odpovídáte laskavě a s úctou a když uvidí, že jste citliví a ostatní lidé kolem vás se také mohou bezpečně projevovat.“ Záleží tedy na rodičích, jaké klima rodinného prostředí připraví, aby se dítě mohlo svobodněji projevovat. Evidentní je, že pokud se rodič postaví negativně emočním projevům dítěte, pak také ono mu bude oplácet stejným způsobem. Výrazně to však může poškodit jeho celkový vývoj.

Aldortová (2010, s. 147) dále pokračuje tím, že dlouhodobé popírání emocí dítěte narušuje jeho myšlení, učení, schopnost utvářet vztahy a vůbec dál se rozvíjet. Rodiče by měli více naslouchat a být více otevření. Rodinné prostředí by mělo být místem emocionální rovnováhy.

Jak bylo řečeno, lépe emoce přijmout a zpracovat je. Zapotřebí je, aby člověk, ať už je to rodič, se nejprve zorientoval ve svých emočních pochodech. Poté může lépe pěstovat kladné emoční projevy nejen ke svým dětem, ale i k ostatním lidem.

Čáp (1996, s. 95-96) hodnotí kladné emoce takto: *„Kladné emoční projevy dospělého k dítěti podporují jeho výkon a chování v souhlasu a požadavky dospělého. Tím se upevňuje kladný emoční vztah dospělého k dítěti, rozvíjí se projevy povzbuzující dítě ke kladnému sebehodnocení, k úsilí o dobrý výkon a schvalované chování, posilují se i kladné emoční projevy dítěte k dospělému. Příznivě se vyvíjejí jejich vzájemná komunikace, společná činnost a vzájemný vztah, vznikají podmínky pro příznivý vývoj osobnosti.“* Vlídlost ze strany rodičů a jejich uznání potomkových emocí, může podpořit plně rozvíjení jeho osobnosti. Dítě vycítí náklonnost rodičů a je následně více svolné k projevům svých emocí a potřeb.

Podmínkou pro vytváření harmonického rodinného prostředí může být zejména postaveno na budování pozitivních vztahů mezi rodičem a dítětem. Naslouchání na obou stranách je příznivější pro přátelský vztah. Uznat a pochopit city druhého. Goleman (2011, s. 112) to dokládá tímto způsobem: *„Pokud se umíme sladit s náladami ostatních lidí nebo pokud dokážeme nenásilně převést ostatní do svého rytmu, naše komunikace bude probíhat bez zábran v emoční sféře.“* Přesně o to jde, když chceme navázat vztah naplněný bezpečným emočním projevem. Pro výchovu a vůbec pro vytváření příznivých podmínek pro vývoj dítěte je to nezbytné. Projev emocí je důležitým a také citlivým aspektem nejen ve výchovném procesu, ale i v celém životě. Samotné dítě by mělo být schopno umět se projevit. Rodiče by mu tím měli být nápomocni. Jak toho můžou docílit, uvádí Matějček (1996, s. 91) následovně: *„K citovosti a citlivosti vychováváme dítě tehdy, když se sami chováme citově*

a citlivě, což znamená také bezprostředně a upřímně.“ Stačí v podstatě, když k dítěti projevíme větší upřímnost a ono samo se pak začne projevovat. Každý člověk a dítě obzvláště, má právo uvolnit a projevit své emoce. Ať už je to vztek či radost, přijímáním a uznáním pocitů druhých, dáváme prostor pro rozvíjení pohodové atmosféry nejen v kruhu rodinném. Kladný emoční vztah mezi rodičem a dítětem by měl být základ výchovného procesu.

Poslední úsek závěrečné kapitoly teoretické části měl poukázat na faktor emocí promítajících se ve výchovném působení. Provázanost určitých emocí s jednotlivými výchovnými postupy může výrazně ovlivnit celý chod výchovného řízení. Na dítěti se projevy rodičů vůči němu mohou odrážet v jeho budoucím životě. Negace plodí negace a kruh sváru mezi dítětem a rodičem se tudíž nemůže přetrhnout. Kladnějším a láskyplným emočním projevem k dítěti můžeme docílit efektivnějšího vývoje v celé jeho osobnosti.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

V empirické části se zaměříme na zkoumání výchovného působení jednotlivých rodičů a rodiny jako celku, tak jej vnímají žáci 2. stupně základní školy. Takto získané výsledky budeme srovnávat mezi sebou na základě různých kritérií jako je pohlaví rodičů, pohlaví žáků nebo stáří dotazovaných.

V rámci bakalářské práce jsme si stanovili výzkumný problém, který směřuje k nejzásadnějšímu zjištění, k němuž chceme dospět. Naší snahou bude identifikovat konkrétní styly výchovy v rodinách žáků a na základě těchto výsledků zjištěných pomocí komparace, hledat východisko ke zlepšení výchovného prostředí, které by mohlo pomoci při formování osobnosti mladých jedinců, ale v konečném důsledku by zlepšilo postavení samotných rodičů.

V průběhu výzkumné činnosti si také objasníme princip námi vybrané metody sběru dat, který popíšeme zevrubně v podkapitole 4.4. Budeme charakterizovat důležité pojmy spojené s emočním vztahem a výchovným řízením, jež dohromady definují konkrétní způsob výchovy, jak každého rodiče zvlášť, tak i rodiny jako celku.

4.1 Cíle výzkumu

Na podkladě informací, jež jsme načerpali při tvorbě teoretické části práce, chceme **zjistit konkrétní formy výchovy, které aplikují rodiče v dnešní době a to pohledem žáků 2. stupně základní školy**. Blíže se výzkumným souborem zabýváme v podkapitole 4.3. Dílčí cíle jsou v podstatě nedílnou součástí cíle hlavního, s jejichž přispěním pojmenujeme charakter výchovy v rodině každého jedince, jež je zahrnut v námi zkoumané skupině.

Dílčí cíle:

1. Zjistit u každého z rodičů komponent způsobu výchovy (kladný, záporný, požadavků a volnosti).
2. Ustanovit emoční vztah rodičů s pomocí kladného a záporného komponentu výchovy.
3. Srovnáním emočních vztahů otce a matky určit emoční vztah rodiny jako celku.

4. Prostřednictvím komponentu požadavků a volnosti stanovit výchovné řízení všech rodičů.
5. Porovnáním stylů výchovného řízení otce a matky vymezit výchovné řízení rodiny jako celku.
6. Komparací emočního vztahu a výchovného řízení zjistit způsob výchovy v rodině jako celku.
7. Srovnat výsledky zkoumání také z pohledu pohlaví respondentů.
8. Provést porovnání zjištěných hodnot podle věku dotazovaných žáků.

4.2 Vymezení výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka koresponduje s hlavním cílem našeho výzkumu. **Jaké jsou konkrétní formy výchovy, které aplikují rodiče v dnešní době a to pohledem žáků 2. stupně základní školy?** Za pomoci odpovědí na dílčí otázky dosáhneme dílčích cílů, které nám následně umožní dosáhnout cíle hlavního.

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké jsou komponenty (kladný, záporný, požadavků a volnosti) způsobu výchovy rodičů žáků 2. stupně základní školy?
2. Jaký je emoční vztah rodičů žáků 2. stupně základní školy?
3. Jaký je emoční vztah rodiny jako celku?
4. Jaké je výchovné řízení rodičů žáků 2. stupně základní školy?
5. Jaké je výchovné řízení rodiny jako celku?
6. Jaký je způsob výchovy v rodině jako celku u žáků 2. stupně základní školy?
7. Jaké jsou rozdíly z hlediska pohlaví respondentů?
8. Jaké jsou rozdíly z hlediska věku respondentů?

4.3 Výzkumný soubor

Výzkum jsme prováděli v rámci 3. Základní školy Holešov, nacházející se ve Zlínském kraji. Při volbě školy jsme vycházeli z ochoty školy spolupracovat na výzkumu. Sběr dat

proběhl v měsíci lednu 2015. Samotné výzkumné šetření jsme realizovali prostřednictvím ředitelky školy, která následně cestou třídních učitelů zajistila předložení dotazníku o způsobu výchovy v rodině jednotlivým respondentům. Před samotným vyplňováním předmětného dotazníku jsme všechny žáky upozornili na dobrovolnost vyplnění a současně jim byl zdůrazněn anonymní charakter tohoto šetření. Žákům jsme ve stručnosti objasnili důvody výzkumu, přičemž jsme je požádali o pravdivé vyplnění dotazníku s upozorněním, že se nejedná o nějakou formu zkoušení, a že zde nejsou správné či chybné odpovědi. Odpovědi na kladené otázky by měly vycházet z jejich vlastní zkušenosti. Kromě odpovědí na otázky, žáci v úvodu dotazníku vyplnili kolonku třída, pohlaví a rok narození.

S žádostí o vyplnění anonymního dotazníku jsme oslovili celkem 207 žáků 2. stupně. Vyplněných dotazníků bylo celkem vráceno 156 (75 %), z čehož čtyři jsme byli nuceni vyřadit, neboť ze strany respondentů nedošlo k vyplnění otázek označených čísly 16. až 40. Tyto otázky se nacházely na druhé straně dotazníku. Ve dvou případech se jednalo o žáky 6. ročníku a dva dotazníky odevzdaly žákyně 9. ročníku.

Výzkumný soubor tvořili žáci 2. stupně, tedy žáci 6., 7., 8. a 9. tříd. Výzkumu se zúčastnilo celkem 152 žáků, z toho 94 (62 %) dívek a 58 (38 %) chlapců. Věkové rozpětí zkoumaných osob je 12 až 17 let, průměrný věk žáků je 14,36 let. V případě žáků ve věku 17 let, se jedná o tři dívky 9. třídy (1,97 %). V tomto případě se může jednat o žákyně, které měly při nástupu do školy roční odklad nebo z nějakého důvodu opakují ročník. Zastoupení respondentů z hlediska věku a pohlaví znázorňuje tabulka 1.

Tabulka 1: Četnost respondentů podle věku a pohlaví

Věk	12 let	13 let	14 let	15 let	16 let	17 let	celkem
Pohlaví							
dívky	9	19	23	21	19	3	94
chlapci	5	11	12	15	15	0	58
celkem	14	30	35	36	34	3	152

4.4 Metoda sběru dat

Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině

Pro potřeby naší práce jsme v našem výzkumu použili dotazníkovou metodu: *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*, publikovaný společností Psychodiagnostika, s. r. o. v roce 1994, jehož autory jsou Čáp a Boschek. V tomto dotazníku respondenti z řad dětí a mladistvých odpovídají na otázky, které se vztahují k chování jejich rodičů. Otázky jsou kladeny zvlášť k otci a zvlášť k matce. Dotazník lze použít v rámci skupiny i ryze individuálně.

Od začátku sedmdesátých let minulého století byl dotazník postupně upravován na základě získaných výsledků a zkušeností tak, aby umožňoval analytičtější a současně shrnující pohled na rodinnou výchovu. Aktuální podoba dotazníku obsahuje celkem čtyřicet otázek, které jsou rozděleny do čtyř skupin. Jedná se o komponenty výchovy, a to *komponent kladný*, *komponent záporný*, *komponent požadavků* a *komponent volnosti*. Tyto komponenty výchovy korespondují s rodičovskými postoji mající charakter pozitivní, hostilní, direktivní a autonomní. Jak již bylo řečeno, jednotlivé otázky jsou směřovány zvlášť pro otce a zvlášť pro matku. Odpovědi jsou zaznamenány na tříbodové stupnici, přičemž odpověď ano je hodnocena 3 body, odpověď zčásti 2 body a odpověď ne 1 bodem. Pro příklad uvádíme některé otázky, které se objevují v jednotlivých skupinách. Pro kladný komponent výchovy: „Často jsme se spolu zasmáli a měli dobrou náladu.“, pro záporný komponent: „Říkal(a) často o některém dítěti nebo o mém sourozenci, že je lepší než já.“, pro komponent požadavků: „Přísně požadoval(a), abych měl(a) jen nejlepší školní prospěch.“ a pro komponent volnosti: „Nechal(a) mě, abych chodil(a) k jídlu a spát v takovou dobu, kdy mi to vyhovovalo.“

Vyhodnocení jednotlivých komponentů výchovy otce a matky je možné provádět odděleně jako vyhodnocení rodičovských postojů. Kombinací vyjmenovaných komponentů výchovy lépe dosáhneme přesnější definice rodinné výchovy. Slučováním těchto komponentů můžeme tedy vypořádat poměr rodičů ke svému dítěti z hlediska vztahu emočního i z hlediska výchovného řízení. Emoční vztah jednotlivého rodiče k dítěti zjistíme porovnáním kladného a záporného komponentu výchovy. Obdobně způsob řízení jednotlivého rodiče určíme syntézou komponentů požadavků a volnosti. Následným sloučením emočního vztahu otce a matky stanovíme emoční vztah k dítěti v rodině jako celku. Shodně srovnáním

stylu řízení otce a matky získáme charakteristiku výchovného řízení v rodině jako celku. Nakonec pomocí modelu devíti polí provedeme porovnání emočního vztahu a výchovného řízení v rodině jako celku, z čehož odvodíme způsob výchovy v rodině jako celku. Tvůrci dotazníku ovšem zdůrazňují, že předmětná syntéza není výhradně kvantitativní, ale jednotlivé skupiny způsobů výchovy se od sebe liší i svou kvalitou.

Autoři dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině uvádí, že se jedná o platný a spolehlivý test, který při opakované aplikaci po nějakém časovém úseku dává shodné výsledky, pokud se nezměnila zkoumaná osoba.

Samotný dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině, soupis položek odpovídajících jednotlivým komponentům výchovy a vyhodnocovací list jsou uvedeny v přílohách PI-PIII.

Model devíti polí

Kladná a záporná komponenta emočního vztahu a komponenta požadavků a volnosti v dimenzi řízení se vzájemně kombinují v různých kvantitativních stupních i kvalitativně odlišných formách. Pro každou z možných kombinací (9 polí) byly zjištěny více nebo méně odlišné znaky ve vývoji činností a osobnosti dětí i dospívajících a umožňují obecněji charakterizovat jednotlivá pole modelu respektive určitou formu způsobu výchovy v rodině.

Obrázek 1: Model devíti polí způsobu výchovy v rodině podle Čápa a Boschka (1994)

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

V rámci hlubšího pochopení předmětného výkladu uvádíme bližší popis jednotlivých podob emočního vztahu a výchovného řízení, včetně charakteristiky každého pole zmiňovaného modelu výchovy.

Emoční vztah

K pozitivnímu vývoji osobnosti je třeba, aby byla obklopena milujícími rodiči a žila v harmonickém prostředí. Napříč celou komunitou psychologů panuje názor, že emoční vztah k dítěti je ve stylu výchovy zásadním hlediskem. Spojením kladného a záporného komponentu výchovy získáme představu o emočním vztahu rodičů k dítěti. V uvedeném modelu se u těchto komponentů objevují celkem čtyři základní podoby emočního vztahu: kladný, extrémně kladný, záporný a záporně – kladný.

Kladný emoční vztah k dítěti můžeme charakterizovat jako láskyplný vztah vyznačující se ohleduplností, respektem a úctou. Dítě ze strany rodiče cítí podporu a vnímá, že je mu věnována pozornost, rodič mu naslouchá, komunikuje s ním a řeší s ním také vzniklé problémy. Za úspěšnou činnost rodič dítě vždy pochválí. Tento vztah doprovází spontánní projev radosti a dobré nálady. Rodiče s dítětem tráví aktivně hodně volného času, který společně plánují a podporují jeho přirozený vývoj.

Extrémně kladný emoční vztah je mezní podobou kladného emočního vztahu, vyznačuje se značnou účastí kladného chování rodiče a téměř vymizelým či zcela vymizelým projevem záporného vztahu.

Záporný emoční vztah můžeme popsat jako vztah, kde postrádáme pozitivní projevy zcela, nebo je jich velice malé množství. Rodiče se o své dítě nezajímají, neřeší s ním jeho radosti i starosti. Jeho případné úspěchy s ním neprožívají a málokdy jej pochválí. Doba, kterou tráví společnou činností je minimální. Pravidlem se stávají různé slovní pře, vzájemná nepochopení, výčitky. Chování rodičů je chladné a málo přátelské. Může se projevovat výčitkami, zesměšňováním či podezíráním. Rovněž používání trestů je běžné. Vrcholnou formou záporného emočního vztahu je úplné odcizení a nenávisť vůči dítěti.

Záporně – kladný emoční vztah rodičů k dítěti je speciálním spojením emočních vztahů jednotlivých rodičů, přičemž jeden z nich reprezentuje záporný a druhý z rodičů extrémně kladný.

Výchovné řízení

Výchovné řízení rodičů vychází z kombinace komponentu požadavků a volnosti a má celkem čtyři hlavní podoby. Jedná se o silné, střední, slabé a rozporné výchovné řízení rodičů.

Silné výchovné řízení se vyznačuje tím, že rodič přesně určuje činnost dítěte a přitom chce být dopodrobna informován, co a jak dělá. Neustále něco zakazuje a přikazuje a očekává okamžité plnění těchto příkazů. Snahou rodiče je rozhodovat za své dítě a chovat se k němu přísně. Dítěti jsou často připomínány jeho chyby a bývá také přísně trestáno. Jedním z projevů silného výchovného řízení rodiče může být požadavek, aby mělo dítě ve škole nejlepší prospěch.

Slabé řízení je charakterizováno neúčastí požadavků ze strany rodiče, a pokud se nějaké vyskytnou, tak se jedná o požadavky velmi slabé, přičemž kontrola jejich plnění je nevyhovující. Rodiče v podstatě nechají dítě dělat to, co ho baví a nezatěžují ho například domácími pracemi. Dítě své rodiče snadno umluví, v důsledku čehož se mu podaří vyhnout nějaké povinnosti či dokonce trestu. Rodič se až nekriticky svého dítěte zastává i přesto, že něco provedlo nebo neumělo. Rodič se slabým řízením se projevuje vůči dítěti i tak, že mu dává hodně peněz či dárků. Takový rodič netrvá na dodržování přesného časového harmonogramu, které mu by se mělo dítě podřídit a nechává mu volnost. Jeden rodič před druhým rodičem dítě omlouvá a nepanuje u nich vzájemná shoda stran možného potrestání.

Rozporné řízení lze popsat jako silně protichůdné v rámci výchovy dítěte. U rodiče se projevují střídavě různé formy řízení, tedy někdy slabé a jindy silné. Jedná se o jistou neslučitelnost způsobů výchovného řízení. Na jednu stranu je tu nezájem rodiče o dítě, čímž je mu dávana přílišná volnost. Absence kontroly je vzápětí nahrazována přísnými tresty. Možnou podobou rozporného řízení může být i skutečnost, že jeden z rodičů vystupuje ve formě silného řízení a druhý rodič to kompenzuje svým slabým řízením.

Střední řízení nenáleží do žádné z výše uvedených mezních forem ani se nevyznačuje svou protichůdností. Rodiče své požadavky s prvky volnosti umně spojují a to v přijatelném rozsahu vyznačující se laskavostí a porozuměním. Dítě se stává plnohodnotným členem rodiny, přičemž automaticky přijímá plnění svých povinností a dodržuje stanovená pravidla.

Způsoby rodinné výchovy

Jednotlivé styly výchovy jsou interpretovány v rámci modelu devíti polí a vzájemně se liší. Ve svém popisu Čáp (1996, s. 250-255) každé z těchto polí charakterizuje:

Pole 1: *Záporný emoční vztah se silným nebo středním výchovným řízením.* Jedná se o výchovu autokratickou, v níž má dominantní postavení alespoň jeden z rodičů. Nahlížení na dítě ze strany rodičů je negativní a ve své kritice vůči němu vyzdvihují jeho chyby či nedokonalosti. Podceňování dítěte patří rovněž k běžným jevům. Na dítě jsou kladeny neúměrné požadavky a v případě odvedení dobré práce není náležitě pochváleno či odměněno, neboť rodiče to považují za samozřejmost.

Pole 2: *Záporný emoční vztah a slabé výchovné řízení.* Uvedený model se vyznačuje vlažným přístupem, nevšímavostí až lhostejností rodiče k dítěti. Nezájem rodiče o potřeby dítěte se projevuje neochotou mu pomáhat, být mu oporou. Dá se říci, že se od dítěte distancují, což může v krajním případě přejít až v jeho zanedbávání. Důvěra ve schopnosti dítěte je nulová, rodičům postačuje, že dítě nedělá žádné problémy.

Pole 3: *Záporný emoční vztah s rozporným výchovným řízením.* Důsledkem tohoto druhu výchovy je nesvědomitost a labilita dítěte, což způsobuje rodič svým vyžadováním plnění úkolů, přičemž následně neprovádí kontrolu jejich plnění. Dítě lze charakterizovat jako jedince postiženého trvalou nejistotou, jelikož u rodičů nemůže dopředu předpovědět jejich reakci, tedy zda bude následovat lhostejný postoj, trest či odměna ve vztahu k jeho momentálnímu způsobu chování.

Pole 4: *Kladný nebo extrémně kladný emoční vztah a silné výchovné řízení.* Uvedený model je charakterizován kladným až extrémně kladným emočním vztahem rodičů k dítěti ve sloučení se silným výchovným řízením. Jedná se o výchovu vyznačující se pečlivostí a přísností, která je kombinována vlídností a ochotou. Vztah dítěte k rodičům je založen na vzájemné důvěře, ale požadavky a zákazy jsou vyšší na rozdíl od dětí z jiných rodin. Dítě tyto nároky akceptuje, neboť jeho vztah k rodičům je velice příznivý.

Pole 5: *Kladný až extrémně kladný emoční vztah a střední výchovné řízení.* Příznačný je rovnocenný, přátelský a partnerský vztah dítěte a rodičů. Styl výchovy vykazuje znaky demokratičnosti. Rodiče jsou dítětem vnímáni jako přirozená autorita, jejich požadavky bere přirozeně s respektem a se samozřejmostí.

Pole 6: *Kladný emoční vztah a slabé výchovné řízení.* Způsob výchovy je kamarádský a plný porozumění. Chování rodičů vůči dítěti neobsahuje mnoho požadavků a je pro ně typické nedostatečná kontrola jejich plnění, což má u některých případů za následek slabší rozvoj svědomitosti. Avšak v jistých kladných případech se dítě s rodiči ztotožní do té míry, že své povinnosti plní dobrovolně. Tato forma výchovy se mimo jiné objevuje u rodin s dlouhodobě nemocným či postiženým dítětem.

Pole 7: *Kladný nebo extrémně kladný emoční vztah s rozporným výchovným řízením.* Předmětná podoba způsobu výchovy představuje spojení pozitivního emočního ovzduší a přívětivosti rodičů. Tuto formu výchovy může označit jako formu „laskavé přísnosti“.

Pole 8: *Extrémně kladný emoční vztah se slabým řízením.* Poměr rodičů s dítětem je provázen kamarádstvím. Povinnosti si dítě plní s přirozenou samozřejmostí, aniž by bylo ze strany rodiče upomínáno a kontrolováno. Jedná se o rodinu, která se svými vlastnostmi z hlediska způsobu výchovy blíží ideálu, ale ne ve všech případech. Je zde jisté nebezpečí v podobě neschopnosti takto vychovávaného jedince, spočívající ve špatném zvládnutí zvýšených požadavků při jeho přechodu do zaměstnání nebo na vysokou školu.

Pole 9: *Záporně – kladný emoční vztah se silným, středním, slabým nebo rozporným výchovným řízením.* V tomto případě se jedná o rozpornou výchovu vyznačující se emočními protiklady, přičemž vzniká spojením záporného emočního vztahu jednoho rodiče s extrémně kladným emočním vztahem druhého rodiče. Dochází zde ke kombinaci znaků výchovy, které korespondují se záporným i s kladným emočním vztahem a v různých případech může mít převahu jeden znak v jiném spíše druhý.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Data získaná prostřednictvím *Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině* jsme následně podrobili zkoumání, přičemž jsme zjišťovali komponenty způsobu výchovy u každého z rodičů odděleně, tedy emoční vztah k dítěti a způsob výchovného řízení. Zmiňované komponenty se vyznačují svou proměnností. Na základě takto získaných údajů k jednotlivým rodičům jsme dále stanovili emoční vztah k dítěti v rodině jako celku a výchovné řízení v rodině jako celku. V závěrečném kroku jsme vymezili s pomocí modelu devíti polí způsob výchovy v rodině jako celku. Takto pořízená data jsme následně vyhodnotili rozbohem na základě měřítek, určených pohlavím dotazovaných a také jejich věkem.

5.1 Komponenty způsobu výchovy

U každého rodiče je možné identifikovat jistý prvek týkající se projevu a jednání vůči svému dítěti, jakýsi vztah, z kterého odvozujeme způsob výchovy. Tyto druhy způsobů výchovy popisujeme v předcházející kapitole. Podoba jednotlivých stylů výchovy je průnikem velkého množství různých faktorů, mezi něž můžeme zařadit životní zkušenosti rodičů, tedy prožitky z dětství, poměr k rodičům, vztahy se spolužáky a učiteli, rovněž vztahy s ostatními lidmi včetně osob v zaměstnání, také vlastní intelekt, celoživotní postoj a v neposlední řadě přímá zkušenost s dítětem. Skutečnost, jak úspěšná bude výchova rodiče a jaké konkrétní postupy bude aplikovat, řeší jeho emocionální postavení.

Výchovné názory rodiče nejsou konstantní, v průběhu výchovného procesu se mění. Dítě se neustále vyvíjí a je třeba ze strany rodiče na tyto změny pružně reagovat odpovídajícími způsoby výchovy. Můžeme říci, že s rostoucím dítětem by měly v pozitivním smyslu růst a vyzávat formy výchovy jeho rodičů. Matějček (1994, s. 45-46) se zamýšlí: „*Život je natolik složitý, že i v odměřování výchovných prostředků, musíme postupovat uvážlivě, taktně, citlivě. A to ovšem nejde bez vřelého citového vztahu k dítěti.*“

Na komponenty výchovy otce a matky je možno nahlížet odděleně a chápat je jako rodičovské postoje. Průměrné hodnoty vyjmenovaných komponentů výchovy pro otce a matku představuje tabulka 2.

Tabulka 2: Průměrné hodnoty, minima a maxima komponentů výchovy rodičů

	N = 152	M	Min.	Max.
Komponent výchovy otce				
kladný	152	24,52	10	30
záporný	152	15,78	10	28
požadavků	152	18,30	11	29
volnosti	152	19,28	10	29
Komponent výchovy matky				
kladný	152	25,58	11	30
záporný	152	16,27	10	30
požadavků	152	18,58	10	27
volnosti	152	19,90	10	29

Z výsledků zapsaných v tabulce vyplývá, že v rámci výchovy zkoumaných respondentů je s převahou nejvíce zastoupen kladný komponent výchovy a to jak ze strany otců, tak i matek. Zmiňovaný komponent vykazuje nejvyšší hodnoty, přičemž průměrná bodová hodnota dosahuje u otců 24,52 a u matek dokonce 25,58. Žáci při vyplňování dotazníku využili v případě otců maximální bodové rozpětí, tedy 10 až 30 a u matek 11 až 30. Zjišťujeme, že dotazovaní více percipují kladný poměr matek než otců, přičemž tato skutečnost je logicky zdůvodněna s ohledem na obecné vlastnosti ženy ve sloučení s rolí matky.

Co se týká záporného komponentu výchovy, zjišťujeme, že dosahuje nejnižších hodnot ze všech komponentů. U otců činí v průměru 15,78 a u matek 16,27, z čehož vyplývá, že zjištěné hodnoty nejsou nijak dramaticky odlišné. Záporný komponent se v rámci bodové škály pohybuje v jejím středu, což si lze vyložit tak, že zkoumaná skupina emočně nevnímá poměr rodičů k nim jako velmi negativní.

Ze zápisu v tabulce 2 dále čteme, že komponenty výchovného řízení mají u komponentu požadavků v případě otce průměrnou hodnotu 18,30 a u matky 18,58. U otců je zjištěn komponent volnosti na úrovni 19,28 a u matek 19,90. Z uvedeného plyne, že jmenované bodové hodnoty jsou si velmi podobné a jejich rozpětí je minimální.

Při pohledu do tabulky je zjevné, že veškeré zjištěné výchovné komponenty v případě matek se vyznačují vyššími hodnotami než u rodiče mužského pohlaví. Za jeden z důvodů a možnou příčinou tohoto faktu můžeme označit to, že matky se větší měrou podílí na vý-

chově dětí, což se ve svém důsledku projevuje tak, že jsou usilovněji hodnoceny z hlediska všech zmiňovaných komponentů, na rozdíl od otců.

5.2 Emoční vztah

Seskupením kladného a záporného komponentu výchovy dospějeme k profilu emočního vztahu rodičů k dítěti. V tabulce 3 představujeme absolutní a relativní četnost emočního vztahu pro otce i matku odděleně a rovněž pro rodinu jako celek.

Tabulka 3: Četnost zastoupení jednotlivých typů emočního vztahu rodičů

Emoční vztah	otec		matka		celkový v rodině	
	abs. čet.	rel. čet.	abs. čet.	rel. čet.	abs. čet.	rel. čet.
záporný	89	58,55 %	97	63,82 %	105	69,08 %
střední/záporně – – kladný*	13	8,55 %	9	5,92 %	7	4,61 %
kladný	26	17,10 %	28	18,42 %	19	12,50 %
extrémně kladný	24	15,80 %	18	11,84 %	21	13,81 %

* při emočním vztahu k dítěti v rodině jako celku

Zjišťujeme, že 63,82 %, tedy nejpočetnější skupina dotazovaných, posuzuje emoční vztah matky ke své osobě záporně. Otcové jsou chápáni záporně u 58,55 % žáků, kteří tvoří druhé nejčetnější seskupení. Až na třetím místě s velmi nízkým skóre 18,42 % se umístila skupina, která hodnotí emoční vztah matky jako kladný.

Skutečnost, že tak vysoké procento záporného emočního vztahu se objevuje u matek je podle našeho názoru velmi překvapivá, na rozdíl od vysoké četnosti u otců, kde ji můžeme vyložit menším zájmem se podílet na výchově, ať již úmyslným, nebo neúmyslným z důvodu značné vytíženosti v zaměstnání.

Naprostou většinou respondentů, kteří tvoří 69,08 %, je hodnocen emoční vztah v rodině jako celku záporně. Jedná se o soubor 105 žáků z celkového množství 152, čili téměř 7 z 10 dotazovaných emoční vztah ve své rodině hodnotí záporně. Tento zjištěný jev hodnotíme jako velmi znepokojující, uvážíme-li, že citová složka výchovy je stěžejní.

Srovnáme-li výsledky emočního vztahu s hodnotami zjištěnými v rámci zkoumání komponentů výchovy u jednotlivých rodičů, docházíme k závěru, že tyto dílčí údaje se od sebe odlišují. Jak u otců, tak i u matek byl zjištěn jako nejčetnější kladný komponent výchovy. Můžeme to objasnit tak, že k tomu, aby celkový emoční vztah mohl být vyhodnocen jako

kladný, nepostačuje absence většího množství záporného komponentu rodičů, ale je třeba přítomnosti většího množství kladných složek, k čemuž v daném případě nedošlo. Tedy pokud mladý člověk nechápe vztah svých rodičů k jeho osobě kladně a také ne záporně, dospějeme v rámci určení emočního vztahu k záporné hodnotě. Tyto vztahy rodičů vůči dítěti můžeme charakterizovat jako vlažné, lhostejné či nevšímavé.

Z dalších výsledků vyplývá, že 17,10 % žáků hodnotí otce emočně kladně a u matek je četnost o málo větší 18,42 %, což je z hlediska absolutní četnosti rozdíl dvou respondentů, čili zanedbatelný rozdíl. Celkový kladný emoční vztah v rodině registrujeme u 12,50 % dotazovaných. U extrémně kladného vztahu zaznamenáváme v případě otců větší četnost (15,80 %) než u matek (11,84 %). Tento výsledek patří také k těm překvapujícím. Lze si jej vyložit tak, že otcové se méně vyskytují, z pohledu dítěte, v problémových výchovných situacích, které jsou ukončeny negativní odezvou rodiče. Obecně můžeme konstatovat, že matky se ve větší míře podílí na výchově dětí, na rozdíl od otců, kteří plní roli živitele rodiny a jsou více pracovně vytíženi. Extrémně kladný vztah v rodině jako celku zjišťujeme u 13,81 % účastníků průzkumu.

K nejmenší skupině v rámci hodnocení emočního vztahu jednotlivého rodiče patří střední emoční postoj, přičemž u otců tato hodnota vykazuje 8,55 % a u matek 5,92 %. Z uvedených údajů pak vyplývá záporně – kladný emoční vztah k dítěti v rodině jako celku, jehož relativní četnost vykazuje 4,61 %.

5.3 Výchovné řízení

Spojením komponentů požadavků a volnosti dostaneme informaci, o jaký druh výchovného řízení rodičů se jedná. Absolutní a relativní četnost zastoupení jednotlivých způsobů výchovy vykresluje tabulka 4.

Tabulka 4: Četnost zastoupení jednotlivých způsobů výchovného řízení rodičů

Výchovné řízení	otec		matka		celkové v rodině	
	abs. čet.	rel. čet.	abs. čet.	rel. čet.	abs. čet.	rel. čet.
silné	36	23,68 %	30	19,73 %	20	13,16 %
střední	13	8,55 %	11	7,24 %	9	5,92 %
slabé	54	35,53 %	54	35,53 %	41	26,97 %
rozporné	49	32,24 %	57	37,50 %	82	53,95 %

Hodnoty zaznamenané v tabulce nám sdělují, že největší četnost má v případě otců slabé řízení (35,53 %) a u matek to je řízení rozporné (37,50 %). Co se týká druhých nejčetnějších hodnot zjištěných u obou rodičů, zde je to přesně naopak, tedy u otců rozporné řízení představující 32,24 % a u matek řízení slabé s 35,53 %. Pohledem na výchovné řízení v rodině jako celku jsou oba typy řízení rovněž zastoupeny největší četností. Největší podíl s převahou vykazuje řízení rozporné (53,95 %) a za ním je řízení slabé, které reprezentuje 26,97 % z celkového množství rodin. Zjišťujeme, že zbylé dva styly výchovného řízení silné i střední mají minoritní postavení, a to jak u každého z rodičů, tak i v rodině jako celku. U otců je hodnota silného řízení (23,68 %) vyšší než u matek (19,73 %). Nejméně respondentů charakterizuje u otce jeho výchovné řízení jako střední (8,55 %) rovněž i u matek (7,24 %). Z celé zkoumané množiny rodin má 13,16 % silné výchovné řízení a 5,92 % střední, což nepředstavuje ani pětinu tohoto bloku.

Z výše uvedeného můžeme dovodit, že s velkou převahou zde máme zastoupeny rodiče, kteří nebazírují na přísném způsobu výchovy, spíše se výchovy neúčastní a pokud ano, tak pouze okrajově a nárazově, což v konečném důsledku má neblahý vliv na vývoj dítěte. Rodiče pravděpodobně z důvodu vedení hektického způsobu života nemají schopnost stálého a přísnějšího výchovného řízení. Spokojí se s povrchními kontrolami, přičemž se mnohdy nechají svými dětmi vmanipulovat tam, kde děti potřebují. Nedostatek času na řádnou výchovu, který si jistě rodiče uvědomují, kompenzují různými dary či penězi, které věnují svým ratolestem. Děti mají velkou volnost, které v mnoha případech umně využívají.

V mnoha rodinách se však můžeme setkat s tím, kde jeden z rodičů má občasnou potřebu kontroly a zjištěné nedostatky přísně trestá. V žádném případě se zde nejedná o stabilně nastavená přísná pravidla ve výchově, ale opět jde o nárazové rodičovské akce, které dítěti nijak pozitivně nepřispějí v jeho formování osobnosti. Spíše mají za následek vytvoření lability u dětí. V těchto rodinách může být jeden z rodičů představitel slabého řízení a druhý vyznavač silného řízení, které však aplikuje jen občas. Rozhodně se nejedná o kontinuální silné řízení. Výsledkem takového jednání rodičů je to, že jejich děti vnímají nedostatek lásky, porozumění, rodiče nemají schopnost jim naslouchat, jelikož takovou zkušenost sami nemají. Děti poté vnímají své rodiče v negativním kontextu, což potvrzují i námi zjištěné hodnoty.

5.4 Způsob výchovy v rodině

Za pomoci modelu devíti polí dospějeme ke způsobu výchovy v rodině. Toho docílíme kombinací námi již zjištěného emočního vztahu k dítěti v rodině jako celku a stylu výchovného řízení v rodině jako celku. Charakteristika jednotlivých způsobů výchovy je obsažena celkem v devíti polích, která jsme si přesněji pojmenovali v podkapitole 4.4.

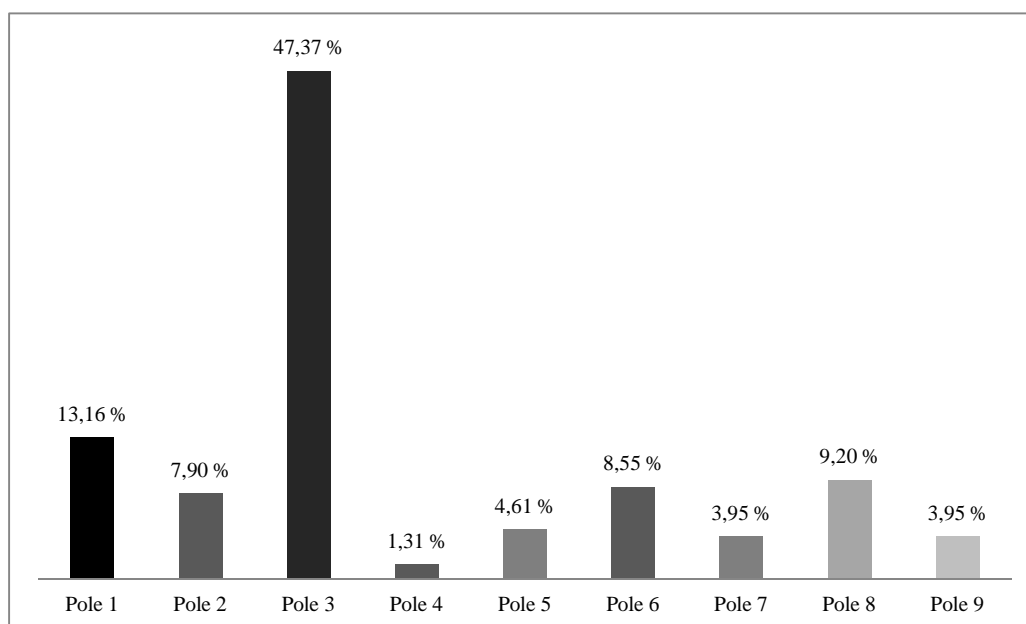
K tomu, abychom mohli zařadit způsob výchovy určitého dítěte do některého z devíti polí uvedeného schématu, sděluje Čáp (1996, s. 154-155), že je nutné absolvovat několik kroků. Tento postup prochází od velmi konkrétních a speciálních vyjádření k obecné deskripci. Jak dále uvádí, rozbor a určování je možné formulovat a rozložit do několika zobecňujících rovin:

1. *chování v jednotlivé situaci podle dotazníku apod.,*
2. *zobecnění formulace chování a prožívání v situacích určitého druhu (výpověď v dotazníku),*
3. *jednotlivé komponenty výchovy u každého z rodičů (kladný, záporný, požadavků, volnosti),*
4. *komplexní charakteristiky způsobu výchovy každého rodiče,*
5. *komplexní charakteristiky způsobu výchovy v rodině jako celku,*
6. *syntetické formy nebo typy, styly způsobu výchovy, zařazení do jednoho z polí schématu,*
7. *specifikace, individualizace obecné charakteristiky vyjádřené jedním polem modelu o devíti polích, k níž dojdeme na základě údajů z rovin 1. až 4.*

Zastoupení jednotlivých způsobů výchovy ve zkoumané skupině žáků sděluje tabulka 5, z které získáme informace o absolutní i o relativní četnosti. Kvantitativní zobrazení relativní četnosti nabízí graf na obrázku 2.

Tabulka 5: Četnost celkového způsobu výchovy v rodině – model devíti polí

Emoční vztah	Výchovné řízení			
	silné	střední	slabé	rozporné
záporný	1) 13,16 % (20)		2) 7,90 % (12)	3) 47,37 % (72)
záporně – kladný	9) 3,95 % (6)			
kladný	4) 1,31 % (2)	5) 4,61 % (7)	6) 8,55 % (13)	7) 3,95 % (6)
extrémně kladný			8) 9,2 % (14)	

Obrázek 2: Rodina jako celek – graf relativní četnosti způsobů výchovy

Zjistíme, že ve zkoumaném komplexu má s velkou převahou největší zastoupení způsob výchovy označený č. 3, který zahrnuje téměř polovinu všech respondentů (47,37 %). Toto pole je z hlediska rodinného způsobu výchovy charakterizováno záporným emočním vztahem s rozporným řízením. Tato skutečnost je znepokojující, neboť se jedná o jeden z nejméně vhodných způsobů výchovy. V praxi to znamená, že dítě v takovém typu rodiny trpí stálou nejistotou, neboť u svých rodičů nemůže odhadovat jejich reakce. Výchovné ovzduší nemá pevný řád, jde o kombinaci vyžadování úkolů a absence následné kontroly. S tím souvisí náchylnost dětí k labilnímu chování a nechuť plnit si své úkoly a povinnosti přirozeným způsobem. Děti pocházející z těchto typů výchovného rodinného prostředí nej-

sou dostatečně vybaveny utkat se zdárně se starostmi všedního dne v průběhu dalšího života. Hrozí zde opakování způsobu výchovy v rodinách, které později jako dospělí založí.

Způsob výchovy č. 1 vzešel ze zkoumaného vzorku s druhou nejvyšší četností, a jeho hodnota činí 13,16 %. V tomto případě se jedná o styl výchovy, jenž se vyznačuje záporným emočním vztahem v kombinaci se silným či středním výchovným řízením. Konkrétně to znamená, že rodiče své dítě vnímají negativně. Dítě je podceňováno, stává se terčem jejich kritiky, přičemž je neustále upozorňováno na své chyby a jiné nedostatky. Rodiče podrobují své dítě přehnanými požadavky, a pokud jsou plněny, dítě se nedočká ani zasloužené pozitivní odezvy.

Bezmála na stejné úrovni z hlediska početnosti se umístili další dva výchovné způsoby č. 8 (9,2 %) a č. 6 (8,55 %). Oba druhy vykazují kladný emoční vztah se slabým výchovným řízením, přičemž u č. 8 kladný vztah hodnotíme dokonce v jeho krajní mezi, tedy jako extrémní. Zmiňované styly se ubírají pozitivním směrem. V rodině mezi rodiči a dětmi panuje dobrá přátelská atmosféra. Dítě není kontrolováno, a pokud ano, tak ve výjimečných případech. Ze strany rodičů na dítě nemíří ani mnoho požadavků, je mu dána důvěra.

Jako další v pořadí registrujeme pole č. 2, které reprezentuje 7,90 % respondentů. V daném případě jde o výchovu se záporným emočním vztahem, která se spojuje se slabým výchovným řízením. Lhostejnost a nevšímavost, to jsou vlastnosti rodičů uplatňující tuto podobu výchovy. Otcové a matky těchto rodin se o své potomky nezajímají, mnohdy je zanedbávají a dítě v nich necítí žádnou oporu.

Následuje chování (pole č. 5), které je charakterizováno kladným až extrémně kladným emočním vztahem, jenž se sdružuje s výchovným řízením středního typu. Tato skupina rodičů (4,61 %) je rozpoznatelná svým přístupem k dětem, o kterém se dá říci, že se jedná o vztah partnerský a přátelský. Tento ekvivalentní poměr přináší rodičům ze strany dětí respekt.

Se stejnou relativní četností (3,95 %) sledujeme pole č. 7 a č. 9, přičemž první zmiňované vykazuje znaky kladného až extrémně kladného emočního vztahu s rozporným výchovným řízením, což lze popisovat jako přísnou a současně vlídnou výchovu.

Zjišťujeme, že s nejmenší četností 1,31 %, což v naší skupině představuje pouhé dva žáky, evidujeme pole č. 4. Jde o styl kladný či extrémně kladný svým emočním vztahem ve sloučení se silným výchovným řízením. Vztah dětí k rodičům je příznivý i přesto, že požadavky

včetně zákazů jsou vyšší. Jde o soužití založené na oboustranné důvěře, laskavosti a ochotě.

5.5 Výchova v rodině pohledem chlapců a pohledem dívek

Dalším zkoumaným kritériem, které jsme si zvolili, je srovnání výchovy v rodině chápané pohledem chlapců a pohledem dívek a zjištění rozdílů mezi oběma skupinami. Diference podle pohlaví jsme vyhledávali u všech komponentů výchovy, u jednotlivých typů emočního vztahu, u způsobu výchovného řízení a rovněž u celkového způsobu výchovy v rodině v rámci modelu devíti polí.

Komponenty výchovy rodičů

Zjišťujeme, že vnímání komponentů výchovy u otce se u obou pohlaví liší. Chlapci hodnotí kladným komponentem svého otce méně (24,17) než dívky (24,73). S tím úzce koresponduje záporný komponent, kde naopak chlapci vykazují vyšší průměrnou hodnotu (16,45) na rozdíl od dívek (15,37). Na to logicky navazuje komponent požadavků, který intenzivněji vnímají chlapci (19,12), kdežto u dívek je nižší (17,81). Poslední komponent volnosti potvrzuje celkový trend, kde chlapci, byť s malým rozdílem, hodnotí v tomto směru výchovu otce méně příznivě (19,21) oproti dívkám (19,33). Z námi zjištěných dat vyplývá, že chlapci výchovu otce chápou jako přísnější způsob, na rozdíl od dívek, které, cítí menší přísnost ze strany otců.

Zhodnotíme-li komponenty výchovy u matky, tak zde chlapci svou matku posuzují méně kladně (25,38) vzhledem k respondentům ženského pohlaví (27,71). Negativní prvek je u chlapců vyšší (16,43), dívky jsou méně kritické (16,17). Ze strany matek je na chlapce kladeno více požadavků (19,10), na rozdíl od dívek (18,26). Co se týká komponentu volnosti u matek, hodnotí je obě pohlaví stejně.

Celkově lze konstatovat, že dívky vnímají výchovu obou rodičů více pozitivně než chlapci. Může to plynout z toho, že děvčata v tomto věku jsou na rozdíl od chlapců flexibilnější k požadavkům rodičů a nevnímají je jako něco negativního. Zjištěné údaje jsou zachyceny v tabulce 6.

Tabulka 6: Srovnání průměrných hodnot komponentů výchovy u chlapců a dívek

Komponent výchovy	Chlapci		Dívky		Celkem (Ch+D)	
	N	M	N	M	N	M
Otec						
kladný	58	24,17	94	24,73	152	24,52
záporný	58	16,45	94	15,37	152	15,78
požadavků	58	19,12	94	17,81	152	18,30
volnosti	58	19,21	94	19,33	152	19,28
Matka						
kladný	58	25,38	94	27,71	152	25,58
záporný	58	16,43	94	16,17	152	16,27
požadavků	58	19,10	94	18,26	152	18,58
volnosti	58	19,89	94	19,90	152	19,90

Komparace emočního vztahu

V případě otců, srovnáním získaných hodnot emočního vztahu u obou pohlaví respondentů zjišťujeme, že největší četnost u chlapců (67,24 %) a rovněž u dívek (53,19 %) vykazuje záporný způsob. U obou sledovaných skupin se jedná o relativní četnost přesahující hranici poloviny všech námi zkoumaných podob emočních vztahů. Chlapci v tomto bodě převyšují dívky o více jak 14 %. Chlapci vnímají u svých otců emoční vztah kladný (15,52 %) a extrémně kladný (12,07 %) zhruba na stejné úrovni. U děvčat pozorujeme, že tyto dvě zmínované podoby emočního vztahu jsou zcela vyrovnaně (18,09 %). Nejmenší zastoupení u chlapců (5,17 %) i dívek (10,63 %) má střední emoční vztah.

O málo jiné hodnoty zjišťujeme u matek, které chlapci (67,24 %) i dívky (61,70 %) také hodnotí nejvíce z hlediska relativní četnosti záporně. Zajímavé je, že chlapci hodnotí záporně otce i matky naprosto stejně a dívky ve srovnání s otci u matek vykazují nárůst záporného emočního vztahu o 8,51 %. U chlapců se střední způsob emočního vztahu matky projevuje v 13,79 %, ale u dívek pouze 1,06 %. Kladné vnímání emočního poměru matky u chlapců (12,07 %) je nižší než u děvčat (22,34 %). To platí i o extrémně kladném vztahu, kde je mezi oběma skupinami rozdíl 8 %.

Záporné emoční vnímání rodiny jako celku pohledem chlapců (75,86 %) i dívek (64,89 %) dosahuje s převahou nejvyšší četnosti. Naopak nejmenší zastoupení u obou skupin má způ-

sob záporně – kladný, přičemž u chlapců zjišťujeme 1,72 % a u dívek 6,38 %. Téměř vyrovnanou relativní četnost sledujeme u kladného emočního pojetí pohybující se kolem 12 %. Extrémně kladným vztahem hodnotí chlapci rodinu v 10,35 % a dívky o něco výše v 15,96 %. Srovnání všech zmiňovaných hodnot najdeme v tabulce 7.

Tabulka 7: Srovnání četností typů emočního vztahu rodičů – chlapci a dívky

Emoční vztah	Chlapci		Dívky	
	abs. čet.	rel. čet.	abs. čet.	rel. čet.
Otec				
záporný	39	67,24 %	50	53,19 %
střední	3	5,17 %	10	10,63 %
kladný	9	15,52 %	17	18,09 %
extrémně kladný	7	12,07 %	17	18,09 %
MATKA				
záporný	39	67,24 %	58	61,70 %
střední	8	13,79 %	1	1,06 %
kladný	7	12,07 %	21	22,34 %
extrémně kladný	4	6,90 %	14	14,90 %
RODINA				
záporný	44	75,86 %	61	64,89 %
záporně – kladný	1	1,72 %	6	6,38 %
kladný	7	12,07 %	12	12,77 %
extrémně kladný	6	10,35 %	15	15,96 %

Výchovné řízení – srovnání

Výsledky srovnání atributů výchovného řízení pohledem chlapců a pohledem dívek ukazují, že otcové jsou nejčteněji vnímáni u hochů rozporně (34,48 %) a u děvčat naopak slabě (38,30 %). Druhý nejsilnější způsob je u obou skupin zastoupen již zmiňovaným řízením, a to u chlapců slabým (31,03 %) a u dívek rozporným (30,85 %). Silné výchovné řízení je zastoupeno u hochů 27,59 % a u druhého pohlaví 21,28 %. U řízení charakteru středního zjišťujeme, že je u obou skupin dotazovaných zastoupeno nejméně, tedy hoši 6,90 % a děvčata 9,57 %. Z námi zaznamenaných hodnot docházíme k závěru, že jak chlapci, tak i dívky v podstatě otcovo výchovné řízení chápou obdobně, co se týká četnosti zastoupení jednotlivých stylů, přičemž nejvíce zastoupená jsou slabá a rozporná řízení. Tyto dva způ-

soby svou relativní četností dohromady překračují hranici 65 %. Tato skutečnost je umocněna pohledem na vnímání výchovného řízení rodiny jako celku, kde obě vyjmenovaná řízení převažují nad ostatními u chlapců i u dívek a to ještě vyšší četností. Dále zjišťujeme, že chlapci silnou výchovu v rodině chápou v 17,24 % a děvčata v 10,63 %. Opět nejméně četné u obou skupin je řízení střední, které se příliš neliší u obou pohlaví. Komparace četností způsobů výchovného řízení u chlapců a dívek zaznamenává tabulka 8.

Tabulka 8: Komparace četností způsobů výchovného řízení u chlapců a dívek

Výchovné řízení	Chlapci		Dívky	
	abs. čet.	rel. čet.	abs. čet.	rel. čet.
OTEC				
silné	16	27,59 %	20	21,28 %
střední	4	6,90 %	9	9,57 %
slabé	18	31,03 %	36	38,30 %
rozporné	20	34,48 %	29	30,85 %
MATKA				
silné	12	20,69 %	18	19,15 %
střední	3	5,17 %	8	8,51 %
slabé	22	37,93 %	32	34,04 %
rozporné	21	36,21 %	36	38,30 %
RODINA				
silné	10	17,24 %	10	10,63 %
střední	3	5,17 %	6	6,38 %
slabé	15	25,87 %	26	27,67 %
rozporné	30	51,72 %	52	55,32 %

Porovnání způsobů výchovy v rodině

Pohledem do tabulky 9, která nám ukazuje množství jednotlivých způsobů výchovy v rodině, zjišťujeme, že významně dominuje u obou pohlaví záporný emoční vztah s rozporným výchovným řízením, tedy pole č. 3. U chlapců je relativní četnost vyjádřena rovnými 50 % a u děvčat o málo méně 45,75 %. Druhou nejčetnější variantou výchovy u hochů (17,25 %) je pole č. 1, reprezentující záporný emoční vztah se silným nebo středním výchovným řízením. Zde také zjišťujeme největší rozdíl mezi oběma skupinami respondentů, neboť děvčata u této položky vykazují pouze 10,63 % relativní četnosti. Menší rozdíly na úrovni 3,5 % vyplývají ze srovnání polí č. 7, 8 a 9, kde ve všech případech je vyšší relativní četnost na

straně děvčat. Jedná se o pole, která představují u č. 7 kladný nebo extrémně kladný emoční vztah s rozporným výchovným řízením, v případě pole č. 8 extrémně kladný emoční vztah se slabým řízením a konečně pole č. 9 záporné – kladný emoční vztah se silným, středním, slabým nebo rozporným výchovným řízením. Téměř vyrovnaná jsou u hochů a dívek pole č. 2, 5 a 6. Zde hovoříme o záporném emočním vztahu a slabém výchovném řízení, týkající se pole č. 2, dále u pole č. 5 jde o kladný až extrémně kladný emoční vztah a střední výchovné řízení a co se týká pole č. 6 to je charakterizováno kladným emočním vztahem a slabým výchovným řízením. Poslední styl, který ještě nebyl zmiňován, je kladný nebo extrémně kladný emoční vztah a silné výchovné řízení prezentovaný polem č. 4. V tomto případě zjišťujeme jeho nejmenší zastoupení v celé škále výchovných způsobů v rodině, přičemž u chlapců se vůbec nenachází a děvčata se v k němu přiklonila jen ve 2,13 %. Kvantitativní souhrnné porovnání celkového způsobu výchovy u chlapců a dívek dokresluje tabulka 9.

Tabulka 9: Četnosti způsobu výchovy, srovnání chlapci a dívky

Způsob výchovy v rodině model devíti polí	Chlapci (N = 58)		Dívky (N = 94)	
	abs. čet.	rel. čet.	abs. čet.	rel. čet.
pole č. 1	10	17,25 %	10	10,63 %
pole č. 2	5	8,62 %	7	7,45 %
pole č. 3	29	50 %	43	45,75 %
pole č. 4	0	0 %	2	2,13 %
pole č. 5	3	5,17 %	4	4,26 %
pole č. 6	5	8,62 %	8	8,51 %
pole č. 7	1	1,72 %	5	5,32 %
pole č. 8	4	6,9 %	10	10,63 %
pole č. 9	1	1,72 %	5	5,32 %

5.6 Srovnání výchovy v rodině z hlediska věku respondentů

Jedním z úkolů, který jsme si vytýčili, byla komparace výchovného prostředí v rodině, a to se zřetelem k věku dotazovaných. Jak jsme již uvedli v podkapitole 4.3, výzkumný soubor tvořili žáci 2. stupně základní školy, kteří v rámci vyplňování předloženého dotazníku uváděli, mimo jiné, také rok svého narození. Zjistili jsme, že z celkového počtu 152 respon-

dentů je 14 osob ve věku 12 let, 30 ve věku 13 let, 35 ve věku 14 let, 36 ve věku 15 let, 34 ve věku 16 let a dokonce 3 osoby již dovršily 17. rok svého života. Nejprve jsme porovnali emoční vztah v rodině. Poté došlo k srovnání výchovného řízení v rodině a nakonec jsme provedli vyhodnocení z pohledu četnosti jednotlivých způsobů výchovy v rodině za pomoci modelu devíti polí.

Nejfrekventovanější z emočních vztahů v rodině je v naší zkoumané skupině záporný, což platí pro všechny věkové kategorie. Relativní četnost v tomto případě vysoce převyšuje další možné typy emočních vztahů a pohybuje se od 58,82 % (16 let) po 100 % (17 let). Na druhém místě vykazuje nejvyšší hodnoty extrémně kladný vztah s výjimkou žáků ve věku 13 let, u nichž zjišťujeme větší preferenci kladného emočního vztahu (16,67 %). Statisticky nejméně významný se ukazuje u všech věkových seskupení záporně – kladný emoční vztah s relativní četností v rozmezí od 0 % (12 a 17 let) až po 8,82 % (16 let). Výsledky jsme zaznamenali v tabulce 10.

Tabulka 10: Jednotlivé typy emočních vztahů v rodině – vzhledem k věku žáků

Emoční vztah	12 let		13 let		14 let		15 let		16 let		17 let	
	abs. čet.	rel. čet. %	abs. čet.	rel. čet. %	abs. čet.	rel. čet. %	abs. čet.	rel. čet. %	abs. čet.	rel. čet. %	abs. čet.	rel. čet. %
záporný	11	78,57	21	70	27	77,14	23	63,89	20	58,82	3	100
záporně – kladný	0	0	1	3,33	1	2,86	2	5,55	3	8,82	0	0
kladný	1	7,14	5	16,67	3	8,57	5	13,89	5	14,71	0	0
extrémně kladný	2	14,29	3	10	4	11,43	6	16,67	6	17,65	0	0

Dalším sledovaným kritériem, kterým jsme se zabývali, byly styly výchovného řízení uplatňované v rodině. V tomto případě vykazuje nejvyšší četnost napříč všemi skupinami styl rozporný, přičemž u osob narozených v roce 1999 (16 let) se relativní četnost (41,17 %) shoduje se slabým způsobem výchovného řízení. Žáci ve věku 13, 14 a 15 let pokládají slabé řízení jako druhé nejčtenější, naopak respondenti, jimž je 12 let zde řadí silné výchovné řízení. U nejstarších (17 let) dotazovaných je relativní četnost vyrovnána u řízení silného, středního a rozporného (33,33 %). Musíme poznamenat, že nejmladší

(12 let) a nejstarší skupina (17 let) je početně nejslabší a na rozdíl od dalších věkových kategorií jistě vykazují statisticky méně objektivní výsledky, což naznačuje tabulka 11.

Tabulka 11: Styly výchovného řízení v rodině – vzhledem k věku žáků

Výchovné řízení	12 let		13 let		14 let		15 let		16 let		17 let	
	abs. čet.	rel. čet. %	abs. čet.	rel. čet. %	abs. čet.	rel. čet. %	abs. čet.	rel. čet. %	abs. čet.	rel. čet. %	abs. čet.	rel. čet. %
silné	3	21,43	4	13,33	3	8,57	4	11,11	5	14,71	1	33,33
střední	0	0	3	10	1	2,86	3	8,33	1	2,95	1	33,33
slabé	2	14,29	6	20	7	20	12	33,34	14	41,17	0	0
rozporné	9	64,28	17	56,67	24	68,57	17	47,22	14	41,17	1	33,33

V závěru této podkapitoly upřeme pozornost na způsoby výchovného řízení v rodině, stanovené metodou devíti polí a vnímané žáky z hlediska jejich stáří. Jako u modelu devíti polí aplikovaného u celkové skupiny respondentů, bez rozdílu věku, tak i zde zjišťujeme nejvyšší počet u pole č. 3 a to u všech skupin s výjimkou sedmnáctiletých (pole č. 1). V četnosti následuje pole č. 1, přičemž pouze osoby ve věku 16 let o málo více vykazují pole č. 6. Žáci ve věku 15 let se shodují u polí č. 1, 2, 6 a 8 (11,11 %). Nejmladší (12 let) dotazovaní na třetí místo řadí pole č. 9 (14,29 %), naproti tomu třináctiletí pole č. 7 (10 %), o rok starší spolužáci (14 let) se shodují u polí č. 2, 6, 7 a 8 (5,71 % m). Třetím nejčastěji vnímaným způsobem výchovy v rodině u respondentů šestnáctiletých je s totožnou relativní četností (11,76 %) pole č. 1, 2 a 3. Zjištěné údaje vykreslujeme v tabulce 12.

Tabulka 12: Četnosti způsobu výchovy – srovnání dle věku respondentů

Způsob výchovy v rodině model devíti polí	12 let		13 let		14 let		15 let		16 let		17 let	
	abs. čet.	rel. čet. %	abs. čet.	rel. čet. %	abs. čet.	rel. čet. %	abs. čet.	rel. čet. %	abs. čet.	rel. čet. %	abs. čet.	rel. čet. %
pole č. 1	3	21,43	4	13,33	3	8,57	4	11,11	4	11,76	2	66,66
pole č. 2	0	0	2	6,67	2	5,71	4	11,11	4	11,76	0	0
pole č. 3	8	57,14	14	46,66	22	62,86	15	41,68	12	35,29	1	33,33
pole č. 4	0	0	1	3,33	0	0	0	0	1	2,95	0	0
pole č. 5	0	0	2	6,67	1	2,86	3	8,33	1	2,95	0	0
pole č. 6	0	0	2	6,67	2	5,71	4	11,11	5	14,71	0	0
pole č. 7	0	0	3	10	2	5,71	0	0	0	0	0	0
pole č. 8	1	7,14	2	6,67	2	5,71	4	11,11	4	11,76	0	0
pole č. 9	2	14,29	0	0	1	2,86	2	5,55	3	8,82	0	0

6 SPLNĚNÍ CÍLŮ, DOPORUČENÍ A DISKUZE PRO PRAXI

V této kapitole mimo jiné zhodnotíme, zda jsme splnili cíle, které jsme si stanovili a zda jsme odpověděli na výzkumné otázky. Dále srovnáme naše šetření s obdobným výzkumem a v neposlední řadě nabídneme určité možnosti pro zlepšení výchovného řízení.

6.1 Splnění stanovených cílů a zodpovězení výzkumných otázek

Hlavním cílem bylo zjistit konkrétní formy výchovy, které aplikují rodiče v dnešní době a to pohledem žáků 2. stupně základní školy. Na osm stanovených dílčích cílů a z nich vyplývajících osm výzkumných otázek jsme si odpověděli v kapitole analýza a interpretace dat. Údaje získané cestou *Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině* jsme vyhodnotili, přitom jsme ustanovili komponenty způsobu výchovy u každého z rodičů odděleně, jakož i emoční vztah k dítěti a způsob výchovného řízení. Sloučením údajů k jednotlivým rodičům jsme stanovili emoční vztah k dítěti v rodině jako celku a výchovné řízení v rodině jako celku. Dále jsme vymezili s pomocí modelu devíti polí způsob výchovy v rodině jako celku. Takto získaná data jsme poté vyhodnotili z pohledu pohlaví žáků a také podle stáří respondentů. Nyní si můžeme zopakovat některá zásadní data a informace, která jsme analýzou stanovili.

Zjistili jsme, že u námi sledované skupiny žáků 2. stupně základní školy, se ve velké převaze (47,37 %) vyskytuje forma výchovy v rodině, která vytváří ve své podstatě méně vhodné podmínky pro rozvoj dítěte včetně vzájemných vztahů. Pohledem modelu devíti polí se jedná o pole č. 3, jenž je, charakterizováno záporným emočním vztahem s rozporným výchovným řízením. V této skupině se setkáváme s chladnými citovými vazbami, které mohou přecházet až v odmítání ze strany rodiče. Typickým znakem je rovněž kladení mnoha požadavků ve sloučení s poskytováním volnosti. Tuto skutečnost již avizovaly dílčí výsledky. Propojením jednotlivých komponentů výchovy jsme u naší skupiny dospěli k závěru, že v rodinách převládá záporný emoční vztah (69,08 %) a rozporné výchovné řízení (53,95 %). Výsledky jsme srovnali i z pohledu pohlaví respondentů. U chlapců jsme zaznamenali 50 % relativní četnosti a u děvčat 45,75 %, která se týkala způsobu výchovy v rodině jako celku, přičemž v obou případech se jednalo o již zmiňované pole č. 3. Chlapci, také vykazovali vyšší hodnoty u nejčtenější položky týkající se emočního vztahu, tedy záporné, a to u otce (67,24 %), matky (67,24 %) i u rodiny

(75,86 %) jako celku. Výchovné řízení vnímali opět obě skupiny obdobně a nejvíce se objevovalo řízení rozporné a řízení slabé, a to u obou rodičů i u rodiny jako celku. Oba jmenované způsoby se svou relativní četností k sobě přibližovali, kde v případě otců a matek se hodnoty pohybovali za hranicí 30 %. Rodina jako celek u chlapců (51,72 %) i dívek (55,32 %) převládala rozporným výchovným řízením. Pokusili jsme se porovnat získané výsledky věkem žáků. Zjištěné hodnoty v podstatě korespondují s již zjištěnými údaji v předchozích zkoumaných souborech, přičemž jsme nezjistili žádný výkyv napříč věkovými skupinami, s výjimkou nejmenší a současně nejstarší skupiny, která neměla dostatečnou četnost.

Závěrem můžeme konstatovat, že jsme stanové cíle, jak hlavní, tak i dílčí splnili a rovněž jsme odpověděli na výzkumné otázky. Veškeré dílčí cíle včetně výzkumných otázek nás přivedly k hlubšímu poznání oblasti, kterou jsme se zabývali.

6.2 Doporučení a diskuze pro praxi

V této podkapitole chceme reagovat na dosavadní zjištění, která jsme díky výzkumu získali, a naší snahou bude naznačit určitá doporučení, jež by mohla být využita v praxi, tak aby se u žáků základní školy zlepšilo jejich rodinné výchovné prostředí. Všechny níže uvedené návrhy by měly být pouze prvními kroky k vytváření příznivějšího výchovného klimatu v rodinách žáků, nejen 2. stupně základní školy.

Srovnání s jiným výzkumem

Nyní porovnáme námi získané hodnoty s výsledky, které byly v minulosti pořízeny na základě stejné metody, tedy prostřednictvím *Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Jedná se o kvantitativně objemnější výzkum s podstatně větší časovou náročností. Naší snahou bude zjistit případně shody či rozdíly mezi finálními hodnotami obou výzkumů.

Gillernová (2004, s. 5-8) prezentuje výsledky výzkumu, který proběhl v roce 2000 – 2002 a účastnilo se ho 2178 respondentů ve věku od 11 do 18 let, kdy se jednalo o žáky základních a středních škol. Ve zkoumané skupině bylo 1105 chlapců (50,7 %) a 1073 dívek (49,3 %). V případě modelu devíti polí bylo zjištěno, že největší zastoupení způsobu výchovy má pole č. 3 (29,3 %), následuje ho pole č. 6 (17,3 %) a pole č. 2 (13,8 %). Hodnoty jsou také seřazeny podle pohlaví dotazovaných. Co se týká emočních vztahů, tak záporný

se objevil v 50,3 % a druhý nejčtenější byl kladný s 29,3 %. U výchovného způsobu řízení převažuje slabé (45,2 %) a dále rozporné (39,5 %).

V tabulce 13 uvádíme porovnání výsledků relativní četnosti způsobu výchovy v rodině. Jsou zde uvedeny hodnoty zjištěné našim zkoumáním a hodnoty zjištěné výzkumem, který byl proveden v letech 2000 – 2002. Náš výzkum se samozřejmě z hlediska svého rozsahu a absolutní četnosti respondentů nemůže se zmiňovaným výzkumem srovnávat, proto také v tabulce uvádíme pouze hodnoty týkající se relativní četnosti.

Tabulka 13: Srovnání výsledků s dalším výzkumem – způsob výchovy v rodině

Způsob výchovy v rodině model devíti polí	Chlapci		Dívky		Celkem	
	Náš výzkum rel. čet	Výzkum z r. 2002 rel. čet	Náš výzkum rel. čet	Výzkum z r. 2002 rel. čet	Náš výzkum rel. čet	Výzkum z r. 2002 rel. čet
pole č. 1	17,25 %	6,4 %	10,63 %	7,9 %	13,16 %	7,2 %
pole č. 2	8,62 %	13,2 %	7,45 %	14,4 %	7,9 %	13,8 %
pole č. 3	50,0 %	33,1 %	45,75 %	25,4 %	47,37 %	29,3 %
pole č. 4	0 %	2,3 %	2,13 %	3,4 %	1,31 %	2,8 %
pole č. 5	5,17 %	4,0 %	4,26 %	5,7 %	4,61 %	4,8 %
pole č. 6	8,62 %	19,0 %	8,51 %	15,6 %	8,55 %	17,3 %
pole č. 7	1,72 %	9,7 %	5,32 %	7,1 %	3,95 %	8,4 %
pole č. 8	6,9 %	9,5 %	10,63 %	16,3 %	9,2 %	12,9 %
pole č. 9	1,72 %	2,8 %	5,32 %	4,1 %	3,95 %	3,4 %

Provedeme-li komparaci našich hodnot s hodnotami získanými na základě poměrně rozsáhlého výzkumu způsobu výchovy v rodině (z r. 2000 – 2002), zjišťujeme, že obě zkoumání se shodují v poli č. 3, které vykazuje nejvyšší relativní četnost ze všech možných způsobů výchovy. V našem případě (47,37 %) je tato četnost vyšší o 18 %, což můžeme přičíst menšímu počtu respondentů, kde se tento styl mohl projevit ve své koncentrovanější podobě. U obou porovnávaných průzkumů se potvrdila také skutečnost, že chlapci i dívky nejčastěji vnímají výchovný styl charakterizovaný záporným emočním vztahem rodičů a jejich rozporným řízením (pole č. 3). Chlapci tento způsob percipují výrazněji než dívky. Druhým

nejčastěji chápaným způsobem výchovy v rodině jako celku je v našem případě autokratický styl (13,16 %), pro něhož je typické silné řízení se záporným emočním vztahem (pole č. 1) u srovnávaného průzkumu je na druhém místě styl, který reprezentuje pole č. 6 (17,3 %), tedy jak zmiňuje Gillernová (2004, s. 7) laskavá výchova s řadou příznivých emočních vazeb otce i matky k dítěti, ale bez jasněji vymezených požadavků a hranic. Pole č. 8 je u našeho měření jako třetí (9,2 %) nejvíce označovaný způsob výchovy. Jde o výchovu s extrémně kladným emočním vztahem a slabým řízením. Na stejném postu je u srovnávaného průzkumu pole č. 2 (13,8 %), které představuje liberální styl výchovy, nemající požadavky a hranice, vyznačující se minimálním zájmem o dítě. U zbývajících způsobů výchovy v rámci jejich srovnání nezjišťujeme žádné markantní rozdíly z hlediska relativní četnosti. Nejvíce se oba výzkumy svými hodnotami k sobě blíží u polí č. 5, č. 9 a č. 4, kde zaznamenáváme rozpětí v rozmezí od 0,19 % do 1,49 %.

V rámci uvedeného srovnání bychom mohli komparaci vyhodnocovat i z jiných hledisek a směřovat hlouběji ve svých rozborech, ale pro naše účely je zcela dostačující základní porovnání způsobů výchovy v rodině jako celku. V obou výzkumech se objevuje jako nejfrekventovanější styl charakteristický svým záporným emočním vztahem a rozporným výchovným řízením (pole č. 3). U obou komentovaných výzkumů je ve skupině tří nejčtenějších přístupů ve výchově záporný emoční vztah obsažen také v polích č. 1 a č. 2. Pokud porovnáme výhradně četnost záporného emočního vztahu napříč všemi způsoby výchovy, zjišťujeme, že u našeho výzkumu je zahrnut u 68,43 % respondentů a u porovnávaného výzkumu u 50,30 % dotazovaných.

Můžeme-li ze zjištěných údajů vyvodit nějaký závěr, tak se podle našeho názoru z odstupem více jak deseti let, alespoň v našem případě, zhoršilo u dospívajících vnímání výchovných postupů jejich rodičů, což není příjemné zjištění.

Doporučení pro praxi

Na počátku musíme zmínit jednu důležitou skutečnost. K tomu aby se výchovné poměry otců i matek vůči jejich dětem zlepšily, aby se kvalita jejich výchovného působení posunula pozitivním směrem, je zapotřebí aktivního přístupu obou rodičů. Jinými slovy rodiče musí sami chtít kladný výchovný přístup aplikovat, a pokud si s tím sami nevědí rady, existují různé možnosti, jak jim cestu k pozitivnímu přístupu více přiblížit.

Jedno z eventuálních řešení by mohlo být působení osvětou na rodiče přímo ve škole, kterou navštěvují jejich děti. Mohlo by se jednat buď o přístup aktivní či pasivní. V prvním případě by mohla škola pro rodiče, kteří mají zájem, zprostředkovat účast na kurzech zabývajících se problematikou výchovy a komunikací obecně. Vedení školy by mohlo kontaktovat specializované lektory a poskytnout prostory pro praktické vedení kurzů. V druhém případě by se k rodičům mohly jistou formou (papírové letáky, elektronická korespondence, apod.) dostat potřebné informace o konání těchto kurzů i na jiných místech, nejenom ve škole. V dnešní době již existují kurzy, které přímo nevyžadují fyzickou přítomnost svých účastníků, ale konají se prostřednictvím internetu. To znamená, že zájemci o tyto přednášky by nebyli časově omezováni a konkrétní dobu strávenou při seznamování s problematikou správné výchovy by si mohli rozvrhnout podle svých potřeb.

Například pro rodiče, kteří chtějí mít hezký vztah se svými dětmi a mají ambici trvale řešit problémy v rodině, je připraven kurz s názvem „Výchova Nevýchovou“. Jedná se o ucelený přístup k dítěti, který pomáhá rodičům a dětem vyřešit každodenní potíže, na všem se domluvit a být si skutečnými partnery. (Nevýchova, 2015)

Další variantu sebevzdělávání poskytuje léty praxe osvědčený kurz „Respektovat a být respektován“ (R+R). Za dobu trvání těchto kurzů jimi prošlo na 40 tisíc účastníků zejména z řad rodičů a učitelů. Kurzy tohoto typu cílí mimo jiné na všechny, co usilují o respektující přístup při výchově dětí. Poskytují praktické metody a dovednosti včetně pohledu na širší souvislosti mocenského a respektujícího přístupu mezilidských vztahů a výchovy. Cílem kurzů je zprostředkovat tento pohled na výchovu a řízení lidí. Upozornit na to, čím vším můžeme při každodenní komunikaci nechtěně ubližovat a působit problémy sobě i druhým. Jsou zde nabízeny účinné alternativy. Snahou těchto školení je ovlivnit postoje účastníků v tom smyslu, že se vyplácí projevat ve vzájemných vztazích úctu a respekt. (Respektovat a být respektován, 2015)

V neposlední řadě může škola svým aktivnějším způsobem „vtáhnout“ rodiče svých žáků do dění na škole a různými volnočasovými aktivitami se sportovním, kulturním nebo vzdělávacím podtextem umožnit sblížení rodičů a jejich dětí. Tím by v podstatě zvýšili pravděpodobnost, že se komunikace rodičů s dětmi zlepší, přičemž výchovné prostředí, které je její nedílnou součástí by se zákonitě projevilo v pozitivnějším světle.

Jak jsme již zmínili na začátku této podkapitoly, všechny uvedené návrhy by měly být pouze prvními kroky k vytváření příznivějšího výchovného klimatu v rodinách žáků, nejen 2. stupně základní školy.

ZÁVĚR

Představitelka humanistické psychologie a rodinné terapie Satirová (1994, s. 11) uvádí: „*Rodinný život se podobá ledovci. Většina lidí si je vědoma asi jen desetiny skutečného dění – desetiny, kterou vidí a slyší. Někteří tuší, že tam toho může být více, ale nevědí, co to je, a nemají ani ponětí o tom, jak to zjistit. Neznalost může navést rodinu na nebezpečný kurz. Tak jako námořníkův osud závisí na tom, zda ví, že hlavní část ledovce je pod vodou, tak i osud rodiny závisí na pochopení citů a potřeb, které leží pod povrchem každodenních rodinných událostí.*“

V bakalářské práci, jsme zaměřili pozornost ke způsobu výchovy v rodině a v její první kapitole, jsme si objasnili pojem výchova. Seznámili jsme se s charakteristikou výchovy, včetně jejich cílů, pohledem odborníků, kteří se touto problematikou dlouhodobě zabývají. Vložili jsme si rovněž, které hlavní faktory ovlivňují formování osobnosti v procesu socializace. V druhé kapitole jsme se věnovali definici rodiny a jejímu vlivu a důležitosti v rámci výchovného procesu jedince. Za pomoci názorů expertů jsme si ozřejmili, jaké funkce v dnešní době rodina zastává. Dále jsme se zaměřili na rodiče a jejich výchovné řízení a vymezili jsme některé znaky současného rodinného prostředí a života, jenž mohou ovlivňovat výchovné působení. Třetí a závěrečnou kapitolu teoretické části jsme vyhradili různým podobám výchovy, které jsme pojmenovali a charakterizovali. Také jsme popsali neefektivní způsoby výchovy a následně ty efektivní, které jsou pro dítě příznivější. V samotném závěru jsme podtrhli významnou roli emocí ve výchovném procesu.

V praktické části této práce jsme si stanovili hlavní cíl zjistit konkrétní formy výchovy, které aplikují rodiče v dnešní době a to pohledem žáků 2. stupně základní školy. Za tímto účelem jsme si vybrali sofistikovanou metodu, dlouhodobě osvědčenou, a to dotazník pro zjišťování způsobu výchovy, jehož autory jsou Čáp a Boschek. Náš výzkumný soubor byl vybrán na základní škole a reprezentovali jej žáci 6., 7., 8. a 9. tříd. Celkový počet zúčastněných tvořilo 152 žáků. Odpovědi žáků v předemných dotaznících jsme podrobili vyhodnocení. Za pomoci bodové škály jsme postupně stanovili u jednotlivých žáků komponenty způsobu výchovy u každého z jejich rodičů zvlášť. Z takto získaných dat jsme dále určili emoční vztah k dítěti a výchovné řízení v rodině jako celku, přičemž tyto údaje nám určili způsob výchovy v rodině při využití modelu devíti polí způsobu výchovy v rodině jako celku. Zjištěné hodnoty jsme dále srovnali v rámci jejich četnosti z pohledu otců, matek a rodin jako celku. Provedli jsme také komparaci výchovného prostředí z hlediska pohlaví

respondentů. Jedním z úkolů, který jsme si vytýčili, byla komparace výchovného prostředí v rodině, a to se zřetelem k věku dotazovaných.

V bakalářské práci jsme dosáhli všech stanovených cílů a odpověděli jsme na naše výzkumné otázky. Dále jsme se věnovali komparaci našich výsledků s hodnotami získanými na základě výzkumu provedeného stejnou metodou v letech 2000 – 2002, přičemž jsme svou pozornost zaměřili na výchovné způsoby v rodině jako celku a rozdíl mezi nimi. Závěr patřil našim doporučením pro praxi, jak zlepšit komunikaci rodičů s dětmi, čehož výsledkem by bylo pozitivnější výchovné prostředí v rodině.

Má-li být výchova vůbec možná, je třeba respektu, a to nikoli jen respektu žáka (dítěte) k učiteli/vychovateli (rodiči), ale i respektu vychovatele k žákovi. Oba pak stojí v poli úcty k tomu, co je nejen ve výchově, ale i v lidském životě hlavní, tedy v poli úcty ke smyslu, projevující se péčí o duši. Ten teprve smysluplně spojuje účastníky do společenství dialogu, jak uvádí Palouš a Svobodová (2011, s. 90).

Věříme, že naše práce přinese podněty k zamyšlení v oblasti výchovného řízení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALDORTOVÁ, Naomi. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Praha: Práh, 2010. ISBN 978-80-7252-287-3.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amosium servis, 1992. ISBN 80-85498-18-9.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČÁP, Jan a Petr BOSCHEK, *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*. Brno: Psychodiagnostika, 1994.

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV - nakladatelství, 1996. ISBN 80-85866-15-3.

DE SINGLY, François. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1.

DINKMEYER, Don a Gary D. McKAY. *Efektivní výchova krok za krokem*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-92-5.

GILLERNOVÁ, Ilona. *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. Olomouc: Universita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1059-1.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.) Praha: Metafora, spol. s.r.o., 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu – Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KELLER, Jan a Petr Novotný. *Úvod do filosofie, sociologie a psychologie*. Vyd. 2. Liberec: Dialog, 2011. ISBN 978-80-86-761-81-7.

KOPŘIVA, P., J. NOVÁČKOVÁ, D. NEVOLOVÁ, T. KOPŘIVOVÁ. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Chvalčov: Pavel Kopřiva - Spirála, 2012. ISBN 978-80-904030-0-0.

- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-83-6.
- MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2013. ISBN 978-80-7478-028-8.
- MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011. ISBN 978-80-86429-87-8.
- NEILL, Alexander Shuterland. *Summerhill*. Praha: Peoplecomm, 2013. ISBN 978-80-904890-5-9.
- PALOUŠ, Radim a Zuzana SVOBODOVÁ. *Homo educandus: filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1901-9.
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- SATIROVÁ, Virginia. *Kniha o rodině*. Havlíčkův Brod: Práh, 1994. ISBN 80-901325-0-2.
- SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8.
- STŘELEČEK, S., E. MARÁDOVÁ, J. MARHOUNOVÁ, E. ŘEHULKA. *Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha: FORTUNA, 1992. ISBN 80-85298-84-8.
- WEDLICHOVÁ, Iva. *Sebepojetí dospívajících a způsob výchovy v rodině*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-096-9.

Elektronické zdroje

NEVÝCHOVA. Výchova Nevýchovou. www.nevychova.cz [online]. [cit. 2015-03-10].

Dostupné z: <http://www.nevychova.cz/o-nevychove/>

RESPEKTOVAT A BÝT RESPEKTOVÁN. O kurzech Respektovat a být respektován.

www.respektovat.com [online]. [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: <http://www.respektovat.com/prehled-kurzu-na-rok-2013/o-kurzech-rr/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

abs. čet.	absolutní četnost
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
č.	číslo
Ch+D	chlapci a dívky
M	průměrné hodnoty
Max.	maximum
Min.	minimum
N	absolutní četnost
r.	roku
rel. čet.	relativní četnost
s.	strana

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Model devíti polí způsobu výchovy v rodině	40
Obrázek 2: Rodina jako celek – graf relativní četnosti způsobů výchovy	51

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Četnost respondentů podle věku a pohlaví	38
Tabulka 2: Průměrné hodnoty, minima a maxima komponentů výchovy rodičů.....	46
Tabulka 3: Četnost zastoupení jednotlivých typů emočního vztahu rodičů.....	47
Tabulka 4: Četnost zastoupení jednotlivých způsobů výchovného řízení rodičů	48
Tabulka 5: Četnost celkového způsobu výchovy v rodině – model devíti polí.....	51
Tabulka 6: Srovnání průměrných hodnot komponentů výchovy u chlapců a dívek	54
Tabulka 7: Srovnání četností typů emočního vztahu rodičů – chlapci a dívky.....	55
Tabulka 8: Komparace četností způsobů výchovného řízení u chlapců a dívek.....	56
Tabulka 9: Četnosti způsobu výchovy, srovnání chlapci a dívky	57
Tabulka 10: Jednotlivé typy emočních vztahů v rodině – vzhledem k věku žáků.....	58
Tabulka 11: Styly výchovného řízení v rodině – vzhledem k věku žáků.....	59
Tabulka 12: Četnosti způsobu výchovy – srovnání dle věku respondentů	60
Tabulka 13: Srovnání výsledků s dalším výzkumem – způsob výchovy v rodině.....	63

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině

PŘÍLOHA P II: Položky odpovídající jednotlivým komponentům výchovy

PŘÍLOHA P III: Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině – vyhodnocovací list

PŘÍLOHA PI: DOTAZNÍK PRO ZJIŠŤOVÁNÍ ZPŮSOBU VÝCHOVY V RODINĚ

Dobrý den milá žačko, milý žáku,

jmenuji se Ivo Rudolf a jsem studentem třetího ročníku Univerzity Tomáš Bati ve Zlíně. Mým studijním oborem je sociální pedagogika. V minulosti jsem byl žákem stejné školy, kterou nyní navštěvuješ i Ty. Rád bych Tě touto cestou poprosil o vyplnění anonymního dotazníku, který mi pomůže při zpracování mé bakalářské práce. Rovněž může pomoci vytvořit aktuální obraz o způsobu rodičovské výchovy. Autory tohoto dotazníku o způsobu výchovy v rodině jsou Jan Čáp a Petr Boschek. Velmi Tě prosím, aby si na otázky odpovídal/a pravdivě. Jelikož je dotazník anonymní, tak se prosím nikam nepodepisuj. Nejedná se o zkoušení, nejsou zde správné či chybné odpovědi. Na všechny otázky znáš odpověď ze své vlastní zkušenosti. Jednotlivé otázky jsou označeny pořadovými čísly. **U každé otázky vyznač křížek v jednom sloupci pro otce a v jednom pro matku.**

Předem Ti velice děkuji za vyplněné odpovědi a Tvůj čas. S pozdravem Ivo Rudolf.

Třída:

Pohlaví: žena - muž

Rok narození:

.....

OTEC

MATKA

ano	zčásti	ne		ano	zčásti	ne
			1. Měl/a opravdový zájem o to, co dělám.			
			2. Vyčítal/a mi, že jsem ho/ji zklamal/a.			
			3. Podrobně mi určoval/a, jak mám co dělat.			
			4. Nechal/a mě dělat co mě baví, i když jsem měl/a pomáhat v domácích pracích.			
			5. Jednal/a se mnou přátelsky.			
			6. Přál/a si, abych mu/jí dal/a pokoj se svými problémy.			
			7. Chtěl/a vždy přesně vědět, co a jak dělám.			
			8. Velmi málo kontroloval/a splnění příkazů a dodržování zákazů.			
			9. Považoval/a za důležité vše, co mne zajímalo a co jsem měl/a rád/a.			
			10. Říkal/a mi, že jsem nevděčný syn /nevděčná dcera.			
			11. Očekával/a, že vždy okamžitě poslechnu.			
			12. Často se mi podařilo umluvit ho/ji a tak se vyhnout povinnosti nebo trestu.			
			13. Bral/a vážně mé názory a má přání.			
			14. Říkal/a často o některém dítěti nebo o mém sourozenci, že je lepší než já.			
			15. Snažil/a se rozhodovat za mne.			

PŘÍLOHA P II: POLOŽKY ODPOVÍDAJÍCÍ JEDNOTLIVÝM KOMPONENTŮM VÝCHOVY

Komponent kladný

1. Měl(a) opravdový zájem o to, co dělám.
5. Jednal(a) se mnou přátelsky.
9. Považoval(a) za důležité vše, co mne zajímalo a co jsem měl(a) rád(a).
13. Bral(a) vážně mé názory a má přání.
17. Často jsme se spolu zasmáli a měli dobrou náladu.
21. Když se mi něco nepovedlo, snažil(a) se mě povzbudit a pomoci mi.
25. Bylo pro mne příjemné dělat s ním (s ní) společně nějakou práci.
29. Když se u nás doma uvažovalo o tom,co dělat v neděli nebo o dovolené, nebo co koupit, bral(a) ohled na moje návrhy a přání.
33. Důvěřoval(a) mi.
37. Když ve volném čase něco podnikal(a) společně se mnou, působilo mu (jí) to radost.

Komponent záporný

2. Vyčítal(a) mi, že jsem ho (ji) zklamal(a).
6. Přál(a) si, abych mu (jí) dal(a) pokoj se svými problémy.
10. Říkal(a) mi, že jsem nevděčný syn (nevděčná dcera).
14. Říkal(a) často o některém dítěti nebo o mém sourozenci, že je lepší než já.
18. Choval(a) se ke mně chladně, málo přátelsky.
22. Připomínal(a) mi, jak se pro mne obětoval(a) a kolik toho pro mne učinil(a).
26. Stěžoval(a) si na mne.
30. Často na mne křičel(a) a rozčiloval(a) se.
34. Zesměšňoval(a) mé návrhy.
38. Stále mě z něčeho podezíral(a).

Komponent požadavků

3. Podrobně mi určoval(a), jak mám co dělat.
7. Chtěl(a) vždy přesně vědět, co a jak dělám.
11. Očekával(a), že vždy okamžitě poslechnu.
15. Snažil(a) se rozhodovat za mne.
19. Stále mi něco přikazoval(a) a zakazoval(a).

- 23. Byl(a) ke mně velmi přísný(á).
- 27. Často mluvil(a) o mých chybách.
- 31. Přísně mě trestal(a).
- 35. Zakazoval(a) mi běhat venku s dětmi, a dělat to, co ostatní děti.
- 39. Přísně požadoval(a), abych měl(a) jen nejlepší školní prospěch.

Komponent volnosti

- 4. Nechal(a) mě dělat, co mě baví, i když jsem měl(a) pomáhat v domácích pracích.
- 8. Velmi málo kontroloval(a) splnění příkazů a dodržování zákazů.
- 12. Často se mi podařilo umluvit ho (ji) a tak se vyhnout povinnosti nebo trestu.
- 16. Často jsem si mohl(a) dělat, co jsem chtěl(a).
- 20. Byl ochoten (byla ochotna) zastávat se mne, když jsem něco neuměl(a) nebo něco provedl(a).
- 24. Nechal(a) mě chodit, kam se mi líbí.
- 28. Dával(a) mi hodně dárků nebo peněz.
- 32. Nechal(a) mě, abych chodil(a) k jídlu a spát v takovou dobu, kdy mi to vyhovovalo.
- 36. Omlouval(a) a chránil(a) mě, když mě druhý z rodičů huboval a chtěl mě potrestat.
- 40. Spokojil(a) se s mou výmluvou i když šlo o něco vážného.

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK PRO ZJIŠŤOVÁNÍ ZPŮSOBU VÝCHOVY V RODINĚ – VYHODNOCOVACÍ LIST

komponent výchovy	OTEC										hrubý stan.	
											skór	skór
kladný	1	5	9	13	17	21	25	29	33	37	K	K
záporný	2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	Z	Z
požadavků	3	7	11	15	19	23	27	31	35	39	P	P
volnosti	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40	V	V

Emoční vztah otce: záporný – střední – kladný – extrémně kladný

Řízení otce: silné – střední – slabé – rozporné

komponent výchovy	MATKA										hrubý stan.	
											skór	skór
kladný	1	5	9	13	17	21	25	29	33	37	K	K
záporný	2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	Z	Z
požadavků	3	7	11	15	19	23	27	31	35	39	P	P
volnosti	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40	V	V

Emoční vztah matky: záporný – střední – kladný – extrémně kladný

Řízení matky: silné – střední – slabé – rozporné

Emoční vztah k dítěti v rodině jako celku:

záporný – záporně-kladný – kladný – extrémně kladný

Výchovné řízení v rodině jako celku: silné – střední – slabé – rozporné

ZPŮSOB VÝCHOVY – MODEL 9 POLÍ:

ŘÍZENÍ

		silné	střední	slabé	rozporné
EMOČNÍ VZTAH	záporný	1		2	3
	záporně – – kladný	9			
	kladný	4	5	6	7
	extrémně kladný			8	