

Způsob výchovy v rodině z pohledu dospívajících

Bc. Iveta Brdečková

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Iveta Brdečková**
Osobní číslo: **H19973**
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Způsob výchovy v rodině z pohledu dospívajících**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti rodiny, výchovy a dospívání.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- BENDL, Stanislav, 2016. Základy sociální pedagogiky. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-881-3.
FARKOVÁ, Marie, 2017. Vybrané kapitoly z psychologie. 3., aktualizované vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-807-4521-300.
CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4753-263.
KRAUS, Blahoslav, 2015. Životní styl současné české rodiny. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-544-8.
NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ, 2020. Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti. Přepřacované vydání. Praha: PeopleComm. ISBN 978-80-87917-50-3.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2021**

Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 11.3.2021

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 už nejmeně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení 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 za zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, 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 nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-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). Odpověď-li autor takového díla udělil svolení bez věcného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení čtyřnásobného 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 výdělků jin dosazeného 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 přihlíží k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem Způsob výchovy v rodině z pohledu dospívajících v teoretické části charakterizuje rodinu, definuje období dospívání a dospívajícího jedince, vymezuje výchovu včetně způsobu výchovy a nakonec se zabývá socializací jedince. Cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit, jaký je způsob výchovy v rodině z pohledu dospívajících. Výzkum se realizoval pomocí dotazníkového šetření u žáků 2 základních škol a 3 středních škol v Jihomoravském kraji. Diplomová práce může být přínosem jak pro samotné rodiče adolescentních jedinců, tak i pro pedagogy, sociální pedagogy, sociální pracovníky a vychovatele pracující s dětmi a dospívajícími.

Klíčová slova: rodina, dospívající, výchova, způsob výchovy, socializace

ABSTRACT

The diploma thesis entitled The Way of Upbringing in a Family from the Perspective of Adolescents in the theoretical part characterizes the family, defines the period of adolescence and adolescent, defines education, including the method of education, and finally deals with the socialization of the individual. The aim of the practical part of the diploma thesis was to find out what is the way of upbringing in the family from the point of view of adolescents. The research was carried out using a questionnaire survey of pupils from 2 primary schools and 3 secondary schools in the South Moravian Region. The diploma thesis can be beneficial both for the parents of adolescents and for educators, social educators, social workers, and educators working with children and adolescents.

Keywords: family, adolescents, upbringing, way of upbringing, socialization

Děkuji paní Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za odborné vedení a rady při zpracování mé diplomové práce.

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

„Člověk se může stát člověkem jen pomocí výchovy.

Není ničím, jen tím, čím ho výchova učiní.“

(Immanuel Kant)

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 VÝCHOVA DOSPÍVAJÍCÍCH V RODINĚ JAKO PŘEDMĚT SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	14
2 RODINNÉ PROSTŘEDÍ A JEHO VLIV NA DOSPÍVAJÍCÍHO	17
2.1 RODINA	18
2.2 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ	29
3 VÝCHOVA V RODINĚ JAKO SOUČÁST SOCIALIZACE JEDINCE	35
3.1 VÝCHOVA	36
3.1.1 Způsob výchovy	39
3.1.2 Emocionální a citová výchova	43
3.2 SOCIALIZACE.....	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	54
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	55
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	55
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	57
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	58
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	58
4.5 VÝZKUMNÁ TECHNIKA	60
4.6 REALIZACE VÝZKUMU A ANALÝZA KVANTITATIVNÍCH DAT	69
4.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	73
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT	74
5.1 EMOČNÍ VZTAH OTCE A EMOČNÍ VZTAH MATKY K DOSPÍVAJÍCÍMU.....	74
5.2 EMOČNÍ VZTAH RODINY JAKO CELKU	75
5.3 VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ OTCE A VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ MATKY VE VZTAHU K DOSPÍVAJÍCÍMU	76
5.4 VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ V RODINĚ JAKO CELKU	77
5.5 ZPŮSOB VÝCHOVY V RODINĚ.....	78
6 SHRnutí VÝZKUMU A DISKUZE	83
ZÁVĚR	93
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	95
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	100
SEZNAM GRAFŮ	101
SEZNAM TABULEK	102

SEZNAM PŘÍLOH.....	103
---------------------------	------------

ÚVOD

Diplomová práce se zaměřuje na způsob výchovy v rodině z pohledu dospívajících. Rodina vždy byla, v současnosti je, a jistě bude i v budoucnosti tématem zajímavým nejen psychologii, ale i sociologii, pedagogiku, sociální pedagogiku a antropologii. Je tomu tak, protože se jedná o důležitou a z mnoha pohledů zásadní sociální skupinu, prostředí, v němž každý člověk vyrůstal, a které ho v nějaké podobě provází po celý život. (Kraus, 2015) Stále výrazněji však můžeme pozorovat, že rodina prochází hlubokou proměnou, která negativně postihuje vztahy uvnitř ní a mění funkčnost této instituce (Procházka, 2012). Změna se podepisuje i na výchově jedinců (Šafránková, 2019).

Rodina hraje podstatnou roli při socializaci dětí a dospívajících (Knotová, 2014). Z důvodu toho, že je klíčovou institucí ve výchově a socializaci jedinců, je „jako společensky schválená forma soužití lidí právem předmětem silné sociální kontroly.“ (Havlík a Kořa, 2002, s. 68) Kraus a Poláčková (2001, s. 54) zastávají názor, že „problematika socializace a výchovné pomoci pro zvládnání života mají zásadní význam pro sociální pedagogiku“. Rodinné prostředí je nepostradatelné a těžko nahraditelné. Rodina výrazným způsobem ovlivňuje rozvoj osobnosti dítěte. (Kraus, 2008)

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se skládá ze tří na sebe navazujících kapitol. První kapitola se zaměřuje na výchovu adolescentů v rodině jako předmět sociální pedagogiky. Druhá kapitola charakterizuje rodinu, formy rodinného soužití a základní funkce rodiny. Dále vymezuje období dospívání a dospívajícího jedince. Období adolescence je pro dospívajícího velmi složitou a náročnou životní etapou. Je to období hledání vlastní identity, ale i osamostatňování se od rodiny. Adolescent je často velmi kritický jak k sobě, tak i k ostatním lidem, včetně rodičů. Všechny tyto zmíněné faktory ztěžují výchovu dospívajících. (Kraus, 2015) To byl také důvod, proč jsme se rozhodli zkoumat právě výchovu prizmatem adolescentů. Třetí kapitola teoretické části definuje výchovu, způsob výchovy, emocionální a citovou výchovu dospívajících jedinců v rodině. Zabývá se také jejich socializací.

Praktická část navazuje na část teoretickou a je rozčleněna rovněž do tří kapitol, a to na metodologii výzkumu, výsledky výzkumu a interpretaci dat a na shrnutí výzkumu a diskuzi. Hlavním výzkumným cílem této diplomové práce bylo zjistit, jaký je způsob výchovy v rodině z pohledu dospívajících. Výzkum byl uskutečněn pomocí dotazníkového

šetření u žáků 2 základních škol a 3 středních škol v Jihomoravském kraji. Diplomová práce by mohla být přínosem zejména pro samotné rodiče adolescentních jedinců, kteří tímto dostanou zpětnou vazbu. Dále také pro pedagogy, sociální pedagogy, sociální pracovníky a vychovatele pracující s dětmi a dospívajícími. Tyto poznatky by jim mohly vypovědět mnohé o tom, proč se děti a dospívající chovají určitým způsobem.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVA DOSPÍVAJÍCÍCH V RODINĚ JAKO PŘEDMĚT SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Otázky rodinné výchovy, primární a sekundární socializace se stali předmětem sociální pedagogiky (Laca, 2013). Současná sociální pedagogika se zaměřuje na nabízení řešení mnoha závažných výchovných problémů, ale i sociálních vztahů (Procházka, 2012).

Za primární socializaci lze považovat procesy, odehrávající se v rodině, a o sekundární socializaci hovoříme v momentě, kdy dítě vstupuje do interakce s vrstevníky a zapojuje se do sociálního dění ve škole. Centrem zájmu sociální pedagogiky v procesu primární a sekundární socializace je rozvoj sociální kreativity jako způsobu utváření vztahu jedince ke druhým lidem, ke svému okolí i k sobě samému tak, aby byly minimalizovány rozpory mezi ním a společností. Dále také aktivní způsob uchopení životních situací jedincem a tvorba jeho životního stylu. (Kraus, 2015)

Sociální pedagogika, kterou lze považovat za jednu z moderních pedagogických disciplín, patří v našich podmínkách mezi mladé vědní obory (Šafránková, 2019). Šafránková (2019) uvádí, že sociální pedagogika se mimo jiné zaměřuje na vztah jedince, sociální skupiny a společnosti a na otázky související se socializací a výchovou jedince v rodině.

Sociální pedagogika trpí v současnosti zjevnou obsahovou bezbřehostí, terminologickou a metodologickou nejednotností, což se projevuje tím, že každý autor vymezuje sociální pedagogiku jinak (Bendl, 2016). Bendl (2016) pohlíží na sociální pedagogiku jako na pomoc především mladým lidem vyhýbat se rizikům, vyplývajícím z dnešní podoby světa a narůstajícího množství podnětů a lákadel, které mnohdy odvádějí jejich pozornost od podstatných věcí. Navíc jim, dle autora, má sociální pedagogika pomáhat při hledání svého místa v životě a pokud možno bezproblémovému začlenění se do společnosti. Autor zároveň zdůrazňuje, že je nezbytné chránit dospívající před předčasným vstupem do života. Výchova a sociální pedagogika by měla působit jako obrana před hrozbami dnešního světa a před manipulací ze strany médií. (Bendl, 2016)

Na Bendlůvi myšlenky navazuje Ondrejkovič (2004), jenž považuje za předmět sociální pedagogiky reflexi stavu a vývojových tendencí současné společnosti a také zájem o jedince jako o sociální bytost, kterou se postupně stává.

Hroncová a Hudecová (in Kraus, 2008) za předmět sociální pedagogiky považují jak sociální aspekty výchovy a rozvoje osobnosti tak i intervence do procesu socializace, a to především u ohrožených a sociálně znevýhodněných skupin osob. Kromě toho předmětem sociální

pedagogiky je, dle autorek, také výchova ke svépomoci a snaha o zlepšení společenských podmínek, ve kterých se člověk nachází. S tím souvisí i to, že se zmiňovaný obor orientuje na rodinu a školu, kde pomáhá řešit krizové situace a předcházet vzniku dysfunkčních procesů. (Hroncová a Hudecová in Kraus, 2008)

Průcha, Walterová a Mareš (2013) vymezují předmět sociální pedagogiky jako široký okruh problémů, které souvisí s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže i dospělých. Mezi časté problémy patří zejména poruchy rodiny a rodičovství, náhradní rodinná výchova, týrané, zneužívané a zanedbávané děti a dodržování práv dítěte (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

K podstatě a zaměření sociální pedagogiky se vyjadřuje také Hradečná (1998, s. 7), která ji definuje jako „široce pojatou hraniční disciplínu, jež využívá východisek sociologických, psychologických, sociálně psychologických, sociálně politických a pedagogických“. Pod takto chápaný obor autorka zahrnuje jak makrosociální hlediska výchovy, kam zařazuje především povahu společnosti, celkový kulturní a politický stav společnosti včetně hodnotových systémů tak i hlediska mikrosociální, kam řadí především nejbližší životní prostředí jedince, a tedy prostředí rodiny, školy a sociálních skupin (Hradečná, 1998). Bakošová (2011) vidí zaměření sociální pedagogiky ve výchově jako pomoci všem věkovým kategoriím. Baláž (in Kraus, 2008) o sociální pedagogice smýšlí jako o pedagogické disciplíně, jež se na základě vědeckých poznatků snaží řešit vztahy výchovy a společnosti. Kromě toho se sociální pedagogika zaměřuje na vymezení cílů výchovy, zkoumání výchovných aspektů socializace, přičemž přispívá k rozvoji osobnosti ve výchovně-vzdělávacím procesu v rodinném a školním prostředí i ve volném čase (Baláž in Kraus, 2008).

Rodina prochází hlubokou proměnou, která negativně ovlivňuje vztahy uvnitř rodiny a mění tak její funkčnost (Procházka, 2012). Někteří sociologové zastávají názor, že v současné době již o rodině jako takové nelze hovořit, přesnější je dle nich hovořit o rodinné krizi nebo dokonce o rozpadu rodiny (Líšková, 2014). To je také jedním z důvodů, proč je rodinné prostředí a rodinná výchova předmětem intenzivních výzkumů a analýz (Procházka, 2012). Výzkumné obory se však na objasňování problémů rodiny nepodílejí v dostatečné míře (Ondrejko, 2020).

Proměny rodinné výchovy tak otevírají prostor pro uplatnění sociální pedagogiky. V současné době se sociální pedagog v praxi zaměřuje na oblasti sociální péče a práce s rodinou, mládeží nebo dětmi. Při výkonu této profese se sociální pedagogové mnohdy

setkávají s extrémními případy a jsou tak často poslední možností, jak pomoci lidem prožívající krize ve vztazích tyto vztahy zlepšit. (Procházka, 2012) Obor sociální pedagogika je tedy důležitou a nedílnou součástí dnešní společnosti (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

2 RODINNÉ PROSTŘEDÍ A JEHO VLIV NA DOSPÍVAJÍCÍHO

Rodina je považována za základní jednotku každé lidské společnosti (Juul, 2016). Je to primární skupina, ve které se od narození nejenom utváří osobnost jedince, ale také zde jedinec prožívá všechny fáze jeho života (Havlík a Kořa, 2002). Rodina představuje základní instituci, která zajišťuje sociální i kulturní soudržnost. Tvoří základní element sociálního řádu, společenské produkce a zajišťuje strukturu soukromého života všech jednotlivců. (Líšková, 2014)

Nejčastěji se za rodinu považuje manželský pár a děti (Knotová, 2014). „Tento model rodiny, tvořený rodiči a jejich dětmi vykazuje stabilitu ve všech epochách vývoje lidstva a téměř ve všech společnostech.“ (Knotová, 2014, s. 36) Vztah mezi mužem a ženou, ale i vztah rodičů a dětí je považován za nejkrásnější a nejpřirozenější vztah, jaký může vůbec existovat. Je to vztah založený na lásce, spolupatříčnosti a spolupráci. (Laca, 2013)

Každý člověk pochází z určité rodiny, která jej zásadním způsobem formuje a ovlivňuje jeho další život ve společnosti. V rodinném prostředí dítě či dospívající získává základní poznatky a utváří si hodnotovou orientaci. (Laca, 2013)

Jedinec se postupem času vymaňuje ze závislosti na své původní rodině, a to založením si vlastní rodiny, výchovou svých dětí a péčí o stárnoucí rodiče. Zvyky, hodnoty, názory, postoje nebo náboženství, které si osvojil ve své původní rodině, si však ponechává a často je přenáší do rodiny, kterou založil. (Laca, 2013)

Rodina má pro zdravý vývoj dítěte či dospívajícího obrovský význam, plní v tomto kontextu velké množství funkcí a rolí, a je proto považována za naprosto unikátní instituci (Procházka, 2012).

Rodinné prostředí je silně ovlivněno problémy dané doby, přičemž uspořádání rodinného života lze považovat za jakýsi sociologický model kultury, ve které se rodina nachází (Kohoutek, 2001).

Sociální pedagog nemůže dobře znát jedince, pokud nepoznal jeho rodinu a podnětnost rodinného prostředí pro jeho rozvoj. Je potřeba nejen rodinu poznávat, ale také ovlivňovat její způsob výchovy dětí a dospívajících. Osobnost dítěte či dospívajícího není pouze výsledkem rodinné výchovy, dědičnosti a prostředí. Je nutné vzít v potaz i autoregulaci jedince, která má v jeho životě významnou roli. (Kohoutek, 2001)

2.1 Rodina

Rodina je strukturovaný celek, jehož smyslem, účelem a náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí. Rodina se od narození dítěte podílí na rozvoji jeho osobnosti a může jej v rozhodující fázi života ovlivňovat. Rodinné prostředí má své nezastupitelné místo při předávání hodnot z generace na generaci. (Plaňava, 1994)

Rodina je považována za malou, neformální skupinu (Kohoutek, 2001). Toto tvrzení dále rozvíjí Knotová (2014), která ji vymezuje jako základní, primární a neformální skupinu, která se může vyznačovat různou velikostí. Rodina může být různě vnitřně strukturovaná a prostřednictvím svých členů si utváří rozmanité vazby na společnost (Knotová, 2014).

Jedná se o nejvýznamnější socializační činitel (Kraus, 2014). Je možné ji vnímat jako základ společnosti, jako primární základní skupinu, ve které probíhá socializace dítěte a dospívajícího, ve které se utváří jeho osobnost, normativní a hodnotová sféra, ve které se rozvíjí jeho emoce, vůle, schopnosti, zručnosti i návyky (Laca, 2013).

Dnešní rodinu lze považovat za institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, příbuzenské nebo manželské vazby (Kraus a Poláčková, 2001). Jedná se o seskupení osob přímo spjatých příbuzenskými vztahy, kde dospělí členové zodpovídají za výchovu dětí a dospívajících (Giddens, 2001).

Rodinu lze chápat také jako sociální zařízení, jehož základním účelem je vytvářet soukromý prostor pro reprodukci společnosti. Rodinné prostředí by se mělo vyznačovat klidem a být tak ochranným prostorem proti vířícímu a nepřehlednému světu veřejnému. (Možný, 2008)

Fundamentální složku rodiny tvoří dyadický pár, muž a žena, to jest určitá forma manželství nebo partnerství. Rodina se tedy odvozuje od partnerství osob opačného pohlaví, jež má trvalejší povahu, a od příbuzenství. Podstatným znakem každé rodiny je existence minimálně jednoho dítěte bez ohledu na jeho věk. (Kraus a Poláčková, 2001)

Vztahy v rodině jsou utvářeny na základě příbuzenských a manželských vazeb. Členy rodiny se mohou stát také jedinci, kteří byli přibráni do rodiny například adoptí. Pro děti a dospívající jsou zásadní postoje jejich rodičů, které ovlivňují další osobní vztahy uvnitř rodiny. (Knotová, 2014)

Členové rodiny zpravidla bydlí ve společné domácnosti. Rodinné prostředí je vždy situováno v určitém prostoru, v rodném domě či bytě, v němž rodiče vychovávají či vychovali své děti. Je to prostor, který rodina utváří, udržuje, rozšiřuje a také který s průběhem času mění. Toto prostředí značně ovlivňuje životy všech členů rodiny, a proto by mělo naplňovat základní psychické potřeby, zejména pak pocit bezpečí a jistoty. (Knotová, 2014)

Mezi členy rodiny by měly převládat bezprostřední a důvěrné kontakty. V rodině je významná vzájemná pomoc a spolupráce. Důležité jsou také společné zájmy, cíle i plánování budoucnosti. V tomto prostředí se lidé učí vyrovnávat se situacemi, ve kterých se postupně ocitají a kooperovat s okolním světem. Členové se zde po celý život učí hrát různé sociální role, jejichž množství, ale i obsah ovlivňuje daná doba a kultura. (Knotová, 2014)

Na vývoj a formování osobnosti dítěte či dospívajícího má rozhodující vliv úplnost rodiny a osobnost členů rodiny, rodičů a nejbližších osob, které s dítětem či dospívajícím žijí. Přítomnost otce i matky je pro optimální vývoj jedince nepostradatelný. (Kohoutek, 2001)

Vztah mezi matkou a dítětem se zpočátku formuje velmi intenzivně. Dítě je závislé na matce, jelikož uspokojuje jeho somatické, ale i psychické potřeby a dává mu pocit jistoty, bezpečí a tím napomáhá k jeho důvěře v okolní svět. Pokud v rodině chybí otec je více pravděpodobné, že dojde k abnormálnímu vývoji osobnosti dítěte a často také k poruchám jeho chování. (Kohoutek, 2001)

Hlavně pro dítě mužského pohlaví je jeho otec vzorem síly, autority, disciplíny a dominantního chování. Ale ani u dítěte ženského pohlaví není jeho role zanedbatelná. Dívka z rodiny, kde chybí otec je ochuzena o zpětnou vazbu k vlastnímu chování, které může, ale také nemusí být vždy adekvátní ve vztahu k druhému pohlaví. (Kohoutek, 2001) Dívka si navíc jen velmi obtížně utváří model svého budoucího partnera (Kraus, 2014).

Nahrazování otcovského modelu chování a jednání matkou dítěte není vždy zcela dostačující a ani není z hlediska harmonického a adaptivního vývoje osobnosti dítěte či dospívajícího optimální (Kohoutek, 2001).

V rodině bez otce se tak u dítěte či adolescenta, ať už ženského nebo mužského pohlaví, nevyvíjí adekvátně pohlavní identita. Kromě pouhého pocíťování, uvědomování si a prožívání se - „já jsem děvče“ nebo „já jsem chlapec“, jde také o celou řadu sociálních rolí, kterou identifikační model představuje. V úplné rodině totiž rodiče prezentují svému

dítěti model partnerského života, kdežto v neúplné rodině tuto roli prezentovat nelze. (Kohoutek, 2001)

Rodiče vývoj svého potomka ovlivňují také jejich temperamentovými vlastnostmi. Otec, matka nebo oba rodiče mohou být vznětliví, klidní, rychlí, pomalí, vyrovnaní, nevyrovnaní, afektivně labilní či stabilní. Kromě toho na jedince působí i svým charakterem, mravními zásadami, způsoby jednání, postoji k sobě, druhým lidem, věcem a nadosobním hodnotám. Dítě či adolescenta ovlivňují také svým světovým názorem, svou inteligencí a svými vědomostmi. (Kohoutek, 2001)

Pokud otec i matka dítěte mají nízkou kulturní a vzdělanostní úroveň, neposkytují mu v optimální míře výchovné a poznávací stimulační. Takoví rodiče často také málo a nedostatečně spolupracují s různými odborníky, kteří se snaží minimalizovat těžkosti jejich problémového dítěte. (Kohoutek, 2001)

Důležitou roli při rozvoji osobnosti jedince hraje i rodinná konstelace, což lze charakterizovat jako postavení dítěte uvnitř rodiny a jeho pozice mezi sourozenci a ostatními členy rodiny (Kohoutek, 2001). Řadí se sem i citová vzdálenost členů (Sobotková, 2007). Konstelace rodiny má velký význam i z toho důvodu, že rodina je první vzorovou skupinou, ve které se dítě učí utvářet své vztahy k dalším lidem, ke společnosti (Kohoutek, 2001).

V rodině, především početnější, se objevují základní typy vztahů, se kterými se jedinec v životě ustavičně setkává. Jsou to vztahy založené na rovnocennosti, podřízenosti, vedení, spolupráci, soutěžení, lásce, žárlivosti, rivalitě, altruismu, ale i sobeckosti. (Kohoutek, 2001)

„I objektivně stejné rodinné prostředí znamená různé subjektivní podmínky pro různé příslušníky rodiny.“ (Kohoutek, 2001, s. 112) Nestejnost postavení jednotlivých sourozenců v rodině může být dána například tím, že rodiče pod vlivem různých zkušeností, frustrací, nemocí a podobně mění způsob výchovy nebo také proto, že se na jednotlivé děti těší různě. Rovněž to, že je každé dítě jiné, například jedno je klidné, druhé plačtivé nebo jedno je zdravé a druhé je stále nemocné, vede k tomu, že rodiče musí volit jiný přístup a jiné výchovné metody. Na post dítěte v rodině mohou mít vliv i nenaplněné představy rodičů. Příkladem může být potomek, který se sice řídí instrukcemi rodičů, ale má jiný temperament, než jaký si rodiče představovali. (Kohoutek, 2001)

Pro optimální vývoj dítěte je důležitá i psychosociální atmosféra v rodině. Rodinné prostředí má charakteristické ovzduší, jež se může vyznačovat pohodou, chladem, napětím nebo nesouladem. (Kohoutek, 2001) Právě to se výraznou mírou podílí na celkové životní náladě

jedince (Líšková, 2014). Neformální atmosféra rodiny dává také všem lidem jasně najevo, kdo do ní patří a kdo patří do jiné (Knotová, 2014). Pro každou rodinu je navíc typický určitý stupeň soudržnosti a pospolitosti (Kohoutek, 2001).

Současnou rodinu je možné charakterizovat na základě následujících ukazatelů:

a, demografická situace

Současný demografický vývoj se vyznačuje přirozeným úbytkem obyvatel a zrychlujícím se procesem stárnutí populace. Dochází také k výraznému posunu ve věku, kdy lidé uzavírají sňatky. U mužů se věková hranice posunula z 24 na 26 let. U žen je tomu obdobně, a to z 21 na 27 let. Dalším důležitým rysem současnosti je pokles porodnosti. Na počátku 90. let 20. století se koeficient pohyboval kolem 1,9. V dnešní době se již tento koeficient pohybuje jen okolo 1,3. Příčinou mohou být jak ekonomické problémy, nezaměstnanost tak i bytová situace.

Významný vliv má také to, že dnešní rodiče dítě vnímají spíše jako bariéru v profesním růstu, překážku ve vlastní seberealizaci. Mezi další důvody patří přesvědčení, že rodičovská role je příliš složitá, možnost neúspěchu vysoká, k tomu se ještě přidává myšlenka, že časy jsou celkově špatné a budoucnost nejistá. Proto je důležité žít současností, užívat si života, jak to jen jde, a to se bez odpovědnosti a tedy i bez dětí zdá snazší. (Kraus, 2014)

Na dítě je pohlíženo i jako na určitý přepych, a to nejen z důvodů ekonomických. V souvislosti s příchodem dítěte do rodiny nabývají na významu kromě změn ekonomických i změny sociální, kdy matky předpokládají obtížnější návrat do zaměstnání. To je opět důvodem proč partneři v současné době čím dál více zvažují pouze jedno dítě nebo dokonce život bez dětí. (Kraus, 2014)

Neopomenutelný je i posun v charakteru rodiny, kdy tím, že ubývá legitimně založených rodin, dochází k nárůstu partnerských soužití bez uzavření sňatku. V dnešní době se navíc na rozvod nebo rozpad soužití pohlíží jako na něco, co se běžně stává. (Kraus, 2014) K tolika rozpadům a rozvodům partnerů dochází i proto, že partneři mají zvýšené nároky na osobní spokojenost. A pokud jeden nebo oba z nich pocítí nespokojenost nebo zklamání, dojde k partnerské krizi, kterou partneři často hned řeší rozchodem nebo rozvodem. Česká republika patří k zemím s nejvyšším výskytem rozvodů, kdy se rozpadá téměř každé druhé manželství, a to se do statistik nezahrnují rozchody nesezdaných párů. A právě „boj“ o získání dětí do své péče poznamenává děti nejvíce. (Procházka, 2012)

Děti jsou vystaveny stresu kvůli boji rodičů o práva k jejich výchově. Tato situace u dětí často vede k úzkostným stavům. Rozvod rodičů si mohou klást za vinu. Někdy to může vést

i k jejich různým psychickým poruchám. Rozvodem nebo rozpadem soužití partnerů bývá rovněž narušen celý výchovný proces dětí. (Kraus, 2014)

b, demokratizace rodinného života

„K demokratizaci rodiny došlo v průběhu posledních desetiletí především v důsledku dlouholetých emancipačních snah žen o zrovnoprávnění v životě vůbec.“ (Kraus, 2014, s. 129) Současně s tím souvisí vyšší vzdělanost a kvalifikovanost žen. Charakteristický je též posun v rolích a značný pokles autority mužů, otců. Ačkoliv dělba práce již není diferencována na typicky mužské a ženské role, péče o domácnost však stále zůstává především v rukou žen. Změna nastala i ve vztahu mezi rodiči a dětmi. Vztahy a přístupy rodičů k dětem jsou nyní více partnerské a mnohem tolerantnější. (Procházka, 2012)

c, sociálně ekonomická situace rodin

Sociálně ekonomická situace rodin je proměnlivá. Od 90. let minulého století můžeme pozorovat pokles reálných příjmů a koncentrování vyššího počtu domácností v nižších příjmových pásmech. To má vliv na strukturu spotřeby rodin, která se se mění ve prospěch potravin, bydlení, zdravotní péče na úkor oblečení, kultury, rekreace. (Kraus, 2015)

Pokud jeden či oba z rodičů ztratí zaměstnání, a tedy i příjmy, výrazně to ovlivní situaci rodiny. Mnohdy to vede k zadlužení domácností a rodinám pak nezbývá jiná možnost než si půjčit finance u bank a různých jiných finančních institucí. Život na dluh, který lze spatřit u českých domácností je možné chápat jako projev měnícího se životního stylu českého obyvatelstva. (Procházka 2012)

Deviantní chování hrozí jak u rodin, které žijí v chudobě tak i u rodin, které žijí v nadměrném blahobytu. To, že chudé rodiny, a tedy i mladiství pocházející z těchto rodin ve snaze vyrovnat se okolí uchylují ke kriminálnímu jednání je zřejmé. Zajímavé však je páchání kriminálního jednání u jedinců z rodin nadměrně bohatých. To lze zdůvodnit tím, že rodina už nemá takový vliv na jejich chování. Může to být zapříčiněno rovněž tím, že rodiče svým potomkům ve zmiňovaných rodinách dávají neúměrně vysoké kapesné, a to u nich může vést k dalším deviantním projevům, k užívání alkoholu, drog a patologickému hráčství. (Kraus, 2015)

Také šikana velmi úzce souvisí se sociálně ekonomickou situací rodin. Oběťmi šikany se často stávají děti či dospívající, kteří se nemohou účastnit různých akcí, odlišují se od ostatních jedinců svým oblečením, ale i vybavením. Někdy tyto skutečnosti mohou

naopak vést k tomu, že se tyto děti či dospívající stávají agresory, aby tak vykompenzovali své znevýhodnění. (Kraus, 2015)

d, dezintegrace rodinného života

Dezintegrace je jedním z významných dopadů společenských proměn na rodinný život. V dnešní době představuje rodina s hustou sítí vzájemných mezilidských vztahů překážku svobody jednotlivce. Vzájemná podpora se dostává do konfliktu s nároky na vlastní nezávislost. Na druhou stranu může právě vzájemná podpora představovat jednu z mála jistot v době nejasných norem a pravidel. (Kraus, 2015) V posledních letech je možné postřehnout, že téměř ve všech rodinách v určité míře ubylo chvil, kdy se rodina schází pohromadě a sděluje si navzájem různé zážitky, zkušenosti, radosti a starosti. Přibývá rodin, kde se jednotliví členové pouze potkávají, nebo spolu přestávají zcela komunikovat. Následkem čehož se rodina stává spíše jakýmsi průchozím prostorem, ve kterém její členové žijí spíše vedle sebe než spolu. (Kraus, 2014) Dalším výrazným momentem, jež značně ovlivnil charakter vzájemného soužití a interakce v rodině, je stažení dětí a dospívajících do sociálních sítí šířených internetem. Tyto poměrně nové a zejména všudypřítomné formy elektronické komunikace a zábavy konkurují prostým chvílím, kdy se rodina společně sdružuje, řeší problémy a baví se. (Procházka 2012)

Navíc lze v mnoha rodinách shledávat, že si partneři či manželé vedle společného rodinného života vytvářejí ještě další, většinou na zálibách postavený život, a jejich potomci jsou tak odkázáni sami na sebe (Kraus, 2008). Na dezintegraci rodinného života tak opět nejvíce doplatí právě děti či dospívající, kterým nezbývá nic jiného než si také žít svůj vlastní život (Procházka, 2012).

Mladiství nejhůře snáší absenci pevného zázemí. Pokud toto zázemí nenachází v rodině, hledají je jinde, nejčastěji v různých partách přátel, což ovšem může představovat živnou půdu pro delikventní jednání. Přitom nejvíce lze rodinné vztahy utužovat tím, že spolu rodina bude trávit volný čas v podobě společně prožívaných zálib a efektivně komunikovat. (Kraus, 2008)

Efektivní způsob komunikace je pro fungování rodiny zcela zásadní. Důležitá je především věcná komunikace se setrváním u tématu doprovázená přiměřenými emocemi a věrohodným vyjadřováním souhlasu. Nesmí chybět ani optimální míra svěřování se a naslouchání. Takové prostředí se považuje za příznivé ve směru utváření harmonických rodinných vztahů. (Kraus, 2015)

Důležitý znak, který vypovídá o kvalitě rodinného soužití je sdílení specifických významů slov a rčení. Každá rodina má svůj specifický slovník, jenž je srozumitelný pouze členům rodiny. Tento slovník uchovává ve značné míře významné rodinné události. (Kraus, 2015) Důležitou roli hraje i rodinná resilience neboli schopnost rodiny překonat krize a zotavit se z nich. Jedná se o zásadní vlastnost každé rodiny, která ji umožňuje udržet si stávající pravidla a svou funkci v případě ohrožení negativními vlivy. Jsou rodiny, které se s nastalou krizí zvládnou vypořádat a přizpůsobí se novým podmínkám, ale jsou také rodiny, které se v důsledku krize stávají dysfunkčními. Hodně to závisí právě na tom, jak v takových chvílích dokáže rodina držet pohromadě. (Kraus, 2014, s. 132)

e, izolovanost rodin

Rodina současnosti je charakteristická svou uzavřeností, žije v určitém uzavření před vnější společností (Kraus, 2014). Rodina se zmenšuje jak počtem svých členů, tak i počtem a intenzitou vzájemných vazeb (Kraus, 2015). Toto je důsledek narůstající tendence odděleného života jednotlivých generací a poklesu významu sousedských vztahů a také obecné tendence vymanit se ze záplavy podnětů nynějšího přetechnizovaného a medializovaného života do pomyslného klidu rodinného prostředí (Kraus, 2008).

Pod vlivem sociálních nejistot, překotného pohybu a odlidštění vztahů je současná rodina chápána jako unikátní sociální buňka, ve které jsou její členové chráněni před pocity odosobnění, vznikající v přelidněném světě, a nacházející zde intimitu a zázemí (Procházka, 2012). Dnešní rodina je však celkově labilnější a citlivější na jakékoliv vnitřní otřesy (Kraus, 2008).

f, životní styl rodin v současnosti

Dnešní svět, a tedy i rodiny jsou poznamenány konzumností. Rodiny často ve svém volném čase navštěvují nákupní centra. Jedná se o životní styl, který vede ke „zpeněžování dětství“, což lze vysvětlit tak, že rodiče nemající čas na svého potomka mu vynahrazují tento nedostatek koupí všeho, nač si vzpomene. To se negativně projevuje na rozvoji jeho osobnosti. Takové narušení vývoje může u něj vyústit v deviantní chování. (Kraus, 2014)

S konzumností úzce souvisí i změna v hodnotové orientaci rodin, kdy čím dál více získávají převahu hodnoty materiálního charakteru nad hodnotami duchovními. Velký podíl na tom má i průnik médií do života této instituce, jelikož ta podstatným způsobem ovlivňují volný čas jednotlivých členů rodiny i jejich celkový životní styl. (Kraus, 2014)

„Význam rodiny a její postavení ve společnosti se opírá o fakt, že rodina plní široké spektrum funkcí.“ (Líšková, 2014) Kraus (2014) za základní funkce rodiny považuje funkci biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomickou, ochrannou, socializačně-výchovnou, emocionální a rekreaci, relaxaci i zábavu. Stejně, ač trochu jinými pojmy, vymezuje funkce rodiny i Procházka (2012), který je dělí na biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomické, výchovné, socializační, emocionální, ochranné a domestikační, rekreační a regenerační. Povaha jednotlivých funkcí se v posledních letech hodně změnila a stále se ještě mění. Souvisí to se strukturální změnou společnosti a se změnou struktury rodiny. (Líšková, 2014) Všechny tyto funkce rodiny se však podepisují na socializaci jedince nejen pro život soukromý, ale i pro život ve společnosti obecně (Šlechtová, 2016).

Biologicko-reprodukční funkce – Rodinné prostředí lze považovat za neoptimálnější prostředí pro uskutečnění reprodukce lidského druhu. Narození dítěte dotváří smysl lidského života, dává mu nový individuální rozměr, poskytuje prostor pro další rozvoj partnerských vztahů a umožňuje člověku čelit novým výzvám a cílům. Rodičovství je rovněž znakem dospělosti a zralosti osobnosti každého lidského jedince. (Procházka 2012)

Ačkoliv se podstata této funkce nemění, podle současného trendu v mnoha vyspělých zemích je dítě chápáno jako překážka v profesním růstu a vlastní seberealizaci obou rodičů. To je také důvodem, proč se v těchto zemích v posledních letech přivádí na svět stále menší počet dětí. (Kraus, 2008) Dochází k odkládání rodičovství na pozdější věk a také k nárůstu jedinců, kteří se vědomě rozhodli nemít děti (Procházka, 2012).

Sociálně-ekonomická funkce – Vychází z principu, že rodina se ve společnosti vyskytuje jako integrální sociální skupina a současně i ekonomický subjekt, ve kterém je společně zajišťována materiální existence jeho jednotlivých částí, tedy členů rodiny (Procházka, 2012). Jednotliví členové se zapojují do výrobní i nevýrobní sféry v rámci výkonu určité profese a zároveň jsou významnými spotřebiteli, na kterých je ve velké míře závislý trh. Pakliže dojde k poruše ekonomické funkce, projeví se to v hmotném nedostatku rodin. (Kraus, 2008)

Socializačně-výchovná funkce – Rodina jakožto primární sociální skupina by měla dítě naučit přizpůsobovat se životu, osvojovat si základní návyky a způsoby chování, jež jsou ve společnosti, ve které se nachází, považovány za běžné. Hlavní úlohou socializačního procesu v rodině je připravit děti a dospívající pro praktický život. Jelikož se prodlužuje doba soužití mladší a starší generace je v současnosti neopomenutelný také

význam působení mladší generace na starší, například co se týče zacházení s moderními technologiemi. (Kraus, 2008)

Odpovědnost za výchovu svých dětí rodiče a potažmo i celá rodina někdy přesouvá na školu s očekáváním, že profesionální přístup pedagogů dokáže napravit i chyby, jichž se oni ve svých výchovných přístupech dopouští (Kraus, 2014). Jsou to chyby, které jsou způsobené nevhodným stylem výchovy v rodině (Kraus, 2008).

Emocionální funkce – Emoce a city mají v rodině své nezastupitelné místo a jsou pro optimální vývoj jedince zcela zásadní (Kraus, 2014). Pozitivní vzájemné vztahy členů rodiny jsou důležitým předpokladem pro zdravý vývoj emocionality osobnosti jedinců. Členové rodiny by měli sytit děti či dospívající pocitem lásky, poskytovat jim bezpečí a životní jistoty. Žádné jiné prostředí nemůže plně nahradit rodinné prostředí a zároveň nikde jinde nedojde při zmaření této role rodiny k tak velkým chybám. (Procházka, 2012)

V dnešní době přibývá rodin, které emocionální funkci plní jen s velkými obtížemi nebo ji neplní téměř vůbec. Důsledkem je narůstání počtu dětí a mladistvých, kteří jsou citově deprivováni. (Kraus, 2008)

Dlouhotrvající selhávání rodiny v emocionálním uspokojení svých členů formuje jedince, kteří mají celoživotně problémy se sebeovládáním či v mezilidských vztazích. Mohou se vyznačovat nedostatkem ohledu k druhým lidem nebo neschopností nést odpovědnost za sebe a své chování. (Kraus, 2015)

Ochranná a domestikační funkce – Ochranná funkce spočívá v zajišťování životních potřeb dětí a adolescentů, ale také ostatních členů rodiny (Procházka, 2012). „Funguje na principech spoluúčasti na zdravotní péči, na sociálním zajištění prarodičů, na péči o členy rodiny se speciálními potřebami.“ (Procházka, 2012, s. 109) Pod pojmem domestikační funkce se skrývá vytvoření faktického zázemí. Rodina je vždy konkrétním prostorem, ve kterém může každý její člen nalézt fyzické útočiště spojené s emocionálním přijetím. Rodina ve smyslu určitého zázemí dává hmatatelný pocit, že každý její člen někam patří, má své místo mezi nejbližšími. (Procházka, 2012)

Rekreační a regenerační funkce – Tato funkce rodiny se vztahuje k volnému času. Volný čas má v životě každého lidského jedince velký význam, nejenak je tomu i u dětí a dospívajících. Důležité je, jak často jej spolu členové rodiny tráví a jakým způsobem. (Procházka, 2012) „Výchovný význam společného a aktivního trávení volného času v rodině je v sociální pedagogice vnímán jako velmi pozitivní aspekt.“ (Procházka, 2012, s. 110) Je významný pro formování kladného životního stylu a sehrává svou roli

také v předcházení rizikovým projevům chování dítěte či adolescenta. Výchova ve volném čase v rodině má nezanedbatelný vliv na utváření osobnosti jedince. Navíc podporuje jeho pozitivní socializaci, protože při různých aktivitách ve volném čase často dochází k navázání nových sociálních kontaktů. Rodiny současnosti tuto funkci mnohdy plní nedostatečně, a to má za následek zvyšující se výskyt negativních společenských jevů. (Procházka, 2012)

Rodina může nabývat různých podob. O utřídění různorodosti forem rodiny se snaží typologie, které byly vytvořeny na základě rozmanitých kritérií. Rodina se může dělit podle počtu členů na rodinu nukleární, vícegenerační a polygamní. Může se také třídit na základě příslušnosti k sociální vrstvě na rodinu dělnickou nebo rolnickou. Rozhodujícím kritériem může být i existující prestiž a moc v rodině, podle čehož se rodina může členit na matriarchální, patriarchální a egalitární. (Knotová, 2014)

Kraus (2008) formy rodiny člení na nukleární, rozšířené, orientační a prokreační. Rodinu nukleární podle něj tvoří pouze rodiče a děti. Právě tato nukleární rodina jedince nejvýrazněji ovlivňuje. Pokud k rodině nukleární přičteme i blízké příbuzné, prarodiče, strýce, tety a podobně dostaneme rodinu rozšířenou. (Havlík a Kořa, 2002) Termínem orientační rodina Kraus (2008) označuje rodinu, do které se jedinec narodil a ve které vyrůstá. Prokreační rodinu vnímá jako tu, kterou jedinec později sám zakládá.

I formy rodiny se však v proměňujícím se světě významně mění. Rodina je živá, neustále se vyvíjející sociální instituce, což má za následek vznik alternativních forem rodinného soužití. (Líšková, 2014) Kučírek (2014, s. 90) uvádí následující varianty:

- „1. Volné soužití (kohabitace).
2. Vícenásobné (sériové) vztahy (životní vzorce následných vztahů).
3. Rodiny odloučené a v rozvodových řízeních.
4. Rodiny s jedním rodičem (úmrť, rozvod, narození mimo manželství).
5. Binukleární rodiny (rozvedený, odloučený pár, kde druhý biologický rodič je zainteresovaný, společná odpovědnost o dítě i když v rozdílných domácnostech).
6. Opakovaná manželství.
7. Nevlastní rodiny (nejméně jeden z rodičů má dítě z předcházejícího vztahu).
8. Homosexuální, lesbické rodiny (dítě z předchozího heterosexuálního vztahu, adoptované dítě).“

Podle plnění nebo naopak neplnění rodinných funkcí je možné rodiny dělit na funkční, funkční s přechodnými problémy různé závažnosti, problémové, dysfunkční a afunkční (Kraus, 2015).

Ve **funkční rodině** probíhá výchova a socializace jedince optimálním způsobem (Kraus, 2015). Je zde zajištěn příznivý vývoj dítěte a jeho prospěch (Procházka, 2012). V takové rodině je kladen důraz na přiměřenou samostatnost a nezávislost všech jejích členů (Líšková, 2014).

U **rodiny funkční s přechodnými problémy různé závažnosti** je podstatné, že rodina zvládne tyto problémy řešit více či méně dobře sama. V průběhu času se rodinám staví do cesty různé druhy krizových situací. Některé krizové situace mají povahu v problémech mimo rodinu, kdy se může jednat o narůstající problémy s živelními pohromami, nestabilitu pracovního trhu nebo výrazný nárůst životních nákladů, jiné mají povahu vnitřní, kam se řadí především konflikty s dítětem v různých etapách jeho vývoje, peripetie partnerských vztahů či mezigenerační konflikty. (Helus, 2007)

Problémová rodina je ta, ve které jsou závažnější poruchy některých nebo dokonce všech funkcí, jež mohou ohrožovat jak rodinný systém, tak i vývoj dítěte (Kraus, 2015). Taková rodina není vždy schopná vypořádat se se svými problémy sama, a proto někdy potřebuje využít jednorázové nebo krátkodobé pomoci zvenčí (Procházka, 2012).

Rodina, ve které se objevují vážné a dlouhodobé poruchy některých či všech funkcí, jež mají za následek ohrožení nebo poškození vývoje a prospěchu dítěte, ale i rodiny jako celku, se nazývá **dysfunkční rodina**. Tyto poruchy už rodina není schopna vyřešit svými vlastními silami, a proto je zapotřebí řada opatření zvenčí. Poradenská péče však nebývá vždy účinná, protože v této chvíli již rodina bývá vnitřně poškozena a dlouhodobý nesoulad způsobuje vztahovou krizi. Je to situace, kdy je potřeba především vyřešit dilema a tj. do jaké míry podporovat takovou rodinu ve výchově a péči o děti a od kdy je pro děti lepší zajistit jim náhradní rodinnou péči. (Procházka, 2012)

V **afunkční rodině** se vyskytují poruchy tak velkého rázu, že rodina nedokáže plnit ani své základní úkoly a dítěti závažným způsobem škodí nebo jej dokonce ohrožuje v samotné existenci. Často se zde setkáváme i s týráním, zanedbáváním a zneužíváním dítěte. Jediné správné řešení, které je možné v této situaci učinit, je urychleně dítě z takové rodiny odebrat a umístit jej do ochranné péče. (Procházka, 2012) „Následné zajištění náhradní péče může dítěti navrátit šanci na šťastný život.“ (Procházka, 2012, s. 113)

Jestliže rodina jako základní sociální skupina selhává, nedokáže plnit své funkce, je to vždy ochuzení jak pro všechny členy rodiny, tak i pro společnost. Pro členy rodiny je to zátěž v tom, že musí setrvávat ve vztazích, které nekorespondují s jejich potřebami individuálního vývoje a pro společnost proto, že se musí o tyto lidi z problémových rodin postarat. (Laca, 2013)

2.2 Období dospívání

Adolescenci, česky období dospívání lze označit jako přechodnou etapu mezi dětstvím a dospělostí (Vágnerová, 2012). Termínem adolescent se pak v českém jazyce chápe dospívající jedinec (Macek, 2003). Dospívající jedinec je mladý člověk ve věku mezi 10 až 20 rokem života (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

Thorová (2015) uvádí, že v adolescenci dochází k přeměně dítěte v dospělého člověka. S tímto tvrzením souhlasí i Macek (2003), který adolescenci pojímá jako most mezi dětstvím a dospělostí.

Jednotliví autoři se částečně rozcházejí v přesném vymezení tohoto období (Krejčová, 2011). Thorová (2015) je přesvědčena, že období dospívání je zahájeno nástupem puberty. Její začátek je signalizován specifikovanými tělesnými změnami, které jsou spuštěny zvýšenou produkcí pohlavních hormonů (Thorová, 2015). S Thorovou souhlasí i Langmeier a Krejčířová (2006), kteří píší, že toto období je možné vymezit široce jako životní úsek ohraničený na jedné straně prvními známkami pohlavního zrání, především objevením se prvních sekundárních pohlavních znaků, a více či méně vyznačenou akcelerací růstu, na druhé straně dovršením plné pohlavní zralosti, tedy plné reprodukční schopnosti, a dokončením tělesného růstu.

Keenan, Evans a Crowley (2016) vymezují adolescenci od 11 do 18 let věku jedince. Oproti tomu Krejčová (2011) a Vágnerová (2012) rozumí obdobím dospívání etapu zahrnující celou druhou dekádu života jedince, tedy věkové rozmezí od 10 do 20 let.

Někteří autoři popisují vývoj života dospívajících pomocí jednotlivých na sebe navazujících stádií. Při přechodu z jednoho stádia do druhého se předpokládá, že adolescenti dosáhnou vyšší kvalitativně odlišnější stupeň kompetencí než v předešlém stupni vývoje. (Tetzchner, 2019)

Vágnerová (2012) člení období dospívání na ranou adolescenci, jež podle ní trvá od 11 do 15 let věku dítěte a na pozdní adolescenci, kterou vymezuje od 15 do 20 let věku dospívajícího. Podobně jako Vágnerová i Langmeier a Krejčířová (2006) vymezují tuto životní etapu na dvě fáze. První fázi nazývají pubescencí, kterou rovněž datují od 11 do 15 let věku dítěte a na adolescenci, která podle nich trvá od 15 do 22 let věku dospívajícího. V uvedeném pojetí Langmeiera a Krejčířové tedy adolescence neznamena totéž jako pojem dospívání, ale je mu hierarchicky podřazena jako jeho subfáze. (Langmeier a Krejčířová, 2006) Podobně jako Langmeier a Krejčířová na pubescenci pohlíží i Arnett (2017) a striktně ji spojuje s fyziologickými změnami, jež s přibývajícím věkem nastávají. Zatímco adolescence souvisí podle něj zejména s psychosociálními aspekty vývoje. Autor navíc zastává názor, že zatímco pubescentní změny nastávají ve všech kulturách a zemích celého světa, přestože se třeba jejich časové zarámování může lišit, adolescentní změny nemusejí být tak zřetelné a pozorovatelné celosvětově. (Arnett, 2017)

Macek (2003) rozlišuje dokonce tři po sobě následující fáze dospívání. První fázi nazývá časnou adolescencí, která dle něj probíhá v časovém rozmezí zhruba od 10 do 13 let věku dítěte. Další fázi označuje termínem střední adolescence, kterou vymezuje přibližně mezi 14 až 16 rokem dospívajícího a na pozdní adolescenci trvající od 17 do 20 let věku adolescenta, popřípadě i mnohem déle.

Jednotliví autoři vymezují charakteristiky období dospívání, včetně časového vymezení různě z důvodu rozdílným sociokulturních a historických podmínek, v nichž vývoj daného jedince probíhá (Arnett, 2017).

Jestliže hovoříme o rozvoji adolescenta, máme na mysli určité vývojové změny v čase v průběhu celého období dospívání. Tento vývoj se objevuje v různých doménách, jako jsou biologické změny, které mají vliv na fyzické bytí, dále emocionální změny, jež jsou patrné v citovém porozumění a zkušenostech a v neposlední řadě také kognitivní změny, které ovlivňují myšlenkové procesy jedince. (Keenan, Evans a Crowley, 2016)

Thorová (2015) považuje za počátek adolescence nástup puberty, který provází hormonální změny. Zvýšená produkce pohlavních hormonů v tomto období zapříčiňuje specifické tělesné proměny. Pohlavní hormony, jež řídí i pohlavní zrání, způsobují rozvoj sekundárních pohlavních znaků. (Thorová, 2015)

V posledním století lze spatřovat jev označovaný jako „sekulární akcelerace“ neboli dlouhodobé zrychlení tělesného vývoje, které je také spojeno, i když ne přímo úměrně,

s určitým zrychlováním v psychickém vývoji. Tento jev způsobil jak dřívější nástup tělesného dozrávání, tak i prodloužení psychologického zrání včetně osamostatňování se. (Farková, 2017)

V době rychlého pubertálního růstu jedinec naroste o 20% své celkové výšky. Rychlý růst doprovází zhoršení motorické koordinace. Ve věku od 11 do 15 let se akcelerovaný růst jedince projevuje jeho neobratností a dyskoordinovaností pohybů. Ve věku od 16 do 20 let dochází u adolescenta ke zdokonalování a stabilizování fyzické výkonnosti. Také jeho pohyby lze spatřovat jako ladnější a plynulejší. Vývoj motoriky kulminuje a nastává harmonizace všech motorických funkcí. (Thorová, 2015)

V souvislosti s tím, jak se mění zevnějšek dospívajícího, se pozměňuje i jeho sebepojetí a chování okolí k němu (Vágnerová, 2012). Fyzický vzhled, a především tělové schéma mají v období adolescence značný vliv na vývoj identity a jsou nedílnou součástí prezentace osobnosti. Tělové schéma je možné vysvětlit jako určitou mentální představu jedince o svém těle, o tom, jak se v něm cítí, jak ho vnímá, jak o něm smýšlí a jaký má k němu vztah. (Thorová, 2015)

Dospívající se vyznačují zvýšenou pozorností o svůj vzhled. Musí se smířit se změnou podoby těla způsobenou dosaženou pohlavní zralostí a rozvinutím sekundárním pohlavních znaků. Pro adolescenty je typické, že se porovnávají s vrstevníky, přičemž se snaží připodobnit aktuálnímu standardu atraktivity, nebo na něj naopak rezignují a odmítají jej. Někdy jedinci vnímají svůj vzhled jako prostředek k dosažení sociální akceptace a prestiže. (Vágnerová, 2012)

V rámci celkového vývoje adolescentů dochází i ke změně jejich způsobu myšlení. To vyzrává, stává se pružnějším, komplexnějším a systematictější. Pokroky v introspekci mají za následek projevení egocentrismu u dospívajících. Ti se domnívají, že každého velmi zajímají jejich názory. Přeceňují vlastní důležitost a schopnosti, velmi často zbytečně riskují, přesvědčeni o své nezranitelnosti. (Thorová, 2015)

Dospívající se opírají o logické uvažování, jsou sebekritičtí jak k sobě, tak i k ostatním. Vyznačují se vnímavostí nejen ke svým vlastním duševním pochodům, ale i k emočnímu prožívání jiných lidí. Adolescenti pružněji zaujímají multidimenzionální perspektivu při řešení problémů a jejich názory se tak stávají diferencovanějšími, což na jednu stranu přináší sofistikovanější, ale na druhou stranu komplikovanější vztahy s lidmi (Thorová, 2015).

Farková (2017, s. 198-199) shrnuje změny v poznávací oblasti dospívajícího následovně:

- „adolescent užívá pojmů, které již nejsou závislé na bezprostřední realitě, jsou obecnější a abstraktnější;
- při řešení problémů neužívá jen jedno řešení, ale uvažuje o možných alternativách, které zkouší a hodnotí;
- vytváří domněnky, které nemusí být opřeny o reálnou skutečnost, jsou pouze hypotetické, i ty však testuje;
- dokáže aplikovat logické operace myšlení;
- dokáže „myslet o myšlení“ – vytváří soudy o soudech;
- objevují se častěji mravní soudy.“

Všechny tyto nové kognitivní kompetence dospívajícím poskytují mnohem širší možnosti poznávání, ale přináší jim také nejistotu, bohatší, výraznější a často ambivalentní emoční reakci (Vágnerová, 2012).

Období dospívání mnohdy provázejí časté a nápadné změny nálad, a to především ve směru negativních pocitů, emoční instability, impulsivity v jednání, nestálosti a nepředvídatelnosti reakcí a postojů (Farková, 2017).

Poruchy koncentrace pozornosti spojené s emoční nestálostí, které jsou v tomto období běžné, ztěžují soustavné učení a mnohdy tak dochází k výkyvům ve školním prospěchu adolescentů, na který je právě nyní kladen zvýšený důraz (Farková, 2017).

„Výrazné až extrémní projevy citů, přecitlivělost na kritiku, křehkost vznikající identity může vést k psychickým obtížím.“ (Thorová, 2015, s. 431) V adolescenci lze pozorovat vyšší výskyt psychiatrických onemocnění, jako jsou afektivní poruchy, schizofrenie, poruchy příjmu potravy a zneužívání návykových látek. Také fyziologická reakce na stres je větší, a to zapříčiňuje vyšší míru úzkosti dospívajících. (Thorová, 2015)

Rodina je pro adolescenty stále velmi významnou institucí. Dospívající jedinci potřebují pozornost svých rodičů, jejich povzbuzení ke školnímu prospěchu a jejich podporu při rozhodování. (Thorová, 2015)

Vztah mezi adolescentem a jeho rodiči se v průběhu dospívání musí proměnit. Dříve hierarchicky vertikálně uspořádaný vztah se přeměňuje ke konci dospívání do horizontální polohy, nabývá více symetrické a demokratické podoby. (Thorová, 2015) „Emoční závislost

se přeměňuje v reciproční vztah vzájemné podpory, respektu a spolupráce.“ (Thorová, 2015, s. 416)

Rodina poskytuje mladému člověku základní emoční jistotu, bezpečí, útočiště při ohrožení nebo bolesti. Přesto je jedním z hlavních vývojových úkolů adolescence emancipace od rodiny. (Farková, 2017) Dalším velmi důležitým úkolem v období dospívání je navazování diferencovanějších a významnějších vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví (Langmeier a Krejčířová, 2006). Adolescent se postupně odpoutává ze vztahů, které měl se členy rodiny a tyto vztahy nahrazuje ve vztazích k vrstevníkům. Ubývající jistotu z opouštění rodiny se snaží kompenzovat přibývajícím jistotou ve vztazích k vrstevníkům, což slouží jako příprava na nové a trvalé emoční vztahy v dospělosti. (Farková, 2017) Vrstevnická skupina navíc napomáhá dospívajícímu jedinci rozvíjet svou osobní identitu a zároveň i identitu skupinovou (Thorová, 2015).

V období dospívání adolescentům chybí životní zkušenosti, ještě nedokáží pohlížet na různé životní situace z perspektivy rodičů, kteří jsou za ně zodpovědní, proto jejich reakce na rodičovské názory bývají vyhraněné, nekompromisní, při příliš autoritativním stylu výchovy rodičů i extrémní. Z důvodu snížené sebekontroly se v případě pocitu bezmoci a při frustraci adolescenti uchylují k různému stupni verbálních provokací, vulgarismům i agresivitě. (Thorová, 2015)

Pro rodiče a jejich potomky bývá komunikace v tomto období mnohdy frustrující. Adolescenti při jejich snaze osamostatnit se jsou méně sdílní. To však neznamená, že o komunikaci s jejich rodiči nestojí. Rodiče se musí těmto novým podmínkám postupně přizpůsobovat. Dospívající při komunikaci již používají abstraktnější jazyk a komplexnější syntax. Zlepšuje se jejich schopnost diskuse a přemlouvání. (Thorová, 2015)

Ve fázi emancipace se adolescenti chtějí zbavit omezující kontroly a rozhodovat o sobě sami. Potřebují větší volnost, ale současně i oporu, a proto je vhodné, aby se rodiče snažili udržet rovnováhu mezi připoutáním a postupným osamostatňováním jedince. Rodičovská podpora slouží dospívajícím nejenom emočně, ale i při pronikání do širšího sociálního světa a nabývání nových zkušeností. (Vágnerová, 2012)

Adolescenti se o získání nezávislosti aktivně snaží (Thorová, 2015). Odpoutání od rodiny umožňuje a podporuje rozvoj kompetencí, jimiž mladiství, sobě samým i ostatním, postupně dokazují, že už tak vysokou míru závislosti nepotřebují (Vágnerová, 2012). „Potvrzení vlastní kompetentnosti slouží jako obrana proti nejistotě:“ (Vágnerová, 2012, s. 370)

Mladý člověk si nové kompetence musí vyjednat s rodiči, a to občas i přes jejich odpor, což má za následek častější konflikty a porušování stanovených pravidel (Thorová, 2015). Čím hlubší, jistější a méně konfliktní jsou vztahy, které adolescent k rodičům navázal, tím jednodušeji probíhá i celý proces osamostatňování se potřebný pro osobní zrání (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Adolescence je také zásadním obdobím pro rozvoj identity. Její základ tkví v hledání vlastního „já“, což následně dospívajícím umožňuje samostatné fungování ve světě. (Thorová, 2015)

U adolescentů lze vymezit čtyři fáze vývoje identity:

1. diferenciacie (12 - 13 let): Mladiství si začínají uvědomovat odlišnost své osobnosti od ostatních a to jak od vrstevníků, tak od rodičů, od jejich názorů, postojů, rad a hodnot. Jsou zvýšeně kritičtí vůči svému okolí, především vůči dospělým;
2. získávání zkušeností a experimentování (14 - 15 let): Adolescenti získávají pocit, že sami přesně vědí, co je pro ně nejlepší, a že všechno ví nejlépe. Mají snahu se postupně zbavit všech závislostí na formálních autoritách a dosáhnout samostatnosti. Dospívající se v této fázi často zaměřují pouze na blízkou budoucnost a okamžité uspokojení potřeb;
3. sblížení s přáteli (16 - 17 let): Ačkoliv v této fázi dochází u dospívajících ke zlepšení vztahů s rodiči, jejich autoritu přijímají jen selektivně. Vyznačují se vyšší odpovědností za sebe i své chování. Zodpovědnější chování uplatňují také vůči svým rodičům a přátelům. Do popředí se u nich dostávají blízká přátelství a erotické vztahy;
4. konsolidace vztahu k sobě (18 let - konec dospívání): Tuto fázi je možné u adolescentů charakterizovat ustálením a upevněním názorů vztažených k vlastní osobě, k okolnímu světu i k budoucnosti. U mladistvých se formuje pocit vlastní autonomie a jedinečnosti. (Josselson in Thorová, 2015)

3 VÝCHOVA V RODINĚ JAKO SOUČÁST SOCIALIZACE JEDINCE

Jednou z nejdůležitějších funkcí rodiny je výchova dětí (Procházka, 2012). Výchovu je možné chápat zejména jako interaktivní a celoživotní sociální proces (Ondrejko, 2020). Při výchově mají rodiče jedinečnou a neopakovatelnou příležitost předat svým potomkům hodnoty a normy společenského chování a vést je ke vzdělávání a k sebevýchově (Procházka, 2012). Rodiče nejefektivněji ovlivňují základní výchovné směřování svých dětí. Ovlivňují jejich prvotní postoje k okolnímu světu. (Laca, 2013) Jsou pro ně kromě vzoru chování, kultury, norem a hodnot současně také klíčové osoby napomáhající jim v jejich socializaci (Líšková, 2014). Socializací se z původně nesocializovaného člověka stane člověk schopný žít společenským životem (Ondrejko, 2020). Protože člověk je nejen tvorem biologickým, ale především tvorem společenským (Kohoutek, 2001).

Rodina působí na výchovu a socializaci dítěte celou řadou svých aspektů. Jedná se zejména o aspekty vztahové (struktura rodiny, její úplnost či neúplnost, přítomnost sourozenců, prarodičů, interakce a komunikace mezi jejími členy navzájem, atmosféra v rodině, přítomnost výchovných cílů a výchovného způsobu v rodině), ale také o aspekty materiální (vybavení rodinného prostředí a s tím související dostupnost různých podmětů) a sociálně-kulturní aspekty (vzdělání a vzdělanost rodičů, povaha zaměstnání rodičů, náboženské vyznání, sociální status rodiny). Všechny tyto aspekty ovlivňují nitro dítěte čímž, ať už přímo nebo nepřímo, mění jeho hodnoty, postoje a pomáhají modelovat jeho vzorce chování. (Procházka, 2012)

V současné společnosti se ve výchově a socializaci zřetelně odráží povaha doby, charakteristika prostředí a těch, kteří jsou v roli vychovatelů a vychovávaných. Rodiče se snaží působit na generaci, která vyrůstá v úplně jiných podmínkách, než ve kterých vyrůstali oni. Jedná se o generaci, která své orientační body v životě odráží od jiných startovních bodů. Jejich životní cíle a cesty mají mnohdy zcela odlišné podoby. Výchova a socializace dnešní mladé generace dostává nové rozměry i v souvislosti s proměnami společnosti, zejména pak v kontextu medializace, komputelizace, digitalizace, přesunu velkého množství aktivit do kyberprostoru a nových možností utváření sociálních vztahů a komunit mimo viditelné každodenní sociální útvary. (Stašová, Slaninová a Junová, 2015) Moderní doba tak sebou přináší hodně změn, a to jak pozitivních tak i negativních (Líšková, 2014).

3.1 Výchova

Výchovu lze definovat jako cílevědomý a záměrný proces, jenž umožňuje změnu a rozvoj jedince v souladu s jeho potřebami, individuálními dispozicemi a sociálními vztahy (Šafránková, 2019).

Je to soustavný, systematický a vědomě řízený proces, ve kterém si lidský jedinec osvojuje dovednosti, znalosti, hodnoty a postoje, jenž mu umožní funkční zapojení do občanské společnosti (Jedlička, 2017). Výchova je zejména kultivací různých vztahů člověka ke světu a k sobě samému. Nejedná se pouze o jeho rozvoj, jedná se i o rozvoj jeho vztahů k přírodě, společnosti, k ostatním lidem. Jedinec pomocí aktivního styku se společností nejen poznává, ale nachází sám sebe. (Šafránková, 2019)

Výchovou míníme záměrné celoživotní působení podněty z prostředí k dosažení určitých, relativně trvalých žádoucích změn v chování člověka. Jedná o specifickou a jen lidskou vlastnost, při které se lidé snaží ovlivňovat tělesný a duševní rozvoj dětí a dospívajících a napomáhat jim osvojit si vědomosti, zručnosti potřebné pro tvorbu jejich vlastních názorů a pohledů na současný svět. Výchovou se zabezpečuje následnost a kontinuita generací. (Laca, 2013) Je to svébytná lidská aktivita, která v sobě obsahuje hodně rozporů (Procházka, 2012). Výchova je ovlivněna společností, jejími hodnotami a je sociálně významná (Šafránková, 2019).

Podle role, kterou osoby ve výchovném procesu zastávají, je možné rozlišit subjekt a objekt ve výchově. Subjekt ve výchově je osoba, která realizuje výchovný záměr. Zatímco objektem výchovy je adresát tohoto výchovného záměru. Ve výchově však není možné chápat dítě nebo dospívajícího jen jako objekt výchovy. Není ani možné s ním manipulovat a přetvářet ho podle svých představ. Výchova by se měla vyznačovat především respektováním a plným rozvíjením aktivity, tvořivosti i autentické subjektivity všech vychovávaných jedinců. (Šafránková, 2019)

Vztahy ve výchově není možné omezit pouze na úzce osobní vztahy mezi vychovávaným a vychovatelem (Šafránková, 2019). „Rodič, který neobohacuje vztahy dětí ke skutečnosti, k lidskému světu, k jejich životu, nepodněcuje je k tomu, aby využívali svých činností a vztahů k seberozvíjení.“ (Šafránková, 2019, s. 64-65) Protože cílem výchovného působení není jedinec jakožto pasivní objekt, ale člověk svobodný, schopný podílet se na životě vlastním i společenským (Šafránková, 2019).

S výchovou je mimořádně důležité začít již od narození dítěte. Na dítě rodiče působí svým chováním, svou komunikací, svými názory, aktivitami, hodnotami, které uznávají a vztahy, které utváří. (Laca, 2013) Rodiče jejich potomka učí rozpoznávat, co je dobré a co je zlé, jaké chování je v daných situacích vhodné. V rodině tak dochází k utváření mravního profilu osobnosti jedince. (Líšková, 2014)

K výchově dítěte uplatňuje rodič tři základní strategie. Jedná se o fyzickou sílu, nesouhlas a s tím související zákaz a vysvětlení. Vysvětlování je považováno za nejméně úspěšnou strategii, jež neefektivněji přispívá k morálnímu vývoji dítěte. Když rodiče uplatňují dominanci s použitím trestů, vede to u dítěte pouze ke strachu. Zato vysvětlení vede k zvnitřnění pravidel a k jejich přijetí za své. (Thorová, 2015)

Čím jsou děti mladší, tím silněji si vytváří mínění o sobě na základě zpětné vazby, kterou jim poskytují jejich rodiče. Děti si tedy své sebepojetí do určitého věku utváří v přímé závislosti na dospělých. Jejich názory někdy až bezvýhradně a zcela nekriticky přijímají. Poněvadž stupeň vývoje jejich myšlenkových operací jim zatím neumožňuje realisticky hodnotit sebe ani ostatní. Úspěch nebo neúspěch, správnost či nesprávnost svého chování vnímá dítě v tomto období převážně podle toho, jak na toto chování reagují jeho rodiče. Dítě chce být úspěšné, aby rodiče uspokojilo, a protože od nich na oplátku očekává, že naplní jeho potřebu jistoty a lásky. (Miková a Stang, 2015)

Později, přibližně mezi 9 a 12 rokem života dítěte, je už dítě schopné uvažovat realisticky, na základě vlastních zkušeností. Dochází u něj k tomu, že se postupně zmenšuje jeho závislost na cizích názorech, a to především na těch, které odporují jeho zkušenostem. Dítě se tak více rozhoduje na základě stanovených pravidel a objektivních faktů. (Miková a Stang, 2015)

V období dospívání, zhruba mezi 13 a 20 rokem života jedince, se dospívající vyznačuje poklesem závislosti na rodině. Hledá a vytváří si vlastní identitu. V tomto období je také kritičtější k sobě samému i k ostatním, včetně rodičů. Je si vědom svých slabín a může u rodiče, který je mu podobný, kritizovat právě ty slabiny, které považuje za slabiny sám u sebe. (Miková a Stang, 2015) „To je však stav pouze dočasný, podmíněný aktuálním vývojovým obdobím.“ (Miková a Stang, 2015, s. 119) Lze předpokládat, že se dítě v průběhu dospívání začne více podobat rodičům a v budoucnu bude sám uplatňovat stejné výchovné postupy a metody, které během svého dospívání zažil (Miková a Stang, 2015).

Očekávání rodičů tedy podstatným způsobem ovlivňuje výchovu dítěte. Rodiče jejich potomka formují svými požadavky, ale také tím, co u něj oceňují a co u něj naopak odmítají nebo dokonce kritizují. Měli by svému dítěti poskytovat kladný a názorný společenský vzor v uspokojování potřeby sebeuplatnění a měli by v něm probouzet snahu tomuto vzoru se podobat. Každá snaha dítěte o přiměřené a žádoucí chování by měla být jeho rodiči kladně ohodnocena. Nepatrné chyby v chování by měly být ochotně přehlédnuty. (Kohoutek, 2001)

Je důležité, aby každý jedinec měl vlastní místo, kam by si dával své osobní věci. Toto jeho místo by měli všichni sourozenci i rodiče respektovat. (Kohoutek, 2001) Kohoutek (2001) zastává názor, že je dobré občas darovat dítěti nebo dospívajícímu nějaké materiální hodnoty, které by se natrvalo staly jeho vlastnictvím. Může se jednat například o nějaké hračky nebo knížky. Obzvláště jedinci, kteří neoplývají nadáním, jsou na osobní vlastnictví citliví, na něm do jisté míry staví své sebevědomí. (Kohoutek, 2001)

Existují rodiče, kteří mají na své potomky příliš vysoké nároky a požadavky. Děti takových rodičů se často vyznačují až neadekvátně nízkým sebevědomím a sebedůvěrou. Mnohdy se také stává, že se tito jedinci pak buď na spoustu věcí ani nesnaží aspirovat, nebo se jim naopak potřeba sebeuplatnění jakoby paradoxně zvýší. Na druhou stranu je možné zaznamenat zvýšenou potřebu sebeuplatnění u dětí málo přísných rodičů. Takové děti postrádají uměřenost ve svém sebehodnocení a ve své potřebě sebeuplatnění. (Kohoutek, 2001)

Larson (2006, s. 683) výstižně zformuloval prostřednictvím otázek tradiční paradoxy, na které rodiče v průběhu výchovy adolescenta hledají odpovědi:

- „Kdy stanovit pevné hranice a kdy se naopak flexibilně přizpůsobovat situaci, kterou dospívající dospělým předloží?
- Kdy podporovat cíle mladých lidí a kdy s nimi o nich naopak diskutovat a hledat alternativní návrhy?
- Jak zajistit autonomii a vlastní volbu adolescentů a současně je ochránit, aby se nedostali do ohrožující situace?
- Kdy má rodič naslouchat a být empatický a kdy se naopak očekává, že bude prezentovat své vlastní názory?
- Kdy ponechat dospívající, aby se poučili ze svých vlastních chyb?“

3.1.1 Způsob výchovy

Odpovědi na Larsonovi otázky je možné získat při nalezení účinného a optimálního výchovného způsobu. Způsob výchovy lze vymezit jako celkovou interakci a komunikaci dospělých s dítětem nebo mladistvým. (Čáp, 1996) „Projevuje se volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod, tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte nebo mladistvého, které ovlivňuje prožívání a chování dospělého.“ (Čáp, 1996, s. 135) V zahraniční literatuře se můžeme setkat také s pojmem styl výchovy (Čáp, 1996).

Kohoutek (2001, s. 115) rozumí způsobem výchovy „konkrétní výchovné postoje, které převažují v přístupu rodičů k dítěti“. V tomto pojmu tedy autor zobecňuje jednotlivé konkrétní výchovné akty (Kohoutek, 2001). Čáp a Boschek (1994) termínem způsob výchovy rozumí upevněné postupy, techniky a strategie včetně míry a formy kladení požadavků, druhů a množství odměn a trestů, chování a jednání, ale i názory na člověka, na dítě a výchovu, a to buď explicitně, nebo implicitně vyjádřené. Způsob výchovy dle autorů zahrnuje také vzájemné emoční vztahy rodičů s jejich dětmi, emoční klima při vykonávání společných činností a jejich vzájemnou komunikaci a interakci (Čáp a Boschek, 1994).

Procházka (2012) stejně jako Čáp a Boschek chápe složitost tohoto výchovného působení, když konstatuje, že individuální podoba výchovného způsobu se odvíjí od více komponent. Nejčastěji se projevuje závislost způsobu výchovy na emočním vztahu rodičů k dětem a k sobě navzájem, na stylu kladení požadavků a nároků na děti a na formě kontroly jejich plnění. Tak, jak se rodina liší svým způsobem života, chováním, a interakcí mezi rodiči a dětmi, tak se také liší i uplatňovaný výchovný způsob rodině. (Procházka, 2012)

Ideální způsob výchovy by měl vyvažovat optimální poměr mezi volností, kontrolou a kvalitou emocionálního vztahu (Krejčová, 2011). Na základě znalosti způsobu výchovy určitého jedince lze s jistou pravděpodobností předvídat rozvoj některých vlastností jeho osobnosti (Kohoutek, 2001). Rodiče si mohou jimi uplatňovaný způsob výchovy uvědomovat výstižně a adekvátně, ale také neúplně a zkresleně. Ve způsobu výchovy, který rodiče uplatňují, může být mnoho neuvědomovaného, bezděčně převzatého z tradice. (Čáp a Boschek, 1994)

Na výchovný styl rodičů má značný vliv kultura, společenské mínění, socioekonomická situace rodiny a místo bydliště. Velkou roli hraje také temperament nejen rodičů, ale i jejich potomka, protože právě on někdy dokáže rodiče přimět k výchovnému způsobu, který jim

není vlastní. Může se například jednat o dítě, které je agresivní či delikventní. (Thorová, 2015) Styl výchovy je tedy determinován jak osobnostními vlastnostmi a zkušenostmi vychovatele i vychovávaných tak i společensko-historickými podmínkami (Šafránková, 2019).

Bronfenbrenner (in Krejčová, 2011) se stejně jako Thorová a Šafránková domnívá, že je nutné brát v úvahu historické a kulturní podmínky, za nichž se snažíme daný výchovný způsob popsat. „Na jejich základě se poměr volnosti a kontroly ve výchově různě mění.“ (Bronfenbrenner in Krejčová, 2011, s. 23) Lze očekávat, že se bude optimální poměr volnosti a kontroly uvnitř rodiny řídit úrovní volnosti či strukturovanosti rozsáhlejšího systému, ve kterém je rodina ukotvena (Bronfenbrenner in Krejčová, 2011). „Pokud se například prostředí mimo rodinu stane méně stabilním a strukturovaným, mohou rodiny nevědomě vyvinout protichůdné mechanismy ve směru kontroly, aby byla rovnováha vlivů vyrovnána a byl podpořen efektivní vývoj.“ (Bronfenbrenner in Krejčová, 2011, s. 24)

Jednotlivé způsoby výchovy ovlivňují typy vrstevnických vztahů, které si dospívající utvářejí. Pokud je dospívajícím v období rané adolescence poskytována nadměrná volnost nebo naopak je při jejich výchově uplatňované velmi silné vedení, mohou být adolescenti v pozdějším věku náchylnější k vytváření rizikových vrstevnických vztahů. Čím kladnější je emocionální vztah mezi rodiči a dospívajícími, tím méně pravděpodobný je vznik problematických vztahů dospívajících s vrstevníky. Výchovný způsob v rodině je tak považován za jeden z hlavních zdrojů prevence různorodých forem rizikového chování, mezi které lze zařadit především zneužívání návykových látek, výchovné obtíže, ale i agresivitu vůči okolí nebo dokonce suicidální tendence. (Krejčová, 2011)

Wolfe, Jaffe a Crooks (2006, s. 155) mezi klíčové charakteristiky interakcí rodičů s dětmi, které působí preventivně v dospívání, řadí následující:

- „1. Rodiče kontinuálně monitorují vývoj a chování svých dětí.
2. Mezi rodiči a dospívajícími je vybudován kvalitní interpersonální vztah.
3. Rodiče s adolescenty hovoří o rizicích a zodpovědnosti, které se vážou k nově vzniklým vztahům a aktivitám v rámci vrstevnické skupiny.“

Je důležité monitorovat i aktivity dospívajících. To však musí probíhat v citlivé atmosféře. Tato kontrola ze strany rodičů může být jejich potomky vyhodnocena jako zásah do jejich soukromí a osobní svobody. Adolescentní jedinci, kteří mají se svými rodiči vřelé vztahy a jsou si vědomi jejich emoční podpory, poskytují informace ochotněji. Oproti tomu příliš

kontrolující rodiče mají menší šanci, že informace od dospívajících získají, protože ti se pak brání rodičovskému dozoru a informace před rodiči schválně tají. Důsledkem takového stavu je pak častější výskyt delikventního chování. (Thorová, 2015) Rozvoj agresivních tendencí a delikventního chování u adolescentů tedy podstatně ovlivňuje rodičovské chování, hodnotový systém, uplatňovaný výchovný styl a celkový způsob života rodiny (Hudecová, Brozmanová a kol., 2008).

Podle působení rodičů na své děti a možnosti dětí podílet se na utváření rodinného života nebo se podílet na rozhodnutích v rodině lze rozlišit různé přístupy neboli způsoby výchovy (Kraus, 2015). Klasifikace výchovných způsobů či stylů uskutečňovaných v rodinném prostředí je velmi úzce spojena s problematikou uplatňování autority ve výchově. Autorita je termín, jenž se v kontextu sociálně pedagogické praxe stává stále více používaným. (Procházka, 2012)

Rodiče mají právo si zvolit způsob výchovy svých dětí (Kraus 2015). Procházka (2012) a Šafránková (2019) na základě vztahu vychovatele a vychovávaného vymezili autoritářský, liberální a demokratický způsob výchovy. Hogg a Vaughan (2017) rozlišili stejné styly výchovy, akorát použili rozdílné názvy. Tito autoři rozeznávají autoritářský, permisivní a autoritativní výchovný styl.

Autoritářský výchovný styl je možné charakterizovat jako výchovu, ve které rodiče nejvíce uplatňují vliv, sílu a moc nad svým dítětem. Rodiče od dítěte vyžadují poslušnost, bezvýhradné plnění příkazů a dodržování zákazů. Rodiče s jejich potomkem často vedou pouze strohou komunikaci o příkazech a pokynech. Jejich emocionální vztah se vyznačuje chladem a vypjatými reakcemi v případě neplnění příkazů. V takové rodině bývá mnohdy i fyzické násilí a skoro vždy je zde uplatňována manipulativní výchova promyšleným systémem trestů a odměn. Dopady takového způsobu výchovy na jedince je možné spatřovat v celé řadě souvislostí. Nejvíce problematické je však uplatňování tohoto výchovného stylu v dospívání jedince, kdy adolescent může v důsledku takové výchovy utíkat z rodiny nebo se dopouštět rizikového chování. (Procházka, 2012)

Demokratický neboli autoritativní výchovný styl je styl, ve kterém jsou stanovována pravidla, je kontrolováno jejich dodržování a případně je sankcionováno jejich porušení (Hogg a Vaughan, 2017). Tento druh výchovy vyjadřuje snahu vychovatele o soulad mezi požadavky, nároky, prostorem a mezi „raciem a emociem“ ve výchově. Její základ je tvořen systémem pravidel, která jsou diskutována. Výchova se vyznačuje osobním příkladem rodiče a poskytováním nezpochybnitelné podpory svému dítěti. Zachování autority rodiče

je jedním ze zásadních znaků demokratické výchovy. Autoritou svým dětem mohou být rodiče, jež dokáží zvládat sami sebe a ze svých zkušeností a svým příkladem utvářet pravidla pro své děti a směřovat je tak k cíli, který je všem společný, k sebevýchově. (Procházka, 2012) Je to výchovný styl, ve kterém optimálně fungují emocionální vazby (Hogg a Vaughan, 2017).

Liberální či permissivní výchovný styl se často uvádí do protikladu k autoritářskému stylu. Tento způsob výchovy je zcela volný, nechávající dítěti maximum svobody, netrestající, nevytvářející pravidla. (Hogg a Vaughan, 2017) Převažuje zde aktivita vychovávaného (Šafránková, 2019). Rodiče dítě vnímají jako zcela samostatnou osobnost. Věří, že dítě se samo postupně vše naučí a ke všemu samo dozraje. Rodiče, pokud vůbec uplatňují nějaké výchovné úsilí, orientují jej na utváření optimálních podmínek pro vývoj a na „nezasahování“ do potenciálu svého dítěte. Liberální výchova může někdy přerůst až do takové míry, kdy se rodiče staví proti omezením, na které děti přirozeně narazily ve škole, později v zaměstnání. Tento způsob výchovy na jednu stranu podněcuje kreativitu, svobodu, tvorbu, ale na druhou stranu vede k neschopnosti přizpůsobit se pravidlům práce ve škole, v zaměstnání. (Procházka, 2012) V takové výchově je podceněn či zcela chybí výchovný cíl (Šafránková, 2019, s. 66). Následující tabulka 1 přehledněji znázorňuje základní rozdíly norem a pravidel mezi jednotlivými způsoby či styly výchovy v rodině.

Tabulka 1 Schematické zobrazení způsobů (stylů) výchovy (Šafránková, 2019, s. 66)

	Autokratická výchova	Demokratická výchova	Liberální výchova
Druh normy a pravidla	příkazy, zákazy, povinnosti	smysluplné normy a pravidla (dle potřeb, respektování pravidel soužití)	nejasná pravidla
Tvůrce normy a pravidla	ten, kdo má moc	podílejí se všichni členové společenství	není jasné, kdo je určuje, vznikají nahodile
Příjemce normy a pravidla	pro ty, co nemají moc	platí pro všechny	nejsou závazná

Šafránková (2019, s. 66) píše, že ve výše uvedených způsobech výchovy se promítá:

- „celková interakce a komunikace vychovatelů s vychovávaným (jejich vzájemný vztah);
- volba a způsob užití výchovných prostředků, postupů, metod a tomu odpovídající prožívání a chování vychovávaného, které zpětně ovlivňuje reakce vychovatele;
- emoční vztah k dítěti (kladný, záporný, neutrální);
- způsob výchovného řízení (silný, slabý, rozporný, střední).“

Zmíněné rozdílné výchovné styly zásadním způsobem ovlivňují následný sociální vývoj dospívajících. Autoritativní rodiče většinou vychovávají potomky, kteří jsou nešťastní, závislí na ostatních a submisivní. (Líšková, 2014)

Oproti tomu liberální rodiče vychovávají děti, které jsou otevřené a společenské, ale současně i nedospělé, nezralé, netrpělivé a mnohdy také agresivní (Líšková, 2014).

Rodiče, kteří uplatňují demokratický způsob výchovy, vychovávají jedince přátelské, kooperativní, sociálně zodpovědné, sebejisté a především samostatné (Líšková, 2014). Každý výchovný způsob má určité klady a zápory. Ale přeci jen za nejvhodnější je možné považovat právě demokratický styl výchovy, který by měl ovšem respektovat jasná pravidla a dělbu odpovědnosti. (Kraus, 2015)

3.1.2 Emocionální a citová výchova

Způsob výchovy závisí zejména na emočním vztahu rodičů ke svým dětem a k sobě navzájem (Líšková, 2014). Emoce jsou vyvolány podněty, jež mají pro konkrétního jedince určitý význam. Jedná se o specifickou reakci, která je podmíněna jak kvalitou podnětu, tak i dispozicemi a zkušenostmi člověka. V momentě, kdy mozek zachytí nějaký emočně významný podnět, ať již reálný nebo vybavený z paměti, aktivuje se k příslušné odpovědi. (Vágnerová, 2016)

Emoce jsou uvědomované pocity rozmanitého ladění, které znázorňují vztah člověka k relevantním událostem vnějšího prostředí i k sobě samému. Jsou spojeny s rozdílnou mírou fyziologické aktivace, jejíž funkcí je vyvolat stav připravenosti k jednání. Intenzita takto prožívaných emocí koresponduje s úrovní významnosti situace nebo události

pro daného jedince. Tyto interní prožitky mohou být provázeny externě pozorovatelným výrazem, zejména mimikou, gestikou a hlasovými změnami. (Slaměník, 2011)

Kolář (2012, s. 96) o emocích píše, že „vyjadřují subjektivní vztah k předmětům a jevům objektivní reality i k sobě samému“. Prožívání tohoto subjektivního stavu má vliv na chování člověka. Emoce jsou hodně dynamické, proměnlivé a těžko uchopitelné psychické procesy. Jejich podstata spočívá v tom, že z hlediska potřeb, osobního významu, osobních, ale i skupinových cílů hodnotí různé jevy, skutečnosti, situace, události, výsledky i průběh činnosti své i jiných osob, chování jednotlivců, skupin i větších celků, institucí. Poté na tyto jevy reaguje, ať už prožitkem radostí, rozčilením, potěšením nebo třeba zlostí. (Kolář, 2012)

Emoce je možné členit na stálé, dočasné a okamžité. Příkladem emoce stálé může být láskyplný vztah k rodiči. Příkladem dočasné emoce může být vzplanutí pro určitou věc. Okamžitá emoce může nastat například při nespravedlnosti, v důsledku čehož může u jedince dojít k výbuchu zlosti. Emoce jsou ve výchově velmi důležité. (Kolář, 2012) „Nemocné emoce dokážou z lidí dělat násilníky, nebo citově chladná individua a opačně rozvinuté emoce rozvíjí v lidech kladné osobnostní vlastnosti.“ (Líšková, 2014, s. 11)

S emocemi úzce souvisí i city. City jsou psychologickou podstatou emocí. (Nakonečný, 2000) Jsou to subjektivně významné zážitky, ať už jde o radost, hněv nebo soucit, projevující se mobilizací naší psychiky k určitému jednání (Líšková, 2014).

Rozdíl mezi citem a emocí je v tom, že city lze vymezit pouze svou zážitkovou složkou, která je většinou uvědomovaná a popsitelná, kdežto emoce zahrnují nejen citový prožitek, ale i s ním spojenou fyziologickou reakci a další projevy (Vágnerová, 2016).

Emocionální a citová výchova by se měla zaměřovat na to, aby se emoce a city staly každodenní součástí života a současně se kultivovaly a obohacovaly (Líšková, 2014).

Rodina je nástroj emocionálního rozvoje jedince (Líšková, 2014). Je prostředím, jehož úkolem je vytvářet vhodné citové zázemí a sytit dítě či dospívajícího pocitem lásky. Jedinec by se zde měl cítit v bezpečí. (Procházka, 2012) „Žádné jiné prostředí nemá v tomto směru tak silný potenciál a zároveň nikde jinde nedojde při zmaření této role rodiny k tak velkým chybám.“ (Procházka, 2012, s. 109) Děti a dospívající potřebují citovou jistotu a citové vyžití (Kohoutek, 2001). Citová jistota se u nich projevuje touhou po bezpečí, po zázemí, potřebou být ochraňován, mít někoho, kdo je má rád, s kým se může pomazlit, na koho se může kdykoliv obrátit, komu si může postěžovat. Uspokojení potřeby citového vyžití dává dítěti

a dospívajícímu pocit životní jistoty a stává se pro něj základem životní harmonie a životní radosti. (Kohoutek, 2001)

Kladné vztahy mezi všemi členy rodiny jsou zásadním předpokladem pro rozvoj emocionality jedince. Klíčovou roli zde hraje také utvoření raného citového vztahu mezi matkou a dítětem. Pokud dítě nebude mít tuto potřebu vztahu s pečující osobou, tedy matkou, dostatečně uspokojenou, vyvolá to u něj citovou sociální deprivaci. (Procházka, 2012)

Citová sociální deprivace se u něj projeví v pozdějším věku, kdy bude neschopný se vcítit do druhých lidí, porozumět svým vlastním pocitům, neschopný pocitu lásky, neschopný navazovat a udržovat si přátelské a partnerské vztahy. Velmi často tato citová deprivace vyústí v poruchu zvanou alexythymie, což je porucha, která se projevuje neschopností popsat svůj psychický stav, své emoce a pocity. (Líšková, 2014) Pokud rodina dlouhodobě selhává v emocionálním uspokojení svých potomků, mívají tito jedinci problém s emocemi celoživotně (Procházka, 2012).

Základním stavebním kamenem schopnosti někoho vychovávat je být zralou osobností a mít laskavý a na city bohatý pozitivní vztah k dětem (Líšková, 2014). Pokud rodiče chtějí rozvíjet poznávací city dětí či dospívajících, musí jim dopřát pocítit radost z pochvaly a úspěchu. Jestliže jedinci tohle nezažijí, může se stát, že obrátí svou pozornost nežádoucím směrem. Často může jejich potřebu poznávat vystřídat intelektuální pasivita. Potřeba poznání je úzce spjata s potřebou výkonu, kreativity, potřebou sociálního uznání a dosažení vlastních cílů. Děti a mladiství, jež k tomu mají předpoklady, by měli dospět v tvořivé jedince. Zde je však důležité mít na paměti, že pokud děti a adolescenti mají až příliš mnoho podnětů světa, které mohou zkoumat, vede to u nich k povrchnosti v poznávání. (Kohoutek, 2001)

Kromě poruch funkcí rodiny může docházet i k poruchám ve výchově neboli k poruchám rodičovské role či rodičovství. Tyto poruchy lze dělit následovně:

1. Rodiče se o svého potomka nemohou starat, a to zejména z důvodu narušení rodinného celku, kdy se může jednat například o úmrtí jednoho rodiče, nebo kvůli nepříznivým přírodním či společenským podmínkám.
2. Rodiče se o jedince starat neumějí nebo nedovedou, může se tak stát například z důvodu vlastní nezralosti. Patří sem ale i situace rozvádějících se rodičů, kdy je jednomu z nich tím druhým bráněno, aby se o svého potomka staral.

3. Rodiče se o své dítě starat nechtějí a neposkytují mu potřebnou péči. Takoví rodiče se vyznačují nezájmem až hostilitou k němu. Dochází k zanedbávání dítěte a mnohdy i k tomu, že jej rodiče opouštějí.

4. Rodiče se o svého potomka starají hyperprotektivně, nadměrně, což má za následek rozmazlení jedince, který nerespektuje druhé, není schopný samostatnosti a je nepřipraven pro budoucí samostatný život. (Šulová, 2004)

Na dítě či adolescenta a jeho výchovu jsou stále častěji kladeny nové nároky, což se značně odráží i v procesu socializace. Sociokulturní prostředí vyžaduje od rodičovské výchovy, aby jejich potomek přejímal životní styl, životní orientace, hodnotové systémy a určitou míru adaptability na sociální prostředí. Zároveň je však důležité, aby míra přizpůsobivosti nepřesáhla hranice jeho autenticity. (Šafránková, 2019) Výchova a rozvoj jedince je složitý proces. Výslednou osobnost lze charakterizovat určitými vzorci myšlení, emocemi a chováním. (Atkinson, 2003)

3.2 Socializace

Socializací rozumíme celoživotní proces, při kterém si jedinec postupně osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). Jedná se o širší pojem než výchova, uskutečňuje se jednak výchovným působením, ale také vlivem prostředí (Knotová, 2014).

Socializační proces lze chápat jako určité přijetí a zvládnutí vzájemné interakce a komunikace jedince s druhými lidmi, společností, jejími hodnotami a kulturou. (Šafránková, 2019)

Je to děj postupné přeměny člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou (Kraus, 2015). Laca (2013, s. 10-11) hovoří o tom, že „člověk je ve svojí přirozenosti společenská bytost, jeho samotné žití a přežívání je možné jen díky společenskému charakteru života“.

Socializace je proces vývoje, ale i přetváření člověka. Jedinec se vyvíjí působením sociálních vlivů, ale důležitou roli zde hrají i jeho vlastní činnosti, kterými na tyto sociální vlivy reaguje, vyrovnává se s nimi, mění je, a především je také ovládá. (Laca, 2013)

Podle Ondrejčkoviče (in Kraus, 2008, s. 60) je socializace „společenským jevem a současně představuje i společenský mechanismus, který udržuje kontinuitu v kulturně-společenském vývoji lidstva“.

Lze ji chápat také jako osvojování si určitých sociálních rolí. To znamená určitých způsobů chování, které od člověka očekává sociální okolí z hlediska jeho věku, pohlaví a společenského statusu. (Stašová, Slaninová a Junová, 2015)

Člověk má na tuto celoživotní pouť potřebné genetické vybavení (Kraus, 2015). „Jedná se o dispozici, která se v sociálním prostředí rozvíjí v sociabilitu.“ (Kraus, 2015, s. 49) Sociabilitou rozumíme schopnost navazovat vztahy a kontakty s lidmi ve svém okolí, napodobovat vzory, přebírat si různé poznatky, tedy schopnost sociálního učení se (Kraus, 2015).

Proces socializace probíhá nejintenzivněji v období dětství a dospívání (Urban, 2017). Uskutečňuje se vždy v určitém konkrétním prostředí, přičemž prvním a nejvíce rozhodujícím pro celkový rozvoj osobnosti je prostředí rodiny. Rodina je vůbec nejvýznamnější sociální skupina, ve které jedinec žije. (Kraus, 2015) V ní probíhá primární socializace dítěte, která se považuje za nejdůležitější. Primární socializaci lze časově zařadit do životní etapy dětství (0-12 let), případně puberty (12-15 let). V této době se osobnost jedince vyznačuje značnou tvárností charakteru. (Urban, 2017)

Rodina je sociální skupina, která uvádí dítě do příslušného kulturního prostředí, ve kterém ho učí se chovat (Pešatová, 2007). „Efektivní socializace dětem postupně umožní přejít z rodinného prostředí do širšího světa a úspěšně se v něm orientovat.“ (Procházka, 2012, s. 109)

Rodinné prostředí učí dítě přizpůsobovat se životu, osvojovat si základní návyky a způsoby chování, které jsou v dané společnosti považovány za běžné (Procházka, 2012). Knotová (2014) rodinu považuje za primárního nositele kultury a vymezuje ji jako prostředí, ve kterém si dítě vštěpuje základ kulturních vzorců neboli zvyků, tradic, mravů a zákonů. V rodině navíc jedinec získává model svých budoucích vztahů k ostatním lidem, protože podle svých zkušeností se vztahy v rodině pak tyto vztahy transformuje i na ostatní lidi (Kohoutek, 2001).

Jedinec si v procesu primární socializace utváří své „já“ jako vědomí vlastní identity odlišné a oddělené od druhých (Havlík a Kořa, 2002). Proces socializace jde tedy ruku v ruce s procesem utváření identity jedince (Šlechtová, 2016). Utváření identity obsahuje jak aktivní, tak i pasivní část, není tedy jednosměrným procesem, ale spíše složitou rovnicí, v níž se prolínají vlivy vnější a vnitřní, působení prostředí na jedince a jedince na prostředí (Stašová, Slaninová a Junová, 2015).

Na primární socializaci pak navazuje a částečně ji překrývá sekundární socializace probíhající především ve škole, ve které dochází k pokračování osvojování norem, morálních standardů, hodnotové hierarchie a učení se novým sociálním rolím (Knotová, 2014).

Primární a sekundární socializace jedince by měla vést k „dospělému sebevědomí, individualitě a identitě jedince, k ucelené představě o sobě samém a k zdravě kritickému vztahu k autoritám“. (Urban, 2017, s. 380) Cílem socializace je naučit jedince žít s druhými lidmi, efektivně s nimi kooperovat a komunikovat (Knotová, 2014).

Ihned po narození dítě vnímá vše, co se kolem něj děje. Tyto vlivy bývají často zásadnější než ty, se kterými se jedinec setkává později například ve škole. Proto se mnohdy člověk v dospělosti řídí určitými zásadami a žije způsobem, jenž se liší od způsobu, který si později osvojil. Chování, které ho ovlivňovalo během jeho vývoje, si poté přenáší i do rodiny, kterou později během svého života založí. (Kraus, 2015)

Rodina a její členové jsou pro dítě vzorem chování (Pešatová, 2007). Kohoutek (2001) zastává názor, že je to právě matka, která nejvíce ovlivňuje socializaci dítěte. „Matka utváří bezpečné prostředí, ze kterého jedinci umožňuje objevovat svět.“ (Knotová, 2014, s. 37) Role matky je navíc důležitá proto, že matka představuje pro dítě nejen sebe, ale zároveň i celou strukturu rodiny, v níž dítě vyrůstá. Později reprezentuje také společnost a kulturu, do které jedinec vrůstá. (Ondrejko, 2020) Matka od dítěte vyžaduje dodržování určité sociální normy. Její dodržování kontroluje a podle výsledku jej buďto odmění nebo potrestá. Časem si v sobě dítě vytváří vlastní regulativy chování a jednání. Matka by pro dítě měla být vzorem ženskosti, lásky a něžnosti. (Kohoutek, 2001)

Emoční problémy dítěte či dospívajícího často velmi úzce souvisí s pocitem nejistoty, kterou trpí jejich matka. Tato matčina nejistota může například vyplývat z nedostatečného přizpůsobení se mateřské roli a chyb, kterých se ve výchově jejího potomka dopustila nebo stále dopouští. Otec by měl být naopak pro své dítě vzorem mužnosti, organizačních schopností a dovedností. (Kohoutek, 2001)

Rodiče mají právo a povinnost předávat svým potomkům jejich hodnotový systém a představu o dobrém životě. Rodiče mohou uplatňovat na své potomky prostředky podle své úvahy. Mohou jim bránit v poznání hodnot, norem chování a jednání, které neakceptují. Pokud jedinci ohrožují svých chováním společenství, má toto společenství právo zasáhnout. (Kraus, 2015) Současná moderní rodina se tak ocitá pod dohledem (Singly, 1999).

Společnost však nemá právo intervenovat do rodičovské autority. Autorita rodičů na jedné straně posiluje integritu rodiny a stabilitu vývoje kultury společenství. Na druhé straně však často napomáhá k předsudkům vůči jiným kulturám a k utváření autoritářské osobnosti, která není schopna se samostatně rozhodovat. (Kraus, 2015)

Rodičovská autonomie může mít následující podoby:

1. Demokratické pojetí – Demokratické pojetí předpokládá, že se jedinec bude držet hodnot rodičů, ale je zde i možnost diskuze o jiných hodnotách. Dítě či dospívající musí být o hodnotách svých rodičů sám přesvědčen a poté je musí interiorizovat jako vlastní, nikoliv vnucené.

2. Umírněně liberální koncepce – Umírněně liberální koncepce je založena na tom, že se rodiče snaží, aby dítě či dospívající převzal jejich hodnotový systém. Zároveň však v přiměřeném věku jedince rodiče podporují, aby se sám, bez omezení, seznámil i s jinými hodnotovými systémy.

3. Důsledně liberální pojetí – Důsledně liberální pojetí rodičovské autonomie lze charakterizovat tím, že je ponecháváno na dítěti či dospívajícím, jaké hodnoty si samo vybere. Rodiče pouze jedince chrání před vlivy, které by jeho volbu omezovaly. Toto pojetí umožňuje dynamický rozvoj osobnosti jedince, ale zároveň jeho důsledné uplatňování rozvolňuje vztahy uvnitř rodiny a značně snižuje mezigenerační porozumění. (Kraus, 2015)

Kromě rodičů jsou v procesu socializace významní také sourozenci jedince. Sourozenci jedince usnadňují proces socializace tím, že spolu navzájem vytvářejí sourozenecké vrstevnické vztahy a on se tak učí rozmanitým sociálním rolím. Sourozenecké konstelace, které lze vysvětlit jako hierarchie nebo pořadí, ovlivňují životní styl v rodině a umožňují proces sociálního učení. Jinou pozici bude mít v rodině prvorozené dítě, mladší sourozenec či prostřední dítě. Jiná konstelace se zase vytvoří, jestliže do původních sourozeneckých vztahů přibudou další děti, a to ať již děti nevlastních rodičů, nebo děti adoptované. (Šafránková, 2019)

V období vývoje jedince se velmi silně uplatňuje potřeba vzoru, příkladu, nápodoby, identifikace jako hlavního mechanismu osvojování povahových vlastností a názorů (Kohoutek, 2001).

„Průběh celoživotního procesu socializace se odvíjí po určitých životních trajektoriích, a to rodinné, profesní a společenské aktivity.“ (Kraus, 2015, s. 58)

1. Rodinná trajektorie – Po rodinné dráze socializace probíhá ve třech etapách. První etapa se nazývá satelitka a znamená, že dítě je pevně připoutáno k rodině a je na ní zcela závislé. Ve druhé etapě, označující se desatelizace, dochází k postupnému odpoutávání a osamostatňování jedince. Třetí etapu zvanou resatelizace představuje založení vlastní rodiny nebo alespoň nějakého soužití. V současnosti je typické, že lidé zakládají vlastní rodiny později, což může souviset mimo jiné s tím, že se prodlužuje doba přípravy na povolání a také s tím, že se lidé bojí převzít odpovědnost. Zároveň také přibývá jedinců, kteří založit rodinu vůbec nechtějí. (Kraus, 2015)

2. Profesní trajektorie – Profesní trajektorie představuje neustále narůstající nároky a požadavky na zvyšování kvalifikace, případně potřebu rekvalifikace jedince (Kraus, 2015).

3. Společenská trajektorie – Společenská trajektorie v sobě zahrnuje aktivity směřující ke společenské prospěšnosti a všeobecné užitečnosti. V dnešní době lze však zaznamenat malou snahu a celkovou neochotu se v ní nějak projevit. To pravděpodobně souvisí s velkou mírou izolovanosti a individualizace života. (Kraus, 2008)

Kraus (2015) člení proces socializace jedince do tří na sebe navazujících období. Jedná se o období dětství, mládí a dospělosti.

V období dětství, jež trvá přibližně od narození do patnácti let, se budují základy života jedince. Je to stádium, ve kterém se rozhoduje o celé osobnosti dítěte. Socializace se uskutečňuje zejména v jeho prvních letech života hlavně v rodině, a proto je rodinu možné považovat za rozhodujícího činitele tohoto procesu. Socializaci v období dětství lze rozdělit na tři fáze. (Kraus, 2015) V první fázi, která probíhá přibližně do dvou let dítěte, se dítě identifikuje s matkou (Procházka, 2012). Vztahem k matce si internalizuje vzorec stability vztahů, jež je podmínkou stability systému osobnosti, která je nezbytným předpokladem pro pozdější zvládnutí různých životních situací, zejména tam, kde interpersonální vztahy dostávají trhliny (Kraus, 2015).

Pro druhou fázi je typická snaha dítěte se osamostatnit a najít si své místo ve společnosti (Procházka, 2012). Teprve až s přechodem k sebeovládání a sebekontrolé začíná jedinec vůči svému okolí vystupovat v autonomní roli (Kraus, 2015). „Do systému sociálních interakcí vstupuje nový prvek: matka je vnímána jako objekt a vztah závislosti je doplněn o další blízké osoby.“ (Kraus, 2015, s. 59)

Třetí fázi lze charakterizovat oslabováním vlivu rodiny, jelikož dítě vstupuje do školy a začleňuje se tak do širších sociálních vztahů a systému sociálních rolí. V této fázi se jedinec dostává do nových sociálních skupin. (Procházka, 2012) „Toto období je také poznamenáno rozpory spojenými s objevováním a konfrontací světa nadosobních hodnot a reálným chováním lidí.“ (Kraus, 2015, s. 59) Jedná se o dobu, kdy vznikají první zklamání, která jsou vyvolaná odhalováním rozporu mezi ideálními schématy chování, jako jsou například spravedlnost či rovnost a „situačními“ přestupky, vyjádřené pokrytectvím či výmluvou, proti nim (Kraus, 2015).

Po etapě dětství následuje etapa mládí, která trvá přibližně od 15 do 20 roku věku jedince. Tato etapa je velmi rizikovým a náročným obdobím v jeho socializaci. (Šafránková, 2019) I zde, především do 18 let věku jedince, hraje rodina stále velmi důležitou roli. Především na ní totiž záleží, do jaké míry ještě bude mít na dospívající členy rodiny vliv a jak se jí podaří napomoci jim k tomu, aby úspěšně prošli tímto složitým obdobím a začlenili se bez větších obtíží do života dospělých. (Kraus, 2015)

Hlavním problémem adolescentů je na počátku tohoto období jeho „sociální nezakotvenost“, kdy dochází k tomu, že se již necítí jako dítě, ale zároveň se ještě necítí být úplně dospělý. Tato nezakotvenost a nejistota z ní pramenící je pro mladé lidi zátěží. To způsobuje nestálost pocitu vlastní hodnoty. Dospívající je rozpolcen mezi extrémně euforickým očekáváním a depresivním podceňováním. (Kern et al., 2015)

Období mládí je spojeno s ukončením povinné školní docházky a následnou volbou další vzdělávací dráhy (Šafránková, 2019). Pokud jedinec završí profesní přípravu a dále již nepokračuje, nastupuje do zaměstnání a snaží se o adaptaci v něm (Kraus, 2015).

Etapa mládí se vyznačuje u jedinců sociálním poznáváním sebe ve vztahu k druhým lidem a s odmítáním podřízené sociální role. Kromě toho se tato etapa spojuje s hledáním vlastní autority, netolerancí k dospělým, problémy v komunikaci, zpochybňováním norem a pravidel chování a to nejen v rodině, ale i ve škole. Především je zde patrná snaha o odpoutání se od rodiny a orientace na jiné sociální skupiny, ať už různé vrstevnické skupiny, nebo například party. (Šafránková, 2019) Mladiství také navazují partnerské vztahy. Může již u nich docházet k zakládání rodiny, přebírání vyšší zodpovědnosti a prosazování se ve společenském životě. (Kraus, 2015)

Adolescenti získávají první a zásadní životní zkušenosti. Touží po dobrodružstvích, při kterých zpravidla zažívají silné emoce. Někdy tyto jejich dobrodružství mohou vyústit až do různých forem sociálně deviantního chování. (Kraus, 2015) Převážná část deviantně

jednajících dospívajících pochází z rodin, v jejichž prostředí přímo k deviantním projevům dochází (Kraus, 2014).

V posledních desetiletích lze spatřovat, že se hranice fyziologické dospělosti posunula směrem dolů o 1-2 roky. Ale mez sociální dospělosti se naopak posunula pro čím dál více jedinců směrem nahoru zhruba až ke třicátému roku věku. To způsobuje disharmonii, kterou je možné považovat za jednu z příčin všech problémů s mládeží. (Kraus, 2015)

Po etapě mládí následuje etapa dospělosti. V socializačním procesu této etapy dochází u jedince k dotváření postojů k vlastní sociální pozici a k nalezení vlastní identity. (Šafránková, 2019)

V období dospělosti se předpokládá naplnění rodinné, profesní i společenské trajektorie a sebeuplatnění se v nich. Z hlediska kariérního růstu dochází u jedinců zpravidla k postupnému zvyšování kvalifikovanosti. (Kraus, 2015)

V rodinné dráze lze u dospělého člověka pozorovat snahu o pevné společenské zakotvení a zabezpečení rodiny. Společenská dráha se u něj vyznačuje tím, že se pokouší postupně zaujmout určitou pozici ve společnosti prostřednictvím veřejných aktivit v rámci obce, případně vyšších společenských celků. Etapa dospělosti je značně náročná, přičemž rodinné zázemí v ní sehrává důležitou roli. Jestliže dospělý člověk žije ve fungující rodině, ony těžkosti života dospělého zvládá mnohem snáze. (Kraus, 2015)

Proces socializace se realizuje prostřednictvím sociálního učení, sociální komunikace a interakce (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). S tímto tvrzením souhlasí i Knotová (2014), která o socializaci jedince píše, že vzniká na základě pasivního a aktivního sociálního učení, v němž si člověk osvojuje určitý systém kulturních poznatků, norem a hodnot, sociálních rolí, způsobů chování a jednání, umožňující mu zdárně se začlenit do konkrétní společnosti a aktivně se podílet na společenském životě. V procesu učení se jedinec učí reagovat a jednat tak, aby to vedlo k uspokojení jeho potřeb (Knotová, 2014).

Sociální učení může nabývat těchto podob:

- přímé posilování, kdy se využívá učení odměnou a trestem. Chování, které je žádoucí a odměněné je zafixováno jako správné, nežádoucí chování je potlačováno tresty. (Knotová, 2014)
- napodobování neboli imitace jiné osoby, které si jedinec váží (Knotová, 2014). Nakonečný (2009) imitaci vymezuje jako pouhou reprodukci chování modelu.

- identifikace, kterou lze vymezit jako úplné a mnohdy i nevědomé ztotožnění se s modelem (Nakonečný, 2009).

Nakonečný (in Knotová, 2014, 25-26) poskytuje výčet jevů, které si jedinec osvojuje v procesu primární socializace odehrávající se především v rodinném prostředí:

„1. Osvojení základních kulturních návyků (stolování, udržování tělesné čistoty, oblékání a dalších druhů sebeobsluhy, slušného chování – zdravení, děkování, prosba atd.).

2. Užívání předmětů běžné denní potřeby přiměřeně jejich funkci, tj. jako účelných nástrojů, což do značné míry souvisí s osvojováním kulturních návyků.

3. Osvojení mateřského jazyka a dalších forem sociální komunikace.

4. Osvojení základních poznatků o přírodě a společnosti a základní časoprostorové orientace.

5. Osvojení sociálních rolí přiměřených věku a pohlaví.

6. Orientace v základních společenských normách a hodnotách (co je správné nebo nesprávné, to jest, co se smí nebo nesmí, co je hezké a co ošklivé, pravdivé a nepravdivé, spravedlivé a nespravedlivé atd.).

7. Postupný vývoj sebekontroly a volní regulace chování, přechod od přirozeného dětského egoismu k základům prosociálního jednání.“

To, co si jedinci prostřednictvím sociálního učení osvojí, pak v interakci s okolím využívají. Nátlak společnosti je usměřňuje k určitým kulturně schváleným hodnotám a cílům. (Havlík a Kořa, 2002) Souběžně s tím klade každý jedinec vlastní požadavky, vyjadřuje své zájmy, aspirace a očekávání, které si v procesu socializace utváří (Havlík a Kořa, 2002).

Stašová, Slaninová a Junová (2015) uvádí, že proces socializace umožňuje vznik jedince jako svébytné bytosti, která je schopna reagovat na požadavky svého sociálního okolí a reflektovat široce sdílené kulturní vzorce. Za produkt procesu socializace je možné označit osobnost člověka jako výsledek jeho sociálních zkušeností získaných sociálním učením (Kraus, 2015).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce navazuje na část teoretickou. Cílem této praktické části bylo zjistit, jaký je způsob výchovy v rodině pohledem dospívajících. V první kapitole praktické části jsme se zaměřili na vymezení výzkumného problému, cílů a otázek. Dále jsme se věnovali výzkumnému souboru a výzkumné technice získávání kvantitativních dat. Následně jsme uvedli samotnou realizaci výzkumu, analýzu kvantitativních dat a způsob zpracování dat. V další kapitole praktické části jsme poskytli výsledky výzkumného šetření a interpretaci dat. V poslední kapitole praktické části jsme předložili shrnutí výzkumu a diskuzi.

4.1 Výzkumný problém

Rodina a způsob výchovy v rodině jsou témata, která s rozvojem psychologie rodiny nabývají na významu. V současné době se tak na rodinu i na samotný způsob výchovy uvnitř ní, zaměřuje stále větší pozornost. (Výrost, Slaměnik a Sollárová, 2019)

Procházka (2012) vysvětluje soudobou situaci rodiny jako její krizi, přičemž důvodem zmiňuje především vysokou rozvodovost, která má negativní vliv na nezletilé děti, zvyšující se počet dětí mimo manželství, vyšší výskyt neúplných rodin, zvyšující se počty dětí zanedbávaných, týraných a zneužívaných v rodině, značnou sebevražednost dětí a mladistvých a jejich kriminalitu, agresivitu a společensky nežádoucí jevy.

Pro rozvoj osobnosti dítěte či dospívajícího je velmi důležitý způsob výchovy v rodině (Kohoutek, 2001). Výzkumy realizované různými autory se shodují a vzájemně doplňují v tom smyslu, že výchovný styl v rodině silně působí na prožívání a chování dítěte či dospívajícího, na vývoj mnohých aspektů jeho osobnosti. Výchovný způsob rodičů ovlivňuje jak motivaci a emoce jedince tak i jeho sebehodnocení, úzkost, stabilitu, popřípadě labilitu, podněcování či tlumení jeho kreativity, samostatnosti a psychosociální zralosti. Ovlivňuje také jeho sociální komunikaci a charakter. (Čáp a Boschek, 1994)

Resnick, Harris, Blum (in Krejčová, 2011, s. 28) realizovali výzkum, kterého se účastnilo více než třicet šest tisíc adolescentů ve věku třináct až osmnáct let. „Výzkum poukázal na nutnost pozitivního a podporujícího vztahu s alespoň jednou dospělou osobou v rodině jako formu prevence problematického chování. Nepotvrdil však v této souvislosti nezbytnou

přítomnost obou rodičů v rodině, ani nehovořil detailněji o míře kontroly.“ (Resnick, Harris, Blum in Krejčová, 2011, s. 28)

Bronfenbrenner (in Krejčová, 2011) provedl analýzu typických výchovných způsobů v rodině od počátku dvacátého století do jeho druhé poloviny a zjistil, že v rodinách došlo k všeobecnému posunu od původně přísné disciplíny k větší volnosti.

Na stejný závěr při výzkumu v českém prostředí na konci dvacátého století přišla i Gillernová (in Krejčová, 2011). Autorka přitom uvádí, že výraznější posun k liberalizaci výchovy se odehrál především v průběhu posledních dvou desetiletí. Tyto změny dle ní úzce souvisí se změnami ve společnosti. Gillernová navíc z dalších výzkumů zjistila, že ačkoliv v rodinném způsobu výchovy došlo k výraznějšímu uvolnění, výchovné vedení adolescentů ve školách je stále relativně pevné. Z výpovědí dospívajících však vyplynulo, že zmíněný způsob výchovy v rodině a škole jim v této podobě vyhovuje. Na základě takového zjištění lze říci, že styl vedení adolescentních jedinců ve škole komplementárně doplňuje volnost výchovy v rodinách. (Gillernová in Krejčová)

Baumrind (in Krejčová, 2011), která se ve svém výzkumu zabývala výchovou dospívajících v rodinách, zjistila, že adolescenti, jejichž rodiče na ně kladli více požadavků, vykazovali méně výchovných obtíží. Jestliže však ve výchově převažovala pouze kontrola, dospívající jedinci měli tendenci být více konformní, méně samostatní a s nižším sebevědomím. Oproti tomu při kombinaci kontroly s kladným emočním vztahem rodičů se adolescenti projevovali jako kompetentnější, s rozvinutými sociálními dovednostmi a s vyšší sebedůvěrou. (Baumrind in Krejčová, 2011) „Na rozdíl od proměnných, které souvisely s dimenzí kontroly, se jen málo proměnných souvisejících s kladným emočním vztahem pojilo s výchovnými problémy dospívajících.“ (Baumrind in Krejčová, 2011, s. 28) Kladný emoční vztah mezi rodiči a jejich potomky se ukázal jako velmi významný pro rozvoj optimálních schopností a dovedností dospívajících i pro rozvoj jejich sebevědomí (Baumrind in Krejčová, 2011).

Líšková (2014) k emočnímu vztahu mezi rodiči a adolescenty poznamenává, že současné vědecké objevy potvrzují souvislost mezi opožděným vývojem dospívajícího a absolutním nedostatkem lásky k němu. Náprava opožděného vývoje adolescenta je potom zdlouhavá, namáhavá a názory odborníků se rozcházejí, pokud jde o její úspěšnost. (Líšková, 2014)

Baumrind (in Krejčová, 2011) ve svém výzkumu dále prokázala jistou stabilitu výchovných stylů rodičů od útlého věku dětí do dospívání. „K jejich změně v období dospívání došlo

jen ve výjimečných případech, kdy pravděpodobně ve větším rozsahu zapůsobily vnější okolnosti.“ (Baumrind in Krejčová, 2011)

Některé výzkumy navíc potvrdili souvislost mezi chováním rodičů a sebekontrolou jejich potomků. Sebekontrola bývá zpravidla nižší u dětí či dospívajících, u kterých je výchovný způsob rodičů velmi striktní. Děti či adolescenti, kteří jsou rodiči povzbuzováni k nezávislosti a vlastním rozhodnutím mají pak většinou sebekontrolu lepší. (Thorová, 2015)

Hogg a Vaughan (2017) zmiňují výzkumy, které prokázaly, že neoptimálnější je užití nejdříve autoritativního a poté liberálního způsobu výchovy. Autoritářský výchovný styl je nebezpečný a vytváří v sobě zárodek problémů pro další generaci. (Hogg a Vaughan, 2017)

Urbanovská a Škobrtal (2012) realizovali výzkum, ze kterého vyplynulo, že přibližně do nástupu puberty by měla ve vztahu mezi rodičem a jejich potomkem převládat asymetrie. Rodiče jsou pro svého potomka autoritou, jenž dohaduje pravidla. S nástupem puberty by měla do vztahu proniknout permisivita, která by se měla projevit tak, že rodiče s jejich dítětem začnou konzultovat určité věci, sdělovat mu své názory, ale více méně ho nechávají si vybrat. Je to doba, kdy jde zejména o to, jak dobře dokáží rodiče svému dítěti nabídnout varianty k řešení, jež považují za nejvhodnější. (Urbanovská a Škobrtal, 2012)

Způsob výchovy v rodině má nezanedbatelný vliv i na výskyt rizikového chování jedince. Jak dokazuje výzkum SAHA, rizikové chování je typické pro období dospívání a objevuje se u adolescentů v naší zemi stejně jako v jiných populacích adolescentů. Rodiče, škola a vrstevnické skupiny patří mezi nejdůležitější faktory, které pakliže nemohou rizikovému chování u dospívajících zcela zabránit, jej mohou alespoň výrazně potlačit. (Farková, 2017)

Rodiče zásadním způsobem ovlivňují chování svých potomků, protože pro ně představují modely chování. Řada výzkumů poukázala na to, že jak pro zdravotní rizika, tak zejména pro sociálně deviantní chování dospívajících je analogické chování jejich rodičů jedním z nejsilnějších prediktorů. (Macek, 2003)

4.2 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem této diplomové práce bylo zjistit, jaký je způsob výchovy z pohledu dospívajících. Abychom zjistili hlavní výzkumný cíl, bylo potřeba stanovit dílčí výzkumné cíle.

Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit emoční vztah otce a emoční vztah matky k dospívajícímu
2. Zjistit na základě emočního vztahu rodičů emoční vztah rodiny jako celku
3. Zjistit výchovné řízení otce a výchovné řízení matky ve vztahu k dospívajícímu
4. Zjistit na základě výchovného řízení rodičů výchovné řízení v rodině jako celku
5. Zjistit na základě emočního vztahu a výchovného řízení rodičů způsob výchovy v rodině

4.3 Výzkumné otázky

Z výše uvedených výzkumných cílů vycházeli výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka zněla: Jaký je způsob výchovy z pohledu dospívajících?

Vedlejší výzkumné otázky:

1. Jaký je emoční vztah otce a emoční vztah matky k dospívajícímu?
2. Jaký je na základě emočního vztahu rodičů emoční vztah rodiny jako celku?
3. Jaké je výchovné řízení otce a výchovné řízení matky ve vztahu k dospívajícímu?
4. Jaké je na základě výchovného řízení rodičů výchovné řízení v rodině jako celku?
5. Jaký je na základě emočního vztahu a výchovného řízení rodičů způsob výchovy v rodině?

4.4 Výzkumný soubor

Standardizovaný dotazník, se kterým jsme ve výzkumu pracovali, je určen pro mladistvé ve věku od 12 do 20 let (Čáp a Boschek, 1994). Proto náš základní soubor tvořili všichni žáci 2. stupně základních škol a všichni žáci středních škol, včetně gymnázií a konzervatoří. Základních škol je dle Českého statistického úřadu 4 192, z toho 2. stupeň má pouze 2778 škol. Základní školy navštěvuje v současné době 952 946 žáků, z toho na 2. stupeň dochází 389 600 žáků. Středních škol je dle Českého statistického úřadu 1 284. Střední školy v současné době navštěvuje 423 838 žáků. (Školy a školská zařízení - školní rok 2019/2020, 2020)

Výběrový soubor tvořili žáci 2. stupně základních škol a žáci středních škol v Jihomoravském kraji. Pomocí dostupného výběru bylo osloveno 10 základních škol a 10 středních škol. S účastí na výzkumu souhlasily 2 základní školy a 3 střední školy. Jsme si vědomi toho, že získané výsledky prostřednictvím dostupného výběru nelze zobecnit na celou populaci. (Školy a školská zařízení - školní rok 2019/2020, 2020)
V tabulce 2 uvádíme výběrový soubor z hlediska pohlaví a v tabulce 3 z hlediska věku.

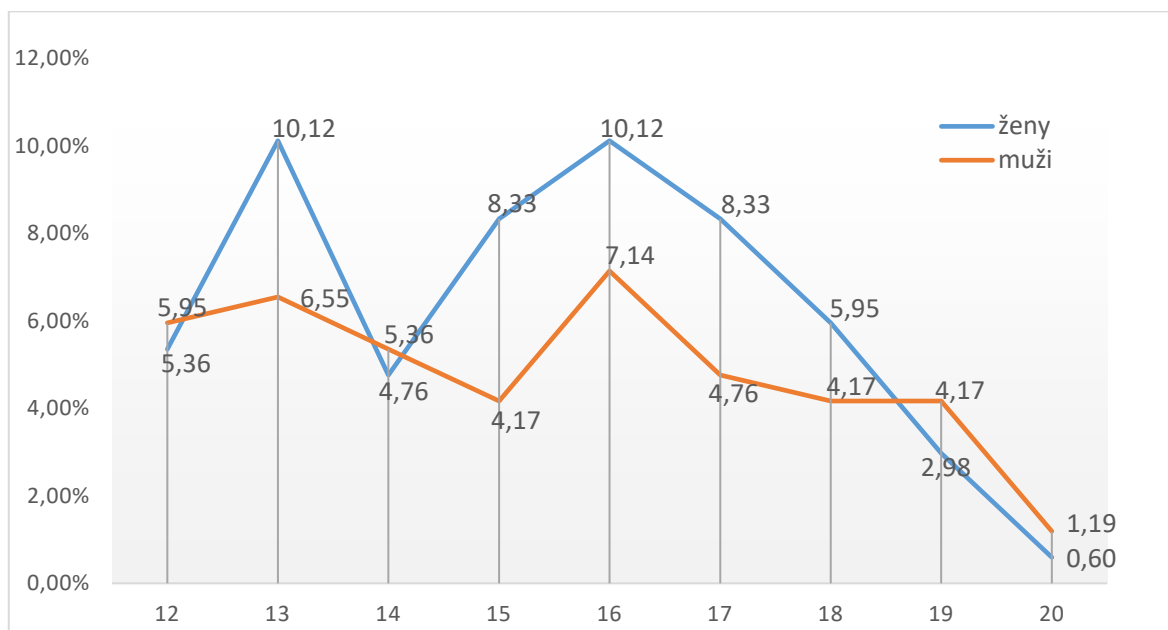
Tabulka 2 Zastoupení respondentů dle pohlaví (vlastní zpracování)

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Žena	95	56,55
Muž	73	43,45
Celkem	168	100

Tabulka 3 Zastoupení respondentů dle věku (vlastní zpracování)

Věk respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
12	19	11,31
13	28	16,67
14	17	10,12
15	21	12,50
16	29	17,26
17	22	13,10
18	17	10,12
19	12	7,14
20	3	1,79
Celkem	168	100

Následující graf 1 znázorňuje procentuální zastoupení žen a mužů, včetně jejich věku.



Graf 1 Procentuální zastoupení respondentů dle pohlaví a věku (vlastní zpracování)

4.5 Výzkumná technika

Ve výzkumu jsme se zaměřovali na zjištění způsobu výchovy v rodině z pohledu dospívajících. Rodina, jakožto významná instituce v životě člověka, je stále dost živé a neprobádané téma. (Výrost, Slaměník a Sollárová, 2019) Jedním ze základních účelů rodiny je výchova dětí a dospívajících (Procházka, 2012). Při snaze o dosažení výchovných cílů rodiče využívají různých výchovných prostředků, metod a postupů, jako je kladení požadavků a kontrola jejich plnění, vysvětlování a přesvědčování, pochvaly a napominání, odměny a tresty, působení osobním příkladem. Přitom se běžně stává, že stejný výchovný prostředek či postup je někdy účinný, jindy neúčinný a občas dokonce vede k pravému opaku. Závisí to především na vychovávajícím, na vychovávaném a na jejich vzájemném vztahu. (Čáp, 1996)

Pro jasnější pochopení výchovných situací a rozdílných účinků téhož výchovného prostředku či postupu užíváme pojem způsob výchovy (Čáp, 1996). „Způsob výchovy vyjadřuje to podstatné ve výchově, co ovlivňuje volbu dílčích prostředků či postupů. A to podstatné ve výchově je emoční vztah k dítěti nebo mladistvému a způsob výchovného řízení.“ (Čáp, 1996, s. 135)

Vzhledem ke kvantitativnímu charakteru výzkumného tématu a stanovených výzkumných otázek jsme pro výzkumné šetření využili standardizovaný dotazník autorů Čápa a Boscheka, jež nese název Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině. Autoři jej vyvíjeli na katedře psychologie filozofické fakulty University Karlovy od konce 60. let 20. století. (Čáp a Boschek, 1994)

Mezi psychometrické charakteristiky dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině patří reliabilita a validita. Reliabilita dotazníku byla odhadnuta na základě dependability a interní konzistence. Dependability (test - retest) byla odhadnuta na základě Pearsonova koeficientu korelace. Interní konzistence byla odhadnuta na základě Cronbachova ALFA – koeficientu. (Čáp a Boschek, 1994) „Ve všech případech se jedná o relativně vysoké hodnoty, což zaručuje dostatečnou spolehlivost všech škál dotazníku.“ (Čáp a Boschek, 1994, s. 36)

„Jako hlavní kritérium pro odhad empirické (konvergentní) validity dotazníku Čáp a Boschek použili škály dotazníku ADOR. Validita byla odhadnuta Pearsonovým koeficientem korelace.“ (Čáp a Boschek, 1994, s. 36) Poměrně vysoké hodnoty koeficientů korelace mezi korespondujícími škálami Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině a dotazníku ADOR svědčí o pojmové podobnosti příslušných škál. První standardizace Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině byla provedena v 70. letech 20. století. (Čáp a Boschek, 1994)

Standardizovaný dotazník Čápa a Boscheka tvoří 40 položek, které slouží ke zjišťování čtyř komponentů výchovy. Jedná se o komponent kladný, záporný, požadavků a volnosti. Tyto čtyři komponenty výchovy odpovídají rodičovským postojům - pozitivnímu, hostilnímu, direktivnímu, autonomnímu. (Čáp a Boschek, 1994) Každý zjišťovaný komponent je v dotazníku zastoupen 10 položkami. Autoři spatřují 40 položek za ideální počet, jelikož, podle nich, mladistvý stihne dotazník vyplnit v relativně krátkém čase, s menší únavou a bez poklesu motivace, což umožňuje získat kvalitní údaje. Možnosti odpovědi na jednotlivé položky v dotazníku jsou ano, zčásti, ne a jsou rozděleny zvlášť pro otce a zvlášť pro matku. (Čáp, 1996)

Autoři si uvědomují, že vyplněný dotazník o chování rodičů mladistvými je subjektivním obrazem skutečnosti, avšak právě proto je psychologicky velmi cenný. Některý dospívající percipuje a citově prožívá své rodiče, popřípadě jednoho z nich, kladněji, jiný záporněji než jací jsou ve skutečnosti, ale v životě a vývoji adolescenta silně působí právě jeho subjektivní vnímání reality a tedy jak se mu jeho rodič jeví. (Čáp, 1996) Jinými slovy

lze říci, že tento psychický stav mladistvého, toto subjektivní prožívání a hodnocení ve vztahu k rodičům, vede k objektivním výsledkům v jeho chování, výkonech a vývoji (Čáp a Boschek, 1994).

Níže uvádíme jednotlivé komponenty zjišťující způsob výchovy v rodině a položky v dotazníku vztahující se k těmto komponentům. Položky vztahující se k jednotlivým komponentům výchovy lze nalézt také v Příloze 1, stejně tak i celý dotazník, který je uveden v Příloze 2.

Tabulka 4 Oblasti a položky dotazníku (vlastní zpracování)

	Oblast	Počet položek	Položka v dotazníku
1.	Komponent kladný	10	Měl(a) opravdový zájem o to, co dělám. Jednal(a) se mnou přátelsky. Považoval(a) za důležité vše, co mne zajímalo a co jsem měl(a) rád(a). Bral(a) vážně mé názory a přání. Často jsme se spolu zasmáli a měli dobrou náladu. Když se mi něco nepovedlo, snažil(a) se mě povzbudit a pomoci mi. Bylo pro mne příjemné dělat s ním (s ní) společně nějakou práci. 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. Důvěřoval(a) mi. Když ve volném čase něco podnikal(a) společně se mnou, působilo mu (jí) to radost.
2.	Komponent záporný	10	Vyčítal(a) mi, že jsem ho (jí) zklamal(a). Přál(a) si, abych mu (jí) dal(a) pokoj se svými problémy. Říkal(a) mi, že jsem nevděčný syn (nevděčná dcera). Říkal(a) často o některém dítěti nebo o mém sourozenci, že je lepší než já. Choval(a) se ke mně chladně, málo přátelsky. Připomínal(a) mi, jak se pro mě obětoval(a) a kolik toho pro mne učinil(a). Stěžoval(a) si na mne. Často na mne křičel(a) a rozčiloval(a) se. Zesměšňoval(a) mé názory. Stále mě z něčeho podezíral(a).
3.	Komponent požadavků	10	Podrobně mi určoval(a), jak mám co dělat. Chtěl(a) vždy přesně vědět, co a jak dělám. Očekával(a), že vždy okamžitě poslechnu.

			<p>Snažil(a) se rozhodovat za mne. Stále mi něco příkazoval(a) a zakazoval(a). Byl(a) ke mně velmi přísný(á). Často mluvil(a) o mých chybách. Přísně mě trestal(a). Zakazoval(a) mi běhat venku s dětmi, a dělat to, co ostatní děti. Přísně požadoval(a), abych měl(a) jen nejlepší školní prospěch.</p>
4.	Komponent volnosti	10	<p>Nechal(a) mě dělat, co mě baví, i když jsem měl(a) pomáhat v domácích pracích. Velmi málo kontroloval(a) splnění příkazů a dodržování zákazů. Často se mi podařilo umluvit ho (ji) a tak se vyhnout povinnosti nebo trestu. Často jsem si mohl(a) dělat, co jsem chtěl(a). Byl ochoten (byla ochotna) zastávat se mne, když jsem něco neuměl(a) nebo něco provedl(a). Nechal(a) mě chodit, kam se mi líbí. Dával(a) mi hodně dárků nebo peněz. Nechal(a) mě, abych chodil(a) k jídlu a spát v takovou dobu, kdy mi to vyhovovalo. Omlouval(a) a chránil(a) mě, když mě druhý z rodičů huboval a chtěl mě potrestat. Spokojil(a) se s mou výmluvou, i když šlo o něco vážného.</p>

Autoři Čáp a Boschek vytvořili pro způsob výchovy v rodině model devíti polí. Jedná se o analyticko – syntetický model, který se snaží o sloučení těchto dvou přístupů, o kombinování údajů konkrétnějších a specifitějších s abstraktnějšími a obecnějšími. (Čáp, 1996) Tento model uvádíme v tabulce 5.

Tabulka 5 Způsob výchovy – model devíti polí dle Čápa a Boscheka (1994, s. 11)

Výchovné řízení	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Emoční vztah				
Záporný	1		2	3
Záporně-kladný	9			
Kladný	4	5	6	7
Extrémně kladný			8	

Výchovné řízení rodičů ve vztahu k dítěti Čáp a Boschek rozlišili do čtyř forem: silné, střední, slabé a rozporné. Emoční vztah rodičů k dítěti autoři rozdělili rovněž do čtyř forem: záporný, záporně-kladný, kladný a extrémně kladný. Kombinováním uvedených forem výchovného řízení a emočního vztahu dostáváme 9 způsobů výchovy neboli model devíti polí. Zařazení projevů rodičů ve vztahu k dítěti do jednoho z devíti polí schématu poskytuje informace o rodinné výchově, o jejím působení na dítě a pravděpodobných možnostech jeho dalšího vývoje. Autoři zjistili, že v každém z těchto devíti polí způsobu výchovy jedinci vykazují podobný vývoj činností, školního prospěchu a rysů osobnosti. (Čáp, 1996) Pro hlubší porozumění danému schématu uvádíme podrobnou charakteristiku jednotlivých forem výchovného řízení, emočního vztahu, včetně popisu devíti polí způsobu výchovy v rodině.

VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ:

Silné výchovné řízení – Dítě má strach z trestajících rodičů. Tresty jsou velmi přísné a mohou dokonce přecházet až do týrání dítěte. Jedinec je ustrašený a plachý. Celkově je zakřiknutý a bojí se doma říci například o špatné známce, kterou dostal ve škole. Rodiče zastávají názor, že jejich potomek je musí vždy poslouchat. Objevuje se zde přehnaná kontrola ze strany rodičů. Rodiče například dítě vyslýchají, nevěří mu a ověřují si jeho tvrzení. Také jej často nutí k plnění jeho povinností bez ohledu na podmínky. Nutí jej tak například k maximálnímu výkonu ve škole bez ohledu na jeho schopnosti. Rodiče věří, že ví, co je pro dítě nejlepší, a proto za něj rozhodují. Nezabývají se jeho názory. Dítě udržují v nesamostatnosti a nezralosti tím, že za něj rozhodují například v tom, jak se má oblékat nebo jak má využívat volný čas. (Čáp, 1996)

Střední výchovné řízení – Rodiče kladou na dítě přiměřené požadavky, které kontrolují taktní formou, čímž dítě neurazí. Jedinec zastává roli odpovědného člena rodiny, který má své úkoly a povinnosti, stejně jako všichni ostatní v rodině. Od všech rodinných členů se považuje za samozřejmé tyto úkoly a povinnosti plnit. (Čáp, 1996)

Slabé výchovné řízení – Rodiče buď na dítě nekladou žádné požadavky, nebo jsou tyto požadavky velmi nízké například, co se týče kázně, plnění školních povinností nebo domácích prací. Také kontrola plnění těchto požadavků chybí nebo je nedostatečná. Rodiče uplatňující takový způsob výchovy podléhají požadavkům dítěte, vyhoví mu ve všem.

Odstraňují za dítě všechny překážky a obdarovávají jej dárky a penězi. Pokud je jejich potomek například ve škole neúspěšný, omlouvají jej u pedagogů. (Čáp, 1996)

Rozporné výchovné řízení – V tomto způsobu rodinné výchovy je možné nalézt znaky silného i slabého řízení. Objevuje se zde buď rozpor v řízení téhož z rodičů, nebo rozpor mezi otcem a matkou v řízení. Rozpor v řízení téhož z rodičů lze vysvětlit jako výchovu, kdy rodič dlouhou dobu ponechává jedinci úplnou volnost a teprve až například při stížnosti ze školy nebo odjinud začne na dítě křičet, vyhrožovat mu a přísně jej trestat. Rozpor mezi otcem a matkou v řízení lze charakterizovat jako výchovu, kdy jeden z rodičů je velmi přísný a druhý naopak velmi benevolentní, chrání dítě před druhým rodičem a omlouvá jej. (Čáp, 1996)

EMOČNÍ VZTAH:

Záporný emoční vztah – Rodiče svému dítěti neustále vyčítají, jak mnoho pro něj udělali a obětovali. Rodiče a jejich potomek nevykonávají skoro žádné činnosti společně. Pokud je společně vykonávají, dochází ke konfliktům, rodiče dítě nutí, a to se vzpírá. Často mu opakovaně vytýkají jeho chyby a nedostatky, běžně jej trestají ponižujícím způsobem a také mu vyhrožují. Mnohdy se mu i posmívají. Pochválí jej pouze výjimečně. Rodiče svého potomka často srovnávají s jiným dítětem a dávají mu jako vzor například úspěšnějšího nebo hodnějšího sourozence. U rodičů se projevuje zpravidla lhostejnost k dítěti a k jeho problémům, ale i k jeho úspěchům. Jedinec má tak dojem, že se o něj rodiče vůbec nezajímají. V extrémním případě se rodiče chovají nenávistně ke svému dítěti ve styku s ním nebo například o něm zle hovoří s jinými lidmi. (Čáp, 1996)

Záporně – kladný emoční vztah – Toto je zvláštní případ emočních vztahů, který lze vyjádřit tak, že jeden z rodičů má záporný a druhý z rodičů má extrémně kladný emoční vztah k dítěti (Čáp a Boschek, 1994).

Kladný emoční vztah – Rodiče i jejich potomek vykonávají společné činnosti obvykle v dobré náladě a pohodě. Dobrou náladu a pohodu mají jak při dětských hrách, zábavě a odpočinku, tak i při domácích pracích, učení a zájmových činnostech. Rodiče disponují dostatečným množstvím času na povídání si s dítětem, vyslechnutí jeho zážitků, radostí a starostí. Dokáží mu v dostatečné míře projevit porozumění a citové spoluprožívání. Rodiče jsou ochotni dítěti pomoci v případě obtíží v běžných každodenních situacích,

ale i v situacích náročných jako například při nezdarech ve škole, při konfliktech s vrstevníky nebo v situacích, kdy dítě neví, pro co se rozhodnout. (Čáp, 1996)

Extrémně kladný emoční vztah – Extrémně kladný emoční vztah je horní hranicí kladného emočního vztahu, který lze vymezit jako existenci kladného chování rodičů a téměř nebo zcela vymizelého projevu záporného vztahu (Čáp, 1996).

ZPŮSOB VÝCHOVY – MODEL DEVÍTI POLÍ DLE ČÁPA A BOSCHEKA

Pole 1: Záporný emoční vztah v kombinaci se silným nebo středním výchovným řízením

Rodinná výchova se vyznačuje přísnými příkazy a zákazy, přičemž se vyžaduje jejich bezpodmínečné plnění. Pokud se tak nestane, dochází ze strany rodičů k vyhrožování, přísným a ponižujícím trestům dítěte. (Čáp a Boschek, 1994) V krajních případech může nastat až jeho týrání (Čáp, 1996). Dobrý výkon jedince rodiče považují za samozřejmost, a on tak za něj není pochválen. Mnohdy se také stává, že rodiče negativně hodnotí schopnosti svého potomka a velmi jej podceňují, ačkoliv k tomu nemají žádný logický důvod. Navíc mu zdůrazňují, co vše pro něj udělali a obětovali. Jedinec vyrůstající v tomto prostředí je silně frustrovaný, cítí napětí a neklid, poněvadž zde nepanuje dobrá nálada. (Čáp a Boschek, 1994)

Pole 2: Záporný emoční vztah v kombinaci se slabým výchovným řízením

Výchova v rodině se nevyznačuje přísnými zákazy a příkazy ani detailní kontrolou, ale naopak zde nalezneme nezáměr o dítě a lhostejnost k němu (Čáp a Boschek, 1994). V krajním případě se může jednat až o zanedbávání dítěte (Čáp, 1996). U rodičů chybí kladné emoce a empatie vůči dítěti. Rodiče se mu ani nesnaží nabídnout pomoc v případě potřeby. (Čáp, 1996) Požadavky z jejich strany na dítě buď chybí, nebo jsou nízké a nedůsledné. Rodiče uplatňující takový výchovný styl neočekávají od svého potomka dobrý výkon buď proto, že nedůvěřují jeho schopnostem a přednostem, nebo jim zkrátka na jeho výkonu příliš nezáleží. Na základě toho si pak ani dítě neklade vyšší, náročnější cíle vyžadující značné úsilí a vytrvalost. (Čáp a Boschek, 1994)

Pole 3: Záporný emoční vztah v kombinaci s rozporným výchovným řízením

Ve třetím poli se k zápornému emočnímu vztahu rodičů k dítěti přidává ještě rozporné řízení. Jedná se o způsob komunikace a výchovy, který dezorganizuje prožívání a chování jedince. Dítě se necítí být dostatečně milováno a neví, co přijde po určitém chování, zda přijde

odměna, trest či lhostejnost. K této formě výchovy dochází především z důvodu rozporu mezi rodiči obecně, což se následně promítá ve vztahu k jejich dítěti. Často se stává, že pokud jeden z rodičů projevuje řízení silné a druhý řízení slabé nebo pokud jeden z rodičů uplatňuje rozporné řízení a druhý slabé řízení, dochází u jejich potomků k nesvědomitosti a labilitě jejich osobnosti. K rozpornému řízení dochází často v situaci, kdy dítě je problémové a rodič zvýšeně labilní. Jedinci se někdy pokoušejí zmírnit zátěž této výchovy tím, že vstupují do koalice s tím z rodičů, který projevuje slabé řízení. (Čáp, 1996)

Pole 4: Kladný až extrémně kladný emoční vztah v kombinaci se silným výchovným řízením

Rodiče vykazující tento způsob výchovy lze charakterizovat jako důsledné, popřípadě i přísné přitom však velmi laskavé (Čáp a Boschek, 1994). Požadavky a zákazy ze strany rodičů jsou obvykle vyšší a přísnější, ale jedinec je akceptuje, protože jeho vztah k nim je velmi příznivý (Čáp, 1996). Rodiče jsou pro něj autoritou a zároveň blízkými osobami. Rodiče a jejich potomek se o sobě navzájem vyjadřují velmi příznivě. Celkové emoční klima rodiny je dobré, panuje zde dobrá nálada. Stejná nálada se vyskytuje i při vykonávání společných činností. Rodiče vykazují porozumění pro své dítě v každodenním životě, v drobných radostech a starostech, ale i v náročných životních situacích (Čáp a Boschek, 1994).

Pole 5: Kladný až extrémně kladný emoční vztah v kombinaci se středním výchovným řízením

Tato forma výchovy působí na jedince velmi příznivě (Čáp a Boschek, 1994). Vztahy rodičů a dítěte lze označit za přátelské, partnerské. Můžeme zde hovořit přímo o demokratické rodině. Společné činnosti jsou vykonávány v dobré náladě. Rodiče se snaží dítěti pomáhat. Jedinec si je vědom toho, že u rodičů nalezne porozumění. Rodiče ve vztahu k dítěti nevyužívají přísných trestů a ani jich není zapotřebí, jelikož dítě přijímá povinnosti a požadavky jako něco přirozeného, samozřejmého, co nelze nerespektovat. Tato výchova vede jedince k samostatnosti, svědomitosti a vytrvalosti. (Čáp, 1996)

Pole 6: Kladný emoční vztah v kombinaci se slabým výchovným řízením

Jedná se o laskavou výchovu, kde dítě považuje rodiče za kamarády. Rodiče mají na dítě nízké požadavky a plnění těchto požadavků nedostatečně či nedůsledně kontrolují. To někdy může vést ke slabšímu rozvíjení svědomitosti dítěte. Jedinec vykonává svědomitě a vytrvale jen to, co sám považuje za důležité a k čemu je sám silně motivován. (Čáp, 1996) Při špatném výkonu dítěte nebo při nedodržení požadavků, které mu rodiče stanovili,

se rodiče při tomto způsobu výchovy zachovávají tak, že svému dítěti jen domluví, spokojí se s jeho slibem a již nekontrolují jeho plnění. Rodiče ve výchově podléhají požadavkům svého potomka, ve všem se mu snaží vyhovět. Často za dítě odstraňují různé překážky a obdarovávají jej dárky a penězi. (Čáp a Boschek, 1994) Tento styl výchovy se často objevuje u rodičů s „bohémským“ stylem života nebo u rodin, kde je dítě dlouhodobě nemocné nebo postižené (Čáp, 1996).

Pole 7: Kladný až extrémně kladný emoční vztah v kombinaci s rozporným výchovným řízením

Rodinná výchova vytváří příznivé emoční klima. Vztahy mezi rodiči a dítětem lze vymezit jako přátelské. Tím se toto pole odlišuje od pole třetího, kde se rozporné řízení spojuje se záporným emočním vztahem. Výchova zde však nemá jednotný charakter. Záleží na tom, který z rodičů, zda ten se silným řízením či ten se slabým řízením, více dítě ovlivňuje. Podle toho pak můžeme na charakter výchovy nahlížet jako na výchovu, v níž se uplatňuje laskavá přísnost odpovídající čtvrtému poli nebo jako na výchovu, v níž dochází k laskavému ponechání volnosti na způsob šestého pole. (Čáp a Boschek, 1994)

Pole 8: Extrémně kladný emoční vztah v kombinaci se slabým výchovným řízením

Výchova v rodině v poli osmém je svým charakterem podobná výchově v rodině v poli pátém. V rodině panuje přátelská atmosféra. Jedinec se s rodiči, s jejich požadavky a hodnotami identifikuje. Sám bez příkazů a zákazů ze strany rodičů plní své povinnosti a dodržuje normy chování. Dítě ví, že se může na rodiče v případě těžkostí vždy obrátit. Výchova příznivě rozvíjí u jedince potřebné vlastnosti. Dítě je, stejně jako při výchově v poli pátém, vedeno k samostatnosti, svědomitosti a vytrvalosti. Jde o formu rodinné výchovy blížící se ideálu. Z důvodu nižších nároků na dítě však u něj může docházet k horšímu zvládnutí zvýšených požadavků v budoucnosti. (Čáp, 1996)

Pole 9: Záporně-kladný emoční vztah v kombinaci se silným, středním, slabým nebo rozporným výchovným řízením

Při této rodinné výchově má dítě emoční vztah k jednomu z rodičů záporný a ke druhému extrémně kladný. V takové rodině se kombinují znaky výchovy a osobnosti dítěte odpovídající jednak polím se záporným emočním vztahem, jednak s kladným emočním vztahem. V některé rodině tak převažuje spíše jedno pole a v jiné druhé. Čáp a Boschek z důvodu nízkého výskytu tohoto způsobu výchovy nerozlišují styly řízení. (Čáp a Boschek, 1994)

4.6 Realizace výzkumu a analýza kvantitativních dat

Dotazník lze zařadit mezi nejfrekventovaněji využívané výzkumné metody. Jedná se o způsob písemného kladení otázek, na které mají respondenti odpovědět. (Šafránková, 2019) Standardizovaný dotazník Čápa a Boscheka, s nímž jsme ve výzkumu pracovali, v úvodu zodpověděl informace ohledně jména výzkumníka, cíle dotazníku a účelu posloužených informací. Dále poskytl instrukce k vyplnění dotazníku a nechybělo ani poděkování respondentovi za spolupráci. Poté následovaly již samotné položky zjišťující způsob výchovy dospívajícího v rodině.

Pomocí elektronické pošty bylo osloveno vedení 10 základních škol a 10 středních škol, přičemž s výzkumem souhlasily vedení 2 základních škol a 3 středních škol v Jihomoravském kraji. Vedení škol následně rozeslala dotazník, zjišťující způsob výchovy v rodině, mezi své studenty. Domníváme se, že v případě osobní přítomnosti výzkumníka při sběru dat by byla návratnost dotazníků vyšší. V rámci online sběru dat, ke kterému muselo být přistoupeno, však byla jejich návratnost bohužel nižší. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 168 respondentů.

Projevy rodičů ve vztahu k mladistvému je možné uspořádat do čtyř skupin: komponent kladný, záporný, požadavků a volnosti (Čáp, 1996). „Ty se navzájem kombinují v různých kvantitativních stupních i kvalitativně odlišných kombinacích a formách.“ (Čáp, 1996, s. 151) Údaje o každé dvojici protikladných komponentů je potom možné zobecnit v jednu komplexní charakteristiku způsobu výchovy, a to jak emočního vztahu rodičů k mladistvému tak také jejich výchovného řízení k němu (Čáp, 1996).

S jednotlivými komponenty výchovy otce a matky jsme pracovali nejprve odděleně jako s rodičovskými postoji. Takový analytický postup plnil však jen dílčí úlohu. Důležité bylo, že kombinováním jednotlivých komponentů výchovy jsme přešli k syntetičtějšímu vystižení rodinné výchovy. Tato syntéza probíhala v několika na sebe navazujících stupních:

- „emoční vztah otce k dítěti (syntéza jeho kladného a záporného komponentu výchovy)
- emoční vztah matky k dítěti (syntéza jejího kladného a záporného komponentu výchovy)
- výchovné řízení otce (syntéza jeho komponentu požadavků a volnosti)
- výchovné řízení matky (syntéza jejího komponentu požadavků a volnosti)

- způsob výchovy otce (syntéza otcova emočního vztahu k dítěti s jeho výchovným řízením)
- způsob výchovy matky (syntéza matčina emočního vztahu k dítěti s jejím výchovným řízením)
- emoční vztah k dítěti v rodině jako celku (syntéza otcova a matčina emočního vztahu k dítěti)
- výchovné řízení v rodině jako celku (syntéza otcova a matčina výchovného řízení ve vztahu k dítěti)
- způsob výchovy v rodině jako celku (syntéza emočního vztahu a výchovného řízení v rodině jako celku)“. (Čáp a Boschek, 1994, s. 17-18)

Odpovědi na položky v dotazníku jsme skórovali podle následujícího klíče:

ano = 3, zčásti = 2, ne = 1

Číselné skóry jsme psali do záznamového archu, který je uveden v Příloze 3. Sečetli jsme hodnoty v rádcích a tím jsme získali hrubé skóry jednotlivých komponentů výchovy zvlášť pro otce a zvlášť pro matku, a to vždy v rozmezí od 10 do 30. Pro vyhodnocení emočního vztahu jednotlivého rodiče k dítěti jsme srovnali hrubé skóry kladného a záporného komponentu s tabulkou 6. Ve vyhodnocovacím listu jsme následně zaznamenali emoční vztah, který u rodiče vyšel.

Tabulka 6 Vyhodnocení emočního vztahu jednotlivého rodiče k dítěti (Čáp a Boschek, 1994, s. 21)

Kladný komponent	1. tercil <10, 24>	2. tercil <25, 27>	3. tercil <28, 30>
Záporný komponent			
1. tercil HS 10	střední	extrémně kladný	
1. tercil HS 11		kladný	kladný
2. tercil HS <12, 14>	záporný	střední	kladný
3. tercil HS <15, 30>	záporný	záporný	záporný

Pro vyhodnocení výchovného řízení jednotlivého rodiče ve vztahu k dítěti jsme srovnali hrubé skóry požadavků a volnosti podle daného klíče:

„Jestliže rodič má vysoký komponent požadavků /18...30/ a přitom

- má vysoký komponent volnosti /18...30/, jde o rozporné řízení
- má nižší komponent volnosti /10...17/, jde o silné řízení.

Jestliže rodič nemá vysoký komponent požadavků /10...17/, pak sledujeme již jen komponent volnosti:

- při komponentu volnosti /10...13/ jde o silné řízení
- při komponentu volnosti /14...17/ jde o střední řízení
- při komponentu volnosti /18...30/ jde o slabé řízení.“ (Čáp a Boschek, 1994, s. 22)

Ve vyhodnocovacím listu jsme následně zaznamenali výchovné řízení, které u rodiče vyšlo.

Pro vyhodnocení emočního vztahu v rodině jako celku jsme srovnali emoční vztah otce a emoční vztah matky k dítěti podle tabulky 7.

Tabulka 7 Vyhodnocení emočního vztahu k dítěti v rodině jako celku. (Čáp a Boschek, 1994, s. 22)

Matka	Záporný	Střední	Kladný	Extrémně kladný
Otec				
Záporný	záporný	záporný	záporný	záporně-kladný
Střední	záporný	individuální posouzení	kladný	kladný
Kladný	záporný	kladný	kladný	extrémně kladný
Extrémně kladný	záporně-kladný	kladný	extrémně kladný	extrémně kladný

„Pokud oba rodiče měli střední emoční vztah, posoudili jsme emoční vztah v rodině individuálně podle toho, k čemu se blížili hodnoty hrubých skóre kladných komponentů a záporných komponentů.“ (Čáp a Boschek, 1994, s. 21)

Pro vyhodnocení výchovného řízení v rodině jako celku jsme srovnali výchovné řízení otce a výchovné řízení matky podle tabulky 8.

Tabulka 8 Vyhodnocení výchovného řízení v rodině jako celku. (Čáp a Boschek, 1994, s. 23)

Matka	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Otec				
Silné	silné	silné	rozporné	rozporné
Střední	silné	střední	slabé	rozporné
Slabé	rozporné	slabé	slabé	rozporné
Rozporné	rozporné	rozporné	rozporné	rozporné

Posledním krokem bylo vyhodnotit způsob výchovy v rodině jako celku, který jsme získali tak, že jsme srovnali zjištěný emoční vztah k dítěti v rodině a zjištěné výchovné řízení k dítěti v rodině s modelem devíti polí, který je uveden v tabulce 9.

Tabulka 9 Způsob výchovy – model devíti polí dle Čápa a Boscheka (1994, s. 11)

Výchovné řízení	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Emoční vztah				
Záporný	1		2	3
Záporně-kladný	9			
Kladný	4	5	6	7
Extrémně kladný			8	

Emoční vztah a výchovné řízení v rodině jako celku, včetně způsobu výchovy v rodině jsme zaznamenali do vyhodnocovacího listu.

4.7 Způsob zpracování dat

Po shromáždění vyplněných dotazníků od respondentů jsme získaný materiál nejprve podrobili kontrole (Chráška, 2016). Vyhodnoceno bylo celkově 168 dotazníků. Následovalo třídění dat. Jednotlivé položky v dotazníku jsme vyhodnotili a získaná data poté zaznamenali do tabulky v programu Microsoft Excel. Poté jsme ze získaných dat pro jednotlivou výzkumnou otázku 1 - 5 vytvořili tabulky s absolutní a relativní četností.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT

V této kapitole jsme se zaměřili na výsledky z jednotlivých oblastí dotazníku. Abychom naplnili výzkumné cíle, museli jsme postupovat podle struktury výzkumných otázek, které jsme uvedly již výše. U každé vyhodnocené tabulky jsme zodpověděli výzkumnou otázku a tím jsme postupně získali odpovědi na všechny výzkumné otázky. To vedlo k zodpovězení vedlejších výzkumných cílů, včetně hlavního výzkumného cíle.

5.1 Emoční vztah otce a emoční vztah matky k dospívajícímu

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že největší zastoupení (39,88 %) dospívajících, vnímá emoční vztah matek k nim jako záporný, což je celkem alarmující zjištění, pokud vezmeme v úvahu, že právě matky hrají klíčovou roli při utváření citového vztahu svých potomků k druhým lidem a k uspokojení jejich citové jistoty. Pokud jedinci nemají dostatečně uspokojenou potřebu citové jistoty, vede to u nich k citové sociální deprivaci, která má neblahý dopad na formování jejich osobnosti.

Souhlasně, i když s o něco menší četností (32,14 %) je nejčastěji zastoupen také záporný emoční vztah otců ke svým potomkům. Stejně hodnoty jako tento záporný emoční vztah otců dosáhl u otců také kladný emoční vztah ke svým dětem. (32,14 %). Kladný emoční vztah matek k dospívajícím je druhým nejčastějším (28,57 %).

Tabulka 10 Emoční vztah otce a emoční vztah matky k dospívajícímu (vlastní zpracování)

Emoční vztah	Otce		Matky	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Záporný	54	32,14	67	39,88
Střední	26	15,48	22	13,10
Kladný	54	32,14	48	28,57

Extrémně kladný	34	20,24	31	18,45
Celkem	168	100	168	100

Následuje extrémně kladný emoční vztah k adolescentům, který u otců adolescentních jedinců nese 20,24 % a u matek 18,45 %.

S nejmenší četností je u rodičů obou pohlaví zastoupen střední emoční vztah, který je u otců dospívajících (15,48 %) patrný pouze o 2,38 % častěji než u matek dospívajících (13,10 %).

5.2 Emoční vztah rodiny jako celku

Abychom zjistili emoční vztahy rodiny jako celku, museli jsme nejdříve srovnat emoční vztahy otců a emoční vztahy matek k dospívajícím. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že nejčetněji dospívající percipují emoční vztah v rodině jako záporný (41,07 %). Avšak hned těsně za ním následuje kladný emoční vztah rodiny (40,48 %). Tyto výsledky si vysvětlujeme tím, že v období dospívání se adolescenti vyznačují vyšší kritičností jak k sobě samým, tak i k druhým lidem, včetně rodičů. Zároveň však při plnění vývojových úkolů, které jsou pro toto období typické, jako je potřeba se osamostatnit a potřeba nelebení své identity, citové porozumění a lásku svých rodičů dospívající stále velmi potřebují.

Tabulka 11 Emoční vztah rodiny jako celku (vlastní zpracování)

Emoční vztah v rodině jako celku	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Záporný	69	41,07
Záporně-kladný	8	4,76
Kladný	68	40,48
Extrémně kladný	23	13,69
Celkem	168	100

Menší početní zastoupení z perspektivy dospívajících má extrémně kladný emoční vztah rodiny (13,69 %). Pouhé 4,76 % adolescentů považuje emoční vztah rodiny jako záporně-kladný. Toto nízké procento není nijak překvapivé, jelikož sami autoři standardizovaného dotazníku, se kterým se ve výzkumu pracovalo, uváděli, že záporně-emoční vztah v rodině se vyskytuje velmi málo.

5.3 Výchovné řízení otce a výchovné řízení matky ve vztahu k dospívajícímu

Adolescenti jednoznačně nejčastěji považují výchovné řízení otců za slabé (54,17 %). Stejně tak výchovné řízení matek dospívající jedinci nejčastěji percipují jako slabé (44,64 %). Domníváme se, že tento výsledek úzce souvisí se současnými kulturními podmínkami, které ovlivňují mimo jiné optimální poměr volnosti a kontroly uvnitř rodiny. Pokud je prostředí mimo rodinu relativně stabilní vede to k uplatňování liberálnějšího výchovného vedení. Pokud je však dospívajícímu poskytována nadměrná volnost může se později stát náchylnějším k utváření rizikových vrstevnických vztahů.

Tabulka 12 Výchovné řízení otce a výchovné řízení matky k dospívajícímu (vlastní zpracování)

Výchovné řízení	Otce		Matky	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Silné	22	13,10	32	19,05
Střední	21	12,50	10	5,95
Slabé	91	54,17	75	44,64
Rozporné	34	20,24	51	30,36
Celkem	168	100	168	100

Rozporné řízení je druhé nejvíce uplatňované výchovné řízení, a to jak u matek (30,36 %) tak i u otců (20,24 %) dospívajících. Rodič vyznačující se rozporným výchovným řízením zpravidla dlouhou dobu ponechává svému dítěti naprostou volnost a teprve až například při určitém problému na něj začne křičet nebo mu vyhrožovat či jej dokonce přísně trestat. To má za následek, že adolescent nikdy přesně neví, jak se rodič zachová a v důsledku toho to u něj vede k neustálému stresu, což negativně ovlivňuje formování jeho osobnosti.

Třetím nejčastěji se vyskytujícím výchovným řízením matek i otců ve vztahu k dospívajícím je silné výchovné řízení. Silné výchovné řízení u matek adolescenti percipují v 19,05 % a u otců v 13,10 %. U matek je tedy silné výchovné řízení spatřováno o něco více častěji než u otců adolescentů. Dle našeho názoru, tento výsledek odráží menší míru zapojení otců do výchovy svých potomků v porovnání s matkami. A proto si dospívající nejspíše spojují s přísným výchovným vedením více matku než otce.

Nejméně je pak u rodičů adolescentních jedinců zastoupeno střední výchovné řízení, a to přesně v 12,50 % u otců a v 5,95 % u matek.

5.4 Výchovné řízení v rodině jako celku

Srovnáním výchovného řízení otců a výchovného řízení matek jsme zjistili výchovná řízení v rodině jako celku. Tentokrát bylo nejčetněji zastoupeno rozporné výchovné řízení rodičů a to v 51,79 %. Stačí totiž, aby rozporné výchovné řízení bylo u alespoň jednoho rodiče, a to zapříčiní rozporné výchovné řízení v rodině jako celku.

Tabulka 13 Výchovné řízení v rodině jako celku (vlastní zpracování)

Výchovné řízení v rodině jako celku	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Silné	13	7,74
Střední	7	4,17
Slabé	61	36,31
Rozporné	87	51,79
Celkem	168	100

Rozporné výchovné řízení u jednotlivého rodiče jsme popsali již výše. Rozporné řízení mezi matkou a otcem je možné charakterizovat jako výchovu, ve které je jeden z rodičů velmi přísný a druhý naopak přísný vůbec není. Rodič, který se nevyznačuje přísností, většinou svého potomka chrání před druhým rodičem a omlouvá jej. Domníváme se, že dospívající takové situace v rodině může snadno využívat ve svůj prospěch a to tím, že vytvoří koalici s benevolentním rodičem.

Druhé nejčastější je slabé výchovné řízení v rodině (36,31 %). Následuje jej silné výchovné řízení (7,74 %) a nejméně zastoupeno je pak v rodinách dotazovaných respondentů střední výchovné řízení (4,17 %).

5.5 Způsob výchovy v rodině

Zjištěné emoční vztahy a výchovná řízení v rodinách adolescentů posloužili k tomu, abychom zjistili způsoby výchovy v rodinách.

Tabulka 14 Způsob výchovy v rodině (vlastní zpracování)

Jednotlivé formy způsobu výchovy v rodině	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Pole 1: záporný emoční vztah v kombinaci se silným nebo středním výchovným řízením	7	4,17
Pole 2: záporný emoční vztah v kombinaci se slabým výchovným řízením	14	8,33
Pole 3: záporný emoční vztah v kombinaci s rozporným výchovným řízením	48	28,57
Pole 4: kladný až extrémně kladný emoční vztah	7	4,17

v kombinaci se silným výchovným řízením		
Pole 5: kladný až extrémně kladný emoční vztah v kombinaci se středním výchovným řízením	6	3,57
Pole 6: kladný emoční vztah v kombinaci se slabým výchovným řízením	29	17,26
Pole 7: kladný až extrémně kladný emoční vztah v kombinaci s rozporným výchovným řízením	33	19,64
Pole 8: extrémně kladný emoční vztah v kombinaci se slabým výchovným řízením	16	9,52
Pole 9: záporně-kladný emoční vztah v kombinaci se silným, středním, slabým nebo rozporným výchovným řízením	8	4,76
Celkem	168	100

Z výše uvedené tabulky je možné vyčíst, že jednoznačně nejčastější způsob výchovy v rodině z pohledu dospívajících představuje pole 3 (28,57 %). Jedná se o záporný emoční vztah v kombinaci s rozporným výchovným řízením. Tento styl výchovy má neblahý dopad na chování a prožívání dospívajícího, jelikož adolescent neví, jakou reakci má od svých rodičů za určité chování očekávat. Zdali to bude odměna, lhostejnost či trest. Dospívající se ani necítí být rodiči dostatečně milován. K tomuto způsobu výchovy dochází především kvůli rozporu mezi rodiči, kdy každý rodič uplatňuje rozdílný styl výchovy, a to se následně

promítá ve vztahu k dospívajícímu. Z našeho výzkumu vyplývá, že nejčastěji se jedná o výchovu, ve které jeden rodič uplatňuje slabé řízení a druhý rodič uplatňuje rozporné řízení. Adolescenti při této výchově často vstupují do koalice s tím rodičem, který projevuje slabé výchovné řízení. Z výzkumu, který jsme realizovali, je možné vypožorovat, že slabé výchovné řízení uplatňují z pohledu dospívajících více otcové než matky a otcové také více než matky k nim mají kladný vztah, který může úzce souviset právě s vytvářením koalic dospívajících s tímto rodičem. Taková výchova však v praxi vede k nesvědomitosti a labilnosti osobnosti adolescenta.

Druhý nejčastější styl výchovy v rodině je kladný až extrémně kladný emoční vztah v kombinaci s rozporným výchovným řízením (19,64 %). Tento způsob výchovy v rodině utváří příznivé emoční klima. Oproti předešlému stylu výchovy jsou vztahy mezi rodiči přátelské. Výchovné řízení se však stejně jako v předchozím výchovném stylu vyznačuje nejednotností. Podle toho, který z rodičů dospívajícího více ovlivňuje, může mít výchova podobu laskavé přísnosti nebo laskavého ponechání volnosti. Z výsledků výzkumu, který jsme realizovali, je možné tvrdit, že častěji se bude jednat o výchovu s charakteristikami laskavého ponechání volnosti, neboť nejčastěji jednotliví rodiče uplatňují slabé výchovné řízení ve vztahu ke svým potomkům.

Z hlediska četnosti dále následuje pole 6 (17,26 %), což je způsob výchovy v rodině, který lze označit jako kladný emoční vztah v kombinaci se slabým výchovným řízením. Při takovém stylu výchovy dospívající považují rodiče za kamarády. Rodiče na ně mají zpravidla nízké požadavky a plnění těchto požadavků nedostatečně kontrolují. To však v praxi vede u dospívajících k nižší svědomitosti, neboť ti svědomitě vykonávají jen to, co sami považují za důležité.

Čtvrtý nejčastější způsob výchovy v rodině lze nalézt v poli 8 (9,52 %). Jedná se o extrémně kladný emoční vztah v kombinaci se slabým výchovným řízením. Taková rodinná výchova je charakteristická přátelskou atmosférou. Dospívající se zde často s rodiči, jejich požadavky a hodnotami identifikují. Proto také sami bez příkazů a zákazů ze strany rodičů dodržují povinnosti a normy chování. Adolescenti jsou si vědomi toho, že se na rodiče mohou kdykoliv obrátit. Jedná se o styl výchovy, který je považován téměř za ideální, jelikož u dospívajícího rozvíjí potřebné vlastnosti, především vytrvalost, samostatnost a svědomitost. Rodiče uplatňující tuto formu výchovy však mají na dospívající nižší nároky, což se u nich může projevit horším zvládnutím zvýšených požadavků v budoucnosti.

Na základě četnosti zastoupení jednotlivých stylů výchovy v rodinách dále následuje záporný emoční vztah v kombinaci se slabým výchovným řízením (8,33 %). V praxi se jedná o výchovu vyznačující se nezájmem o dospívající. Rodiče na ně kladou buď jen nízké požadavky, nebo vůbec žádné. Od svých potomků neočekávají dobré výkony ani k nim nevykazují empatii. Domníváme se, že taková výchova může velmi negativně ovlivnit rozvoj osobnosti dospívajících.

Šestým nejčastějším stylem výchovy v rodině prizmatem adolescentů je záporně-kladný emoční vztah v kombinaci se silným, středním, slabým nebo rozporným výchovným řízením (4,76 %). Adolescenti při tomto stylu výchovy mají k jednomu rodiči kladný vztah a ke druhému záporný. V takové rodině to konkrétně způsobuje, že se kombinují znaky výchovy a osobnosti dospívajícího odpovídající jak výchově se záporným emočním vztahem tak i výchově s kladným emočním vztahem. Navíc se u takové výchovy musí ještě přihlídnout k tomu, jestli se jedná o silné, střední, slabé či rozporné výchovné řízení.

Méně častý způsob výchovy v rodině pak nalezneme v poli 1. Jde o záporný emoční vztah v kombinaci se silným nebo středním výchovným řízením. Tuto formu výchovy uvedlo pouze 4,17 % dospívajících. Jedná se o výchovu, kde rodiče uplatňují přísné příkazy a zákazy a od adolescentů požadují jejich bezvýhradné plnění. Pokud neuposlechnou, rodiče je přísně potrestají. Při uplatňování takové výchovy rodiče dospívající zpravidla velmi často podceňují, i když k tomu nemají logický důvod. Zastáváme názor, že taková výchova vede k neustálému stresu a frustraci adolescentů.

Stejně častým stylem výchovy v rodině je i kladný až extrémně kladný emoční vztah v kombinaci se silným výchovným řízením (4,17 %) nacházejícím se v poli 4. Při takové výchově panuje v rodině dobrá nálada. Dospívající mají k rodičům, i přesto, že na ně kladou vysoké požadavky, blízký vztah. Domníváme se, že taková výchova je pro dospívající velmi příznivá a vede u nich k rozvoji zodpovědnosti a k příznivému zvládnutí zvýšených požadavků v budoucnosti.

Nejméně častým způsobem výchovy v rodině je z pohledu adolescentů kladný až extrémně kladný emoční vztah v kombinaci se středním výchovným řízením (3,57 %). Tento styl výchovy velmi příznivě ovlivňuje osobnost dospívajícího. Vztahy v rodině jsou zpravidla přátelské. Dospívající jedinci jsou si vědomi toho, že se na rodiče mohou vždy obrátit. Při takovém způsobu výchovy adolescenti pohlíží na požadavky rodičů jako na něco samozřejmého a považují tedy za samozřejmost jejich plnění. Rodiče tak nemusí využívat přísné tresty. Je to výchova, která v praxi vede dospívající k vytrvalosti, svědomitosti

a samostatnosti. Zastáváme názor, že tato výchova, stejně jako výchova v poli 8 se blíží ideálnímu způsobu výchovy v rodině.

6 SHRNUÍ VÝZKUMU A DISKUZE

V následujících tabulkách uvádíme výsledky námi realizovaného výzkumu a srovnáváme je s výsledky výzkumu realizovaného Gillernovou v roce 2002. Gillernová (2004) provedla poměrně rozsáhlý výzkum způsobu výchovy v rodině, kterého se účastnilo celkem 2 178 respondentů ve věku od 11 do 18 let (1105 chlapců – 50,7% a 1073 – 49,3% dívek). Autorka při jejím výzkumu využila Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině od autorů Čápa a Boscheka, stejně jako jsme jej využili při realizaci výzkumu my (Gillernová, 2009).

Tabulka 15 Srovnání emočního vztahu otce a emočního vztahu matky k dospívajícímu v našem výzkumu a ve výzkumu Gillernové (vlastní zpracování)

Emoční vztah	Otce		Matky	
	Výzkum 2021 - relativní četnost (v %)	Výzkum 2002 - relativní četnost (v %)	Výzkum 2021 - relativní četnost (v %)	Výzkum 2002 - relativní četnost (v %)
Záporný	32,14	39,0	39,88	39,0
Sřední	15,48	15,9	13,10	13,2
Kladný	32,14	27,5	28,57	32,1
Extrémně kladný	20,24	17,6	18,45	15,7
Celkem	100	100	100	100

Z tabulky výše je možné vyčíst, že jak v našem výzkumu (32,14 %), tak i ve výzkumu Gillernové (39,0 %) je emoční vztah otce k dospívajícím nejčastěji záporný. V našem výzkumu dosahuje stejné hodnoty také kladný emoční vztah otce (32,14 %). Oproti tomu ve výzkumu z roku 2002 dosahuje kladný emoční vztah otce ke svým potomkům nepatrně nižší hodnoty (27,5 %). V obou výzkumech pak z hlediska četnosti výskytu následuje extrémně kladný emoční vztah otce, který v našem výzkumu činí 20,24 % a ve výzkumu Gillernové 17,6 %. Nejméně je v obou výzkumech zastoupen střední emoční vztah otce

k adolescentům. Ten v námi realizovaném výzkumu dosahuje 15,48 % a ve srovnávaném výzkumu dosahuje téměř stejné hodnoty (15,9 %).

Stejně tak i emoční vztah matky k dospívajícím je jejich prizmatem nejčastěji záporný. V našem výzkumu je jeho relativní četnost 39,88 %. Ve výzkumu Gillernové je tomu podobně (39,0 %). Méně častěji se v obou výzkumech objevuje kladný emoční vztah matky, jež činí v našem výzkumu 28,57 % a ve výzkumu z roku 2002 o něco málo více (32,1 %). U obou výzkumů z hlediska četnosti následuje extrémně kladný emoční vztah matky k adolescentům, který v našem výzkumu dosahuje hodnoty 18,45 % a ve výzkumu Gillernové o 2,75 % méně (15,7 %). Nejméně zastoupený je střední emoční vztah matky, který v našem výzkumu dosahuje 13,10 % a ve výzkumu z roku 2002 13,2 %.

Ze srovnání lze vyčíst, že emoční vztah otce a emoční vztah matky k dospívajícím je u našeho výzkumného vzorku v porovnání s výzkumným vzorkem Gillernové téměř stejný. Zarážející je však výsledek, kdy jak náš výzkumný vzorek, tak i výzkumný vzorek Gillernové nejčastěji percipuje emoční vztah svého otce i své matky k nim jako záporný. Tento emoční vztah se může negativně projevit na formování osobnosti adolescentů, protože je to vztah kde rodiče jejich potomkům neustále něco vyčítají, často se jim i posmívají, málokdy je pochválí. Mnohdy dospívající také pociťují nezáměr o ně ze strany rodičů.

Tabulka 16 Srovnání emočního vztahu rodiny jako celku v našem výzkumu a ve výzkumu Gillernové (vlastní zpracování)

Emoční vztah v rodině jako celku	Výzkum 2021 - relativní četnost (v %)	Výzkum 2002 - relativní četnost (v %)
Záporný	41,07	50,3
Záporně-kladný	4,76	3,4
Kladný	40,48	29,3
Extrémně kladný	13,69	16,9
Celkem	100	100

V našem výzkumu i ve výzkumu z roku 2002 se nejčastěji objevuje záporný emoční vztah rodiny. U našich respondentů je jeho relativní četnost 41,07 % a u respondentů Gillernové

50,3 %. Těsně za ním však u námi zvoleného výzkumného vzorku následuje kladný emoční vztah rodiny (40,48 %). U dotazovaných respondentů ve výzkumu z roku 2002 byl jako druhý nejčastější také kladný emoční vztah v rodině, i když s o 11,18 % nižší četností (29,3 %). U obou výzkumů se z hlediska četnosti dále vyskytuje extrémně kladný emoční vztah v rodině a to v 13,69 % v našem výzkumu a v 16,9 % ve výzkumu Gillernové. S nejmenší četností je pak jak v našem výzkumném vzorku (4,76 %) tak i ve výzkumném vzorku ze srovnávaného výzkumu (3,4 %) záporně-kladný emoční vztah v rodině.

Souhrnně je možné říci, že náš výzkumný vzorek percipuje emoční vztah rodiny jako celku, ačkoli je stále častěji záporný, značně kladněji, než tomu je ve výzkumném vzorku Gillernové.

Tabulka 17 Srovnání výchovného řízení otce a výchovného řízení matky k dospívajícímu v našem výzkumu a ve výzkumu Gillernové (vlastní zpracování)

Výchovné řízení	Otce		Matky	
	Výzkum 2021 - relativní četnost (v %)	Výzkum 2002 - relativní četnost (v %)	Výzkum 2021 - relativní četnost (v %)	Výzkum 2002 - relativní četnost (v %)
Silné	13,10	15,7	19,05	11,9
Střední	12,50	14,0	5,95	11,8
Slabé	54,17	51,9	44,64	51,8
Rozporné	20,24	18,4	30,36	24,5
Celkem	100	100	100	100

V obou realizovaných výzkumech adolescenti nejčastěji percipují výchovné řízení otce i výchovné řízení matky jako slabé. V našem výzkumu slabé výchovné řízení otce dosahuje přes 50 % (54,17 %), stejně tak je tomu i ve výzkumu, který uskutečnila Gillernová (51,9 %). Slabé výchovné řízení matky náš výzkumný vzorek uvádí v 44,64 %, což je o 9,53 % méně, než je tomu v případě slabého řízení otce (54,17 %). Oproti tomu výzkumný vzorek Gillernové vnímá slabé výchovné řízení matky (51,8 %) téměř stejně často

jako slabé výchovné řízení otce (51,9 %). Druhé nejčtenější je u obou výzkumů rozporné výchovné řízení otce a také rozporné výchovné řízení matky. V našem výzkumu je rozporné výchovné řízení otce zastoupeno v 20,24 %, ve výzkumu Gillernové je zastoupeno o 1,84 % méně (18,4 %). Rozporné výchovné řízení matky v našem výzkumu dosahuje relativní četnosti 30,36 % a ve výzkumu Gillernové 24,5 %.

Z hlediska četnosti zastoupení dále následuje silné výchovné řízení otce, které v našem výzkumu činí 13,10 % a ve výzkumu Gillernové 15,7 %. Stejně tak i silné výchovné řízení matky se v obou výzkumech řadí mezi třetí nejčastější. V našem výzkumu dosahuje 19,05 % a ve výzkumu Gillernové o 7,15 % méně (11,9 %). Nejméně je pak v obou výzkumech zastoupeno střední výchovné řízení jak otce, tak i matky. Střední výchovné řízení otce v našem výzkumu dosahuje 12,50 % a ve výzkumu Gillernové 14,0 %. Střední výchovné řízení matky je u našeho výzkumného vzorku zastoupeno v 5,95 % a u výzkumného vzorku Gillernové v 11,8 % což je skoro stejně jako v jejím výzkumu dosahuje silné výchovné řízení matky (11,9 %).

Z výsledků obou zmiňovaných výzkumů vyplývá, že u dotazovaných respondentů matky i otcové nejvíce uplatňují slabé výchovné řízení. To je dle našeho názoru vhodné použít, jelikož takové výchovné řízení se v praxi konkrétně projevuje nízkými požadavky rodičů na jejich potomky. Zastáváme však názor, že uplatňování středního výchovného řízení rodiči by bylo pro rozvoj dospívajících vhodnější, jelikož takové řízení je možné charakterizovat jako výchovu, kde rodiče kladou přiměřené požadavky na své děti a kde přiměřeně také kontrolují jejich plnění. Střední výchovné řízení se však uplatňuje u dotazovaných respondentů v obou výzkumech nejméně.

V porovnání s výzkumem z roku 2002 je dále možné říci, že respondenti našeho výzkumu oproti respondentům ve výzkumu Gillernové percipují méně často slabé výchovné řízení matky a častěji silné a rozporné výchovné řízení matky. Celkově však lze říci, že výchovná řízení otců a výchovná řízení matek se v našem výzkumu nijak radikálně neliší, srovnáme-li je s výchovným řízením otců a výchovným řízením matek ve výzkumu z roku 2002.

Tabulka 18 Srovnání výchovného řízení v rodině jako celku v našem výzkumu a ve výzkumu Gillernové (vlastní zpracování)

Výchovné řízení v rodině jako celku	Výzkum 2021 - relativní četnost (v %)	Výzkum 2002 - relativní četnost (v %)
Silné	7,74	8,8
Střední	4,17	6,5
Slabé	36,31	45,2
Rozporné	51,79	39,5
Celkem	100	100

U našeho výzkumného vzorku se v rodině jako celku nejčastěji vyskytuje rozporné výchovné řízení (51,79 %). Ve výzkumu Gillernové se rozporné výchovné řízení v rodině řadí mezi druhé nejčastější (39,5 %). Náš výzkum uvádí slabé výchovné řízení (36,31 %) jako druhé nejčastější. Slabé výchovné řízení ve výzkumu z roku 2002 dosahuje 45,2 % a patří tak mezi nejčastější výchovné řízení tohoto výzkumu. U obou výzkumů se pak na třetím místě z hlediska četnosti zastoupení nachází silné výchovné řízení v rodině jako celku, a to v případě našeho výzkumu činí 7,74 % a v případě výzkumu Gillernové 8,8 %. Procentuálně nejmenší zastoupení pak má střední výchovné řízení, které dosahuje v našem výzkumu pouhých 4,17 % a ve výzkumu realizovaném v roce 2002 o 2,33 % více (6,5 %).

Souhrnně je možné říci, že se v našem výzkumu ve srovnání s výzkumem Gillernové z roku 2002 více uplatňuje rozporné výchovné řízení v rodině a méně slabé výchovné řízení v rodině. Jinak se v našem výzkumu nijak markantně výchovné řízení v rodině jako celku ve srovnání s výzkumem Gillernové neliší.

Tabulka 19 Srovnání způsobů výchovy v rodině v našem výzkumu a ve výzkumu Gillernové (vlastní zpracování)

Jednotlivé formy způsobu výchovy v rodině	Výzkum 2021 - relativní četnost (v %)	Výzkum 2002 - relativní četnost (v %)
Pole 1: záporný emoční vztah v kombinaci se silným nebo středním výchovným řízením	4,17	7,2
Pole 2: záporný emoční vztah v kombinaci se slabým výchovným řízením	8,33	13,8
Pole 3: záporný emoční vztah v kombinaci s rozporným výchovným řízením	28,57	29,3
Pole 4: kladný až extrémně kladný emoční vztah v kombinaci se silným výchovným řízením	4,17	2,8
Pole 5: kladný až extrémně kladný emoční vztah v kombinaci se středním výchovným řízením	3,57	4,8
Pole 6: kladný emoční vztah v kombinaci se slabým výchovným řízením	17,26	17,3
Pole 7: kladný až extrémně kladný emoční vztah v kombinaci s rozporným výchovným řízením	19,64	8,4

Pole 8: extrémně kladný emoční vztah v kombinaci se slabým výchovným řízením	9,52	12,9
Pole 9: záporně-kladný emoční vztah v kombinaci se silným, středním, slabým nebo rozporným výchovným řízením	4,76	3,4
Celkem	100	100

Srovnáme-li způsob výchovy v námi realizovaném výzkumu a ve výzkumu Gillernové zjistíme, že nejčastěji se v obou výzkumech objevuje pole 3, tedy záporný emoční vztah v kombinaci s rozporným výchovným řízením. V našem výzkumu dosahuje 28,57 % a ve výzkumu realizovaném v roce 2002 dosahuje téměř stejně (29,3 %) Domníváme se, že takový výsledek je značně znepokojující, jelikož se jedná o výchovu, která nepříznivě ovlivňuje rozvoj osobnosti dospívajících a jejich vlastností. Protože adolescenti se necítí být při takové výchově dostatečně milováni a ani neví, jakou reakci mají za určité chování od svých rodičů očekávat. To u nich způsobuje neustálý stres, frustraci a vede to k labilitě jejich osobnosti.

V našem výzkumu z hlediska četnosti následuje pole 7 neboli kladný až extrémně kladný emoční vztah v kombinaci s rozporným výchovným řízením (19,64 %). Pole 7 je ve výzkumu Gillernové zastoupeno pouze v 8,4 %. Tato výchova je dle našeho názoru poměrně příznivější než výchova v poli 3, jelikož se vyznačuje přátelskou atmosférou. Výchovné vedení se však stále vyznačuje nejednotností.

U našeho výzkumného vzorku se z hlediska četnosti dále vyskytuje pole 6 (17,26 %), což je kladný emoční vztah v kombinaci se slabým výchovným řízením. Ve výzkumu z roku 2002 dosahuje téměř stejné hodnoty (17,3 %).

V našem výzkumu je další v pořadí pole 8 charakterizované extrémně kladným emočním vztahem v kombinaci se slabým výchovným řízením (9,52 %). Toto pole dosahuje ve výzkumu Gillernové nepatrně vyšší četnosti (12,9 %). Způsob výchovy v poli 8 považujeme stejně jako způsob výchovy v poli 5 za blížící se ideálu. Tyto způsoby výchovy se vyznačují přátelskou atmosférou v rodině. Adolescenti zde vědí, že se na rodiče mohou

vždy obrátit. S požadavky rodičů se zpravidla identifikují. Jsou to styly výchovy, které příznivě rozvíjejí samostatnost, vytrvalost a svědomitost a další podstatné vlastnosti dospívajících. Rozdíl mezi způsobem výchovy v poli 8 a v poli 5 je takový, že v poli 8 se uplatňuje slabé výchovné řízení, které může vést u adolescentů k horšímu zvládnání zvýšených požadavků v budoucnosti. Kdežto výchovný styl v poli 5, který se vyznačuje středním výchovným řízením, by měl dospívající na tyto zvýšené požadavky budoucnosti lépe připravit.

Pole 2 neboli záporný emoční vztah v kombinaci se slabým výchovným řízením se v našem výzkumu objevuje s relativní četností 8,33 %. Ve výzkumu Gillernové dosahuje mírně vyšší četnosti (13,8 %).

V našem výzkumu se s relativní četností 4,76 % nachází pole 9 tedy záporně-kladný emoční vztah v kombinaci se silným, středním, slabým nebo rozporným výchovným řízením. Toto pole dosahuje ve výzkumu z roku 2002 nepatrně menší četnosti (3,4 %).

S poměrně malou relativní četností se v našem výzkumu objevuje pole 1, pole 4 a pole 5. Pole 1, charakterizované záporným emočním vztahem v kombinaci se silným nebo středním výchovným řízením, a pole 4 vyznačující se kladným až extrémně kladným emočním vztahem v kombinaci se silným výchovným řízením, dosahuje v našem výzkumu stejné hodnoty (4,17 %). Ve výzkumu Gillernové dosahuje pole 1 o 3,03 % více (7,2 %) a pole 4 o 1,37 % méně (2,8 %) než je tomu v případě našeho výzkumu.

S nejmenší četností se pak v našem výzkumu nachází pole 5 neboli kladný až extrémně kladný emoční vztah v kombinaci se středním výchovným řízením (3,57 %), který lze, dle našeho názoru, považovat za téměř ideální způsob výchovy. Tento výchovný styl se ani ve výzkumu realizovaném Gillernovou nedočkal o moc vyšší četnosti (4,8 %).

Zajímavé je také další zjištění Gillernové. Z jejího výzkumu vyplývá, že dívky (obzvláště to platí pro věkovou kategorii sedmnácti letých a starších dívek) častěji, než chlapci percipují kladný i extrémně kladný emoční vztah matky i otce k nim. (Gillernová, 2004) Autorka si tento poznatek vysvětluje tím, že „roli hrají vývojové charakteristiky, role či postavení a očekávané chování od dívek, interaktivní charakter vztahů rodičů a dětí“. (Gillernová, 2004, s. 11)

Gillernová navíc prokázala, že dívky častěji, než chlapci vnímají silné výchovné řízení otce i matky. Chlapci častěji, než dívky percipují rozporné výchovné řízení u matky i otce. Dívky však rozporné výchovné řízení, ačkoliv jej vnímají méně často než chlapci, jednoznačně

frekventovaněji pociťují u své matky než u svého otce. (Gillernová, 2004) Autorka si tento výsledek vysvětluje tím, že „otcové na dívky přece jenom kladou poněkud více požadavků než jejich matky“. (Gillernová, 2009, s. 215) Gillernová (2009, s. 215) také zjistila, že „věk respondentů sledovaného souboru neprokázal statisticky průkazné odlišnosti ve výchovném řízení v rodině ani u chlapců, ani u dívek“.

Autorka dále uvedla, že nejčastěji zastoupený způsob výchovy nacházející se v poli 3, který lze charakterizovat jako záporný emoční vztah rodičů v kombinaci s rozporným výchovným řízením, se častěji objevuje u chlapců než u dívek. U dívek se zase více než u chlapců objevuje styl výchovy v poli 8, což je výchovný způsob vyznačující se extrémně kladným emočním vztahem rodičů v kombinaci se slabým výchovným řízením ke svým potomkům. (Gillernová, 2004)

Autorka prokázala, že „slabé výchovné řízení je signifikantně ($p < 0,001$) častěji spojeno s kladným emočním vztahem otce či matky. A také, že rozporné výchovné řízení otce a matky se častěji vyskytuje v kombinaci se středním a záporným emočním vztahem (opět vysoce statisticky významně $p < 0,001$)“. (Gillernová, 2009, s. 217)

Domníváme se, že odpovědi zaznamenané v dotazníku by bylo vhodné navíc podpořit rozhovory se samotnými dotazovanými jedinci, aby se tak ještě více zpřesnila interpretace získaných dat.

Z důvodu toho, že námi zjištěné výsledky nelze zobecnit na populaci, předpokládáme, že by bylo přínosné aplikovat stejný výzkum, avšak na větším výzkumném vzorku. Také by bylo, dle našeho názoru, zajímavé zrealizovat tento výzkum vždy po několika letech, aby tak bylo možné srovnat, jakým směrem se způsob výchovy z pohledu dospívajících ubírá.

Přínosné by mohlo být také zkoumat, jak například způsob výchovy v rodině ovlivňuje kvalitu života dospívajících či kázeň dospívajících ve škole.

Na základě výsledků našeho výzkumu i na základě jeho srovnání s výzkumem Gillernové se nyní pokusíme nastínit možné doporučení pro praxi. Jelikož se nejčastěji z pohledu dospívajících vyskytuje způsob výchovy v poli 3, tedy záporný emoční vztah v kombinaci s rozporným výchovným řízením, který negativně ovlivňuje vývoj osobnosti dospívajících, rozhodli jsme se naše doporučení směřovat především ke zlepšení způsobů výchovy v rodinách u dotazovaných respondentů, ale i u dětí a dospívajících v rodinách obecně.

Zastáváme názor, že rodiče by měli svým potomkům poskytovat všechno, co k životu potřebují, tj. především materiální zabezpečení, péči o tělesný vývoj ale také pocit bezpečí, lásky, zájmu a porozumění.

Domníváme se, že vhodný způsob výchovy se nachází v poli 5 a v poli 8. Jedná se o kladný až extrémně kladný emoční vztah v kombinaci se slabým nebo středním výchovným řízením rodičů. Je to výchova vyznačující se přátelskou atmosférou, trpělivostí, láskou, porozuměním, respektem. Výchova, která vytváří vztahy vzájemné sympatie a která posiluje sebedůvěru vychovávaných jedinců a akceptuje je takové, jací jsou. Z hlediska výchovného řízení se jedná o slabší či přiměřené požadavky vychovatelů, což u vychovávaných jedinců vede k rozvoji svědomitosti, vytrvalosti, a především k samostatnosti. Na základě toho usuzujeme, že by bylo vhodné, aby rodiče tyto styly výchovy uplatňovali více, než jak se ukázalo ve výsledcích našeho výzkumu.

Zastáváme názor, že by bylo vhodné rodičům nejprve vysvětlit, jaký má jejich nevhodný způsob výchovy dopad na rozvoj osobnosti jejich potomka. Poté bychom jim mohli nabídnout, pokud budou mít zájem, jak tento výchovný styl mohou zlepšit. K docílení pozitivních změn ve výchovném způsobu rodičů mohou dobře posloužit různé kurzy a semináře k tomuto účelu určené. Myslíme si, že tyto kurzy a semináře mohou být užitečné i pro pedagogy, sociální pedagogy, sociální pracovníky a vychovatele pracující s dětmi i dospívajícími, kteří si chtějí prohloubit své poznatky o složitém fenoménu zvaném výchova. V dnešní době se již většina těchto kurzů a seminářů uskutečňuje online, což je pro zájemce výhodné zejména z důvodu, že nemusí nikam dojíždět a mohou se jich tak účastnit z pohodlí domova.

Konkrétním příkladem může být online kurz, jenž nese název Kurz efektivního rodičovství, kde se rodiče, případně i ostatní zájemci mohou dozvědět, jak efektivně komunikovat s vychovávanými, jak si s nimi vybudovat kladný vztah, jak je správně povzbuzovat, jak u nich rozvíjet city a emoce a jak jim efektivně určovat pravidla. (Kurz efektivního rodičovství, © 2021)

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala způsobem výchovy v rodině prizmatem dospívajících. V první kapitole teoretické části jsme vymezili výchovu adolescentů jako předmět zájmu sociální pedagogiky. Ve druhé kapitole teoretické části jsme charakterizovali rodinné prostředí. Rodina je důležitá sociální skupina, která má pro zdravý vývoj vychovávaných jedinců obrovský význam. V této kapitole jsme také vymezili období adolescence a dospívající jedince. Protože nejdůležitějším úkolem rodiny je výchova dětí a adolescentů, pokusili jsme se ve třetí kapitole teoretické části popsat právě tento složitý fenomén. Důležité pro nás bylo uvést základní způsoby výchovy. Neopomenuli jsme ani působení citů a emocí, které jsou při výchově dětí či dospívajících velmi podstatné. V závěru třetí kapitole teoretické části jsme zmínili socializaci jedinců, jelikož právě ta s výchovou v rodině velmi úzce souvisí.

Cílem praktické části bylo zjistit, jaký je způsob výchovy v rodině z pohledu dospívajících. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že největší počet dotazovaných respondentů percipuje emoční vztah matky i otce k nim jako záporný. Záporný emoční vztah matky k dospívajícím se u výzkumného vzorku objevuje dokonce častěji, než je tomu v případě záporného emočního vztahu otce ke svým dětem. Na základě zmíněných výsledků není překvapivé, že emoční vztah rodiny jako celku vnímají respondenti nejčastěji jako záporný. Výchovné řízení otce i matky ve vztahu ke svým potomkům percipuje největší část výzkumného vzorku jako slabé. Výchovné řízení v rodině jako celku dotazovaní respondenti jednoznačně nejčastěji vnímají jako rozporné. Z výsledků výzkumu jsme dále zjistili, že nejčastěji se v rodině objevuje způsob výchovy charakterizovaný záporným emočním vztahem v kombinaci s rozporným výchovným řízením rodičů.

Následně jsme srovnali výsledky výzkumu, který jsme realizovali my, s výsledky výzkumu aplikovaného Gillernovou v roce 2002. Bylo zjištěno, že z obou výzkumů vzešly velmi podobné výsledky. Zajímavé u obou výzkumů bylo, že dotazovaní respondenti nejčastěji percipují v rodině způsob výchovy, který se vyznačuje záporným emočním vztahem v kombinaci s rozporným výchovným řízením rodičů. Takový styl výchovy není z hlediska optimálního rozvoje osobnosti dospívajících ideální, a proto naše doporučení směřovalo konkrétně ke zlepšení výchovných způsobů v rodině dotazovaných respondentů, ale i v rodinách obecně. K tomu by mohli dobře posloužit různé kurzy a semináře, které se v dnešní době uskutečňují především online formou.

Zastáváme názor, že výsledky výzkumu mohou být přínosné především pro rodiče dotazovaných adolescentů, ale i pro pedagogy, sociální pedagogy, sociální pracovníky a vychovatele pracující s dětmi a dospívajícími. Získané údaje by jim mohly pomoci objasnit, jakým způsobem konkrétní výchovný styl ovlivňuje osobnost dětí a dospívajících.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ARNETT, Jeffrey Jensen, 2017. *Adolescence and Emerging Adulthood*. 6th edition. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall. ISBN 9780134006031.
- ATKINSON, Rita L., 2003. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8640-3.
- BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2011. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 9788096994403.
- BENDL, Stanislav, 2016. *Základy sociální pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-881-3.
- ČÁP, Jan a Petr BOSCHEK, 1994. *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině: příručka : T - 17*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- ČÁP, Jan, 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV. Psychologie (ISV). ISBN 80-858-6615-3.
- FARKOVÁ, Marie, 2017. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-130-0.
- GIDDENS, Anthony, 1999. *Sociologie*. Praha: Argo. ISBN 80-720-3124-4.
- GILLERNOVÁ, Ilona, 2004. Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. *Českomoravská psychologická společnost* [online]. [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: <https://cmpsy.cz/files/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>
- GILLERNOVÁ, Ilona, 2009. Edukační interakce rodičů a dětí a její proměny v reflexi dospívajících. *EBSCO: Improving research around the world* [online]. [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=548febd0-7cd4-446b-af55-737224e01a85%40sdc-v-sessmgr02>
- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA, 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8635-7.
- HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
- HOGG, Michael a Graham VAUGHAN, 2017. *Social psychology*. 7. vyd. Harlow: Pearson Education Limited. ISBN 9781292090450.
- HRADEČNÁ, Marie, 1998. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum, vydavatelství Univerzity Karlovy. ISBN 80-718-4015-7.
- HUDECOVÁ, A., BROZMANOVÁ, A. a kol., 2008. *Sociálna práca s rodinou*. Banská Bystrica, UMB.

- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- JEDLIČKA, Richard, 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.
- JUUL, Jesper, 2016. *Vůdce smečky: láskyplné vedení v rodině*. Praha: Dobrovský. Knihy Omega. ISBN 978-80-7390-461-6.
- KEENAN, Thomas, Subhadra EVANS a Kevin CROWLEY, 2016. *An introduction to child development*. 3rd edition. Los Angeles: SAGE. SAGE foundations of psychology. ISBN 978-1-4462-7402-6.
- KERN, Hans et al., 2015. *Přehled psychologie*. Vydání páté. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0871-6.
- KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7077-6.
- KOHOUTEK, Rudolf, 2001. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM. ISBN 80-720-4200-9.
- KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5004-2.
- KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRAUS, Blahoslav, 2014. *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-411-3.
- KRAUS, Blahoslav, 2014. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 9788026206439.
- KRAUS, Blahoslav, 2015. *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-544-8.
- KREJČOVÁ, Lenka, 2011. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3.
- KUČÍREK, Jiří, 2014. *Sociální systém rodina: geneze patologie*. In: *Acta sociopathologica*, 2014. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-420-5.

- Kurz efektivního rodičovství, © 2021. *Efektivní rodičovství* [online]. [cit. 2021-04-13]. Dostupné z: <https://www.efektivnirodicovstvi.cz/kurz-efektivniho-rodicovstvi/>
- LACA, Slavomír, 2013. *Výchova - rodina - hodnoty*. Brno: Institut mezioborových studií. ISBN 978-80-87182-32-1.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LARSON, Reed, 2006. Positive Youth Development, Willful Adolescents, and Mentoring. *Oglala Lakota College* [online]. [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi-3t23uJvvAhVtCBAlHaAqCY8QFjABegQIARAD&url=http%3A%2F%2Fwarehouse.olc.edu%2F~moapple%2Fsocialwork_old%2FOnlineLibrary%2FLarson%2520\(2006\)%2520Positive%2520youth%2520development%2C%2520willful%2520adolescents%2C%2520and%2520mentoring.pdf&usg=AOvVaw2VT0MH45pdhLpWUr0UJLCQ](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi-3t23uJvvAhVtCBAlHaAqCY8QFjABegQIARAD&url=http%3A%2F%2Fwarehouse.olc.edu%2F~moapple%2Fsocialwork_old%2FOnlineLibrary%2FLarson%2520(2006)%2520Positive%2520youth%2520development%2C%2520willful%2520adolescents%2C%2520and%2520mentoring.pdf&usg=AOvVaw2VT0MH45pdhLpWUr0UJLCQ)
- LÍŠKOVÁ, Barbora, 2014. *Citová a emocionální výchova v rodině a ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-398-7.
- MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál. ISBN 80-717-8747-7.
- MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG, 2015. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0874-7.
- MOŽNÝ, Ivo, 2008. *Rodina a společnost*. 2., upr. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-87-8.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2000. *Lidské emoce*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0763-6.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia. ISBN 9788020016799.
- ONDREJKOVIČ, Peter, 2004. *Socializácia v sociológii výchovy*. Bratislava: Veda. ISBN 802240781X.
- ONDREJKOVIČ, Peter, 2020. Teórie socializácie v sociológii výchovy. *Central and Eastern European Online Library* [online]. [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=888013>
- PEŠATOVÁ, Ilona, 2007. *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-291-3.
- PLAŇAVA, Ivo, 1994. Komponenty a procesy fungující rodiny a manželství. *Československá psychologie: Časopis pro psychologickou teorii a praxi*. Praha: Academia, 38(1). ISSN 0009-062X.

- PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SINGLY, François de, 1999. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8249-1.
- SLAMĚNÍK, Ivan, 2011. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3311-1.
- SOBOTKOVÁ, Irena, 2007. *Psychologie rodiny*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-250-8.
- STAŠOVÁ, Leona, Gabriela SLANINOVÁ a Iva JUNOVÁ, 2015. *Nová generace: vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-567-7.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar, 2019. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5511-3.
- Školy a školská zařízení - školní rok 2019/2020, 2020. *Český statistický úřad* [online]. [cit. 2021-01-28]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-skolni-rok-20192020>
- ŠLECHTOVÁ, Hana, 2016. *Rodinná socializace: na příkladu českých a francouzských rodin se třemi dětmi*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-246-2.
- ŠULOVÁ, L., 2004. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- TETZCHNER, Stephen von, 2019. *Child and adolescent psychology: typical and atypical development*. London: Routledge. ISBN 978-1-138-82338-9.
- THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- URBAN, Lukáš, 2017. *Sociologie: klíčová témata a pojmy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5774-2.
- URBANOVSKÁ, Eva a Pavel ŠKOBRTAL, 2012. *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3066-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2016. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3268-1.

VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ, ed., 2019. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 9788024757759.

WOLFE, David A., Peter G. JAFFE a Claire V. CROOKS, 2006. *Adolescent Risk Behaviors: Why Teens Experiment and Strategies to Keep Them Safe*. London: Yale University Press, New Haven. ISBN 0-300-11080-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

%	Procento
Atd.	A tak dále
HS	Hrubý skór
S.	Strana
Tj.	To jest

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Procentuální zastoupení respondentů dle pohlaví a věku (vlastní zpracování)60

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Schematické zobrazení způsobů (stylů) výchovy (Šafránková, 2019, s. 66)	42
Tabulka 2 Zastoupení respondentů dle pohlaví (vlastní zpracování)	59
Tabulka 3 Zastoupení respondentů dle věku (vlastní zpracování)	59
Tabulka 4 Oblasti a položky dotazníku (vlastní zpracování)	62
Tabulka 5 Způsob výchovy – model devíti polí dle Čápa a Boscheka (1994, s. 11).....	63
Tabulka 6 Vyhodnocení emočního vztahu jednotlivého rodiče k dítěti (Čáp a Boschek, 1994, s. 21).....	70
Tabulka 7 Vyhodnocení emočního vztahu k dítěti v rodině jako celku. (Čáp a Boschek, 1994, s. 22).....	71
Tabulka 8 Vyhodnocení výchovného řízení v rodině jako celku. (Čáp a Boschek, 1994, s. 23).....	72
Tabulka 9 Způsob výchovy – model devíti polí dle Čápa a Boscheka (1994, s. 11).....	72
Tabulka 10 Emoční vztah otce a emoční vztah matky k dospívajícímu (vlastní zpracování)	74
Tabulka 11 Emoční vztah rodiny jako celku (vlastní zpracování)	75
Tabulka 12 Výchovné řízení otce a výchovné řízení matky k dospívajícímu (vlastní zpracování).....	76
Tabulka 13 Výchovné řízení v rodině jako celku (vlastní zpracování)	77
Tabulka 14 Způsob výchovy v rodině (vlastní zpracování)	78
Tabulka 15 Srovnání emočního vztahu otce a emočního vztahu matky k dospívajícímu v našem výzkumu a ve výzkumu Gillernové (vlastní zpracování)	83
Tabulka 16 Srovnání emočního vztahu rodiny jako celku v našem výzkumu a ve výzkumu Gillernové (vlastní zpracování)	84
Tabulka 17 Srovnání výchovného řízení otce a výchovného řízení matky k dospívajícímu v našem výzkumu a ve výzkumu Gillernové (vlastní zpracování).....	85
Tabulka 18 Srovnání výchovného řízení v rodině jako celku v našem výzkumu a ve výzkumu Gillernové (vlastní zpracování).....	87
Tabulka 19 Srovnání způsobů výchovy v rodině v našem výzkumu a ve výzkumu Gillernové (vlastní zpracování).....	88

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Položky vztahující se k jednotlivým komponentům výchovy

Příloha P II: Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině

Příloha P III: Vyhodnocovací list – Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině

PŘÍLOHA P I: POLOŽKY VZTAHUJÍCÍ SE K JEDNOTLIVÝM KOMPONENTŮM VÝCHOVY

Kladný komponent

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 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.

Záporný komponent

2. Vyčítal(a) mi, že jsem ho (jí) 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 mě 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 názory.
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 II: DOTAZNÍK PRO ZJIŠŤOVÁNÍ ZPŮSOBU VÝCHOVY V RODINĚ

Dobrý den, jmenuji se Iveta Brdečková a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Prosím Vás tímto o pravdivé vyplnění dotazníku. Jeho výsledky budou použity výhradně pro zpracování mé diplomové práce. Nejdříve prosím napište své pohlaví, věk a třídu. Následně vyznačte u každé otázky křížek X v jednom sloupci pro otce a v jednom sloupci pro matku. Nevynechejte žádnou řádku. Nepřemýšlejte dlouho, žádná odpověď není chybná. Děkuji Vám za Vaši ochotu.

Pohlaví: **Věk:** **Třída:**

OTEC

MATKA

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.			
			16. Často jsem si mohl(a) dělat, co jsem chtěl(a).			
			17. Často jsme se spolu zasmáli a měli dobrou náladu.			

Ano	Zčásti	Ne		Ano	Zčásti	Ne
			18. Choval(a) se ke mně chladně, málo přátelsky.			
			19. Stále mi něco přikazoval(a) a zakazoval(a).			
			20. Byl ochoten (byla ochotna) zastávat se mne, když jsem něco neuměl(a) nebo něco provedl(a).			
			21. Když se mi něco nepovedlo, snažil(a) se mě povzbudit a pomoci mi.			
			22. Připomínal(a) mi, jak se pro mě obětoval(a) a kolik toho pro mne učinil(a).			
			23. Byl(a) ke mně velmi přísný(á).			
			24. Nechal(a) mě chodit, kam se mi líbí.			
			25. Bylo pro mne příjemné dělat s ním (s ní) společně nějakou práci.			
			26. Stěžoval(a) si na mne.			
			27. Často mluvil(a) o mých chybách.			
			28. Dával(a) mi hodně dárků nebo peněz.			
			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.			
			30. Často na mne křičel(a) a rozčiloval(a) se.			
			31. Přísně mě trestal(a).			
			32. Nechal(a) mě, abych chodil(a) k jídlu a spát v takovou dobu, kdy mi to vyhovovalo.			
			33. Důvěřoval(a) mi.			
			34. Zesměšňoval(a) mé názory.			
			35. Zakazoval(a) mi běhat venku s dětmi, a dělat to, co ostatní děti.			
			36. Omlouval(a) a chránil(a) mě, když mě druhý z rodičů huboval a chtěl mě potrestat.			
			37. Když ve volném čase něco podnikal(a) společně se mnou, působilo mu (jí) to radost.			
			38. Stále mě z něčeho podezíral(a).			
			39. Přísně požadoval(a), abych měl(a) jen nejlepší školní prospěch.			
			40. Spokojil(a) se s mou výmluvou, i když šlo o něco vážného.			

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

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

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

Řízení otce: silné – střední – slabé – rozporné

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

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

Řízení matky: silné – střední – slabé - rozporné

V RODINĚ JAKO CELKU

Emoční vztah: záporný – záporně-kladný – kladný – extrémně kladný

Řízení: 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	