

Výchovné styly a jejich uplatnění pohledem současné rodiny

Bc. Patricie Gladišová

Diplomová práce
2019/2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Patricie Gladišová
Osobní číslo: H17392
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Výchovné styly a jejich uplatnění pohledem současné rodiny

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti rodinné výchovy, výchovných stylů a jejich uplatnění v současné rodině.

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.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam doporučené literatury:

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

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. Po dobrém, nebo po zlém?. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0133-5.

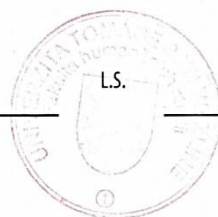
MOŽNÝ, Ivo. Rodina a společnost. Praha: Sociol. nakl., 2008. ISBN 978-80-86429-87-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jirí MAREŠ. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Martincová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: 4. října 2019
Termín odevzdání diplomové práce: 24. dubna 2020

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 8. ledna 2020

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 užít 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

.....

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

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

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, 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). Odpytá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá výchovnými styly, které jsou uplatňovány v současné rodině, přičemž hlavní cíl práce se zaměřuje na výchovné styly podle typologického rozdělení autorky Baumrind. Teoretická část je rozdělena do tří stěžejních kapitol. V první kapitole si představíme oblast rodiny. V další kapitole si přiblížíme oblast výchovy. Poslední kapitola se věnuje konkrétním typologiím výchovných stylů pohledem tuzemských i zahraničních autorů. Praktická část diplomové práce se orientuje na výzkum, který probíhal prostřednictvím dotazníkového šetření, přičemž byl použit dotazník Parental Authority Questionnaire – Revised, který má za úkol identifikovat výchovné styly pohledem rodičů.

Klíčová slova: Rodina, Současná rodina, výchova, výchovný styl, rodičovský styl

ABSTRACT

The topic of this thesis is styles of upbringing applied in contemporary family. The aim of the thesis focuses on Baumrind's typology of styles of upbringing/education. Theoretical part consists of three main chapters. The first chapter discusses a family. Next chapter focuses on upbringing/education. Last chapter contains specific typologies of styles of upbringing/education according to perspective of local and foreign authors. Second part of the thesis focuses on the research with the use of a questionnaire survey. The Parental Authority Questionnaire – Revised was used in order to identify styles of upbringing/education in parent's perspective.

Keywords: Family, Contemporary family, upbringing, styles of upbringing, parenting style

Ráda bych tímto chtěla poděkovat Mgr. Janě Martinové, Ph.D . za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 RODINA.....	12
1.1 SOUČASNÁ RODINA.....	13
1.2 FUNKCE RODINY.....	16
1.3 KOMUNIKACE V RODINĚ.....	18
2 VÝCHOVA A SPOLEČNOST.....	20
2.1 VÝCHOVA V RODINĚ A PROSTŘEDÍ.....	21
2.2 PROSTŘEDKY VÝCHOVY.....	22
2.2.1 Odměny ve výchově.....	23
2.2.2 Tresty ve výchově.....	24
2.3 NEVHODNÉ STYLÝ VÝCHOVY.....	25
3 VÝCHOVNÉ STYLÝ V RODINĚ.....	29
3.1 ROZDĚLENÍ VÝCHOVNÝCH STYLŮ DLE TUZEMSKÝCH AUTORŮ.....	30
3.1.1 Model dvanácti polí.....	31
3.1.2 Model devíti polí.....	32
3.2 ROZDĚLENÍ VÝCHOVNÝCH STYLŮ DLE ZAHRANIČNÍCH AUTORŮ.....	33
3.2.1 ROZDĚLENÍ VÝCHOVNÝCH STYLŮ PODLE KURTA LEWINA.....	35
3.2.2 VÝCHOVNÉ STYLÝ PODLE D. BAUMRIND.....	36
3.2.2.1 Autoritářská výchova.....	37
3.2.2.2 Autoritativní výchova.....	38
3.2.2.3 Shovívavá výchova.....	39
3.2.3 VÝCHOVNÉ STYLÝ PODLE J. A. MARTINA A D. MACCOBY.....	39
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	42
4 DESIGN A CÍLE VÝZKUMU.....	43
4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	44
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	45
4.3 METODA ANALÝZY DAT.....	45
5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT.....	47
SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	61
DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	63
ZÁVĚR.....	64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	66
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ.....	70
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	71
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	72

SEZNAM TABULEK.....	73
SEZNAM GRAFŮ	74
SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá tématem výchovných stylů a jejich uplatnění v současné rodině. Rodina je považována za jeden ze základních prvků, které utváří osobnost člověka. Je třeba si uvědomit, že neexistuje žádná sjednocující koncepce optimálního výchovného působení na dítě. Jednak každý člověk je velmi individuální osobnost, a jednak je velmi důležité brát zřetel na prostředí a socioekonomické podmínky, ve kterých je výchova uplatňována. Dalším důležitým faktorem je čas, jelikož se společenská doba a podmínky k životu za poslední desetiletí velmi změnily a co naši předci považovali ve své době za přínosné pro výchovu dítěte, v dnešní době se nemusí uplatnit. Výzkumy na téma výchova v rodině jsou velmi aktuální téma. Mnoho zahraničních autorů se zaměřuje na problematiku socioekonomických podmínek a rodinnou výchovu.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části si představíme v první kapitole oblast rodiny. V jednotlivých kapitolách se zaměříme na vymezení rodiny, představíme si současnou rodinu a vybrané problémy naší společnosti. Dále se zaměříme na funkce rodin z pohledu jednotlivých autorů. Poslední podkapitola je vymezena pro komunikaci v rodině, jelikož ji považujeme za klíčovou při správném uplatnění výchovného stylu. Na tyto poznatky navazujeme další kapitolou zaměřenou na problematiku výchovy v rodině, kde se primárně zaměříme na jednotlivé prostředky výchovy a na typologie nevhodných stylů výchovy. Třetí stěžejní kapitola je zaměřena právě na vybrané klasifikace jednotlivých výchovných stylů z pohledu tuzemských a zahraničních autorů. V první části si představíme model devíti a dvanácti polí od českých autorů. V případě zahraničních autorů si vymežíme typologie jednotlivých stylů. Nejprve si představíme rozdělení výchovných stylů dle Kurta Lewina, dále rozdělení dle autorky Baumrind a poté si představíme rozdělení od Maccoby a Martin. Klíčová typologie podle zahraniční autorky Baumrind byla použita pro výzkumné šetření v praktické části práce.

Na teoretická východiska, tedy první segment diplomové práce, navazujeme praktickou částí. Metodologická část je zaměřena na výzkumné šetření, na jeho realizaci a následnou analýzu jednotlivých dat. Nejprve si ale přiblížíme podrobně design výzkumu. Představíme si jednotlivé výzkumné otázky a hypotézy, výzkumný soubor a sběr dat. Hlavní výzkumná otázka a cíl práce jsou zaměřeny na zjištění výchovných stylů podle typologického rozdělení autorky Baumrind. Výzkumné šetření je prováděno za pomoci dotazníku *Parental Authority Questionnaire – Revised*.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINA

V první kapitole se budeme zabývat tématem rodina. Nejprve si představíme pojem rodina a seznámíme se s definicemi od různých autorů. V další kapitole si popíšeme funkce rodiny a poslední kapitola se soustředí na komunikaci v rodině, jelikož ji považujeme za klíčovou pro efektivní výchovu jedince.

Rodinným systémem se zabývají odborníci, a to z oblasti různých věd, jako je např. psychologie, filozofie, politologie, právo, medicína a sociální pedagogika. Ta je klíčovým oborem, který zkoumá aspekty výchovy dětí v rodinách, etické principy či vztahy prostředí a výchovy (Bakošová, 2008).

Autorka Vágnerová (2005) uvádí, že rodina je nejvýznamnější sociální skupinou, která ovlivňuje psychický vývoj dítěte. Tvrdí, že všichni členové rodiny jsou ve vzájemné interakci, a to neuvědoměle. Autorka považuje rodinu za důležitou, a to hned z několika různých důvodů. Jedná se především o poskytnutí základních zkušeností, což znamená, že dítě přebírá různé vzorce chování z rodinného prostředí. Je třeba si uvědomit, že rodina má představovat zdroj bezpečí a jistoty. Zajímavé vymezení rodiny přináší Kramer in Sobotková (2007), který označuje rodinu jako skupinu lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucností. Členové jsou často vázáni manželskými svazky, adopcí. Kdykoli mezi blízkými lidmi existují intenzivní psychologické a emocionální vazby, můžeme užít pojem rodina. Shrnující a výstižnou definici nám přináší Matějček (1994), který považuje rodinu za důležitou hned v několika směrech. Zaprvé je to možnost ovlivňování vývoje dítěte v jeho nejcitlivějších fázích. Dále se jedná o nejpřirozenější způsob pro uspokojení základních psychických potřeb dítěte. A za třetí je rodina modelem mezilidských vztahů, které může dítě ovlivnit ve vývoji jeho budoucích vztahů. Přadka et al. (2004) dodávají, že obsah sociálních rolí je v dnešních rodinách velmi proměnlivý a jsou vždy podmíněny kulturním a sociálním prostředím.

Z psychologického hlediska se považuje rodina, která poskytuje svým členům bezvýhradnou akceptaci lidské existence, ochraňující prostředí, podporu autonomie jednotlivých příslušníků, zajištění životních potřeb, vzájemnou podporu a spojovací článek mezi rodinou a makrosociálním prostředím (Řezáč, 1998). Domníváme se, že rodina je důležitým prvkem, který nám napomáhá udržovat jistou kontinuitu ve společnosti, a harmonické rodinné prostředí je bezpochyby nejlepším místem nejen pro dítě, ale také pro starší generace, a především pro rodiče samotné.

1.1 SOUČASNÁ RODINA

Je důležité si uvědomit, že celá společnost se vyvíjí, tím pádem se mění i sociální normy a chápání tradiční rodiny. Dalo by se říci, že současná rodina je v dnešní době charakteristická vysokou rozvodovostí, nízkou sňatečností a porodností či netradičními formami soužití. V současnosti se stále více setkáváme s pojmem tzv. „*krize rodiny*“, přičemž se můžeme setkat i s opačnými názory, že žádná krize neexistuje a nynější cesta, kterou se rodina ubírá, je jen další přirozený vývoj. Podle Guráňa in Bakošová (2008) je většina negativních jevů v rodině projevem přetížení rodiny namísto krize.

Rodinné právo se skládá z mnoha pramenů, mezi které patří Listina základních práv a svobod, předpisy z oblasti mezinárodněprávní ochrany dětí a rodiny, zákon o registrovaném partnerství a mnoho dalších vnitrostátních předpisů. Mimo jiné je rodinné právo upraveno v občanském zákoníku č. 89/2012 Sb., ve znění pozdějších předpisů, kde je vymezeno manželství, příbuzenství a švagrovství, poručenství a jiné formy péče (Zákon č. 89/2012 Sb.). Tyto jednotlivé právní normy udávají podstatu fungování současné rodiny. Z hlediska zákoníku nemůžeme identifikovat pojem rodina, jelikož se jedná o přirozený jev. Díky tomu, že není rodina přesně definována, počítá se se všemi jejími proměnami. I když se rodina nachází v krizi, nelze její význam zpochybňovat, ať už se jedná o jakoukoliv z jejích podob (Hrušáková, Králíčková, Westphalová et al., 2017).

Kraus (2014) charakterizuje společenské změny v současné rodině hned z několika hledisek, které zaznamenávají problémy, s nimiž se populace setkává.

Demografický vývoj je ovlivněn několika faktory. Prvním je přirozený úbytek obyvatel, s čímž je spojeno rychlé stárnutí populace. Dalším faktorem je uzavírání sňatků, s čímž může souviset pokles porodnosti. S tímto souvisí trend partnerského soužití, jelikož někteří jedinci nevidí důvod ani rozdíl mezi legitimním založením rodiny a nesezdaným soužitím. Nízká sňatečnost a porodnost může být důsledkem ekonomické situace, bytových podmínek či problematiky sladování profesní kariéry s rodinným životem.

Demokratizace rodinného života je spojena se vzrůstající vzdělaností žen, která je spjatá s emancipačním charakterem a snahou o zrovnoprávnění mužů a žen. Někteří odborníci uvádějí pokles autority muže jakožto otce.

Sociálně ekonomická situace rodin představuje rodinu jako samostatnou obchodní jednotku. Můžeme se zde setkat se negativními jevy, jako je např. šikana dítěte z ekonomických důvodů.

Dezintegraci rodinného života můžeme chápat jako úbytek společně tráveného času jak v nukleární rodině, tak v té širší. Přibývá rodin, kde jednotliví členové spolu komunikují jen o provozních záležitostech v domácnosti. Touto dezintegrací trpí především děti, jelikož rodina nepředstavuje stabilní zázemí.

Izolovanost rodin je úzce spjatá s dezintegrací rodinného života „*Rodina se také nejen zmenšuje počtem svých členů, ale ještě více počtem a intenzitou vzájemných vazeb. Taková rodina je pak celkově labilnější a citlivější na jakékoliv vnitřní otřesy. Neexistující vnější ukotvení v širších společenských vazbách má za následek, že jakékoliv konflikty či další problémy uvnitř rodiny ji, obrazně řečeno, vychylují z rovnováhy a situace se může velmi rychle změnit ve stav ohrožující celkovou stabilitu, která může vést až k rozvratu*“ (Kraus, 2008, s. 112, cit. dle Kraus, 2014).

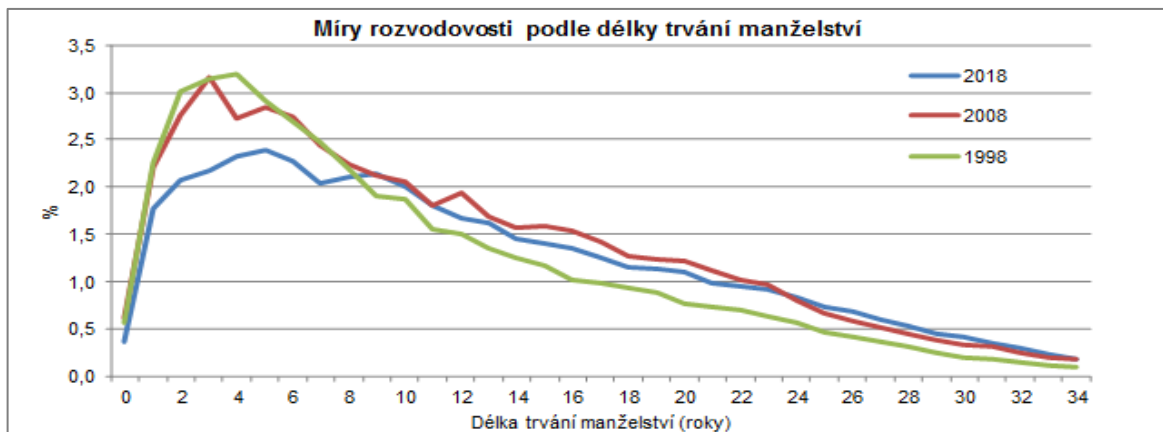
Životní styl rodin v současnosti. Životní styl rodin v dnešní společnosti je hluboce a nenávratně poznamenán konzumností. Ve výchově mají rodiče tendence uplácet své děti, jelikož na ně nemají čas. Takové jednání má za následek narušení dětského vývoje a rozvoje, což může vyústit až v deviantní chování (Kraus, 2014).

Za nejvýraznější projev krize tradiční rodiny považujeme nízkou porodnost a vysokou rozvodovost. Matějček a Dytrych (1994) poukazují na skutečnost, že rozvod postihuje nejvíce děti bez ohledu na věk. Rozvod představuje specifický druh zátěže a jeho důsledky se mohou u dětí objevit až v pozdějším věku. Bakošová (2008) zmiňuje rozvod jako možný spouštěč zanedbávání dítěte v rodině, přičemž rodiče myslí převážně na své problémy a pozapomínají na své děti. Matoušek (1997) popisuje možné faktory, které působí na rostoucí počet rozvodů, mezi nimiž je tempo společenských změn. Pro každou generaci platí jiné zvyklosti v oblasti manželských rolí či fungování. Kocourková a Raibušic (2007) vyzdvihují rozšíření nesezdaného či homosexuálního soužití, s čímž je spojen nárůst neúplných rodin. Z našeho pohledu mohou tyto formy soužití nabídnout úplnou rodinu, avšak zastávají odklon od tradiční podoby rodiny. Tradiční rodinu chápeme, jako otce, matku, potomky.

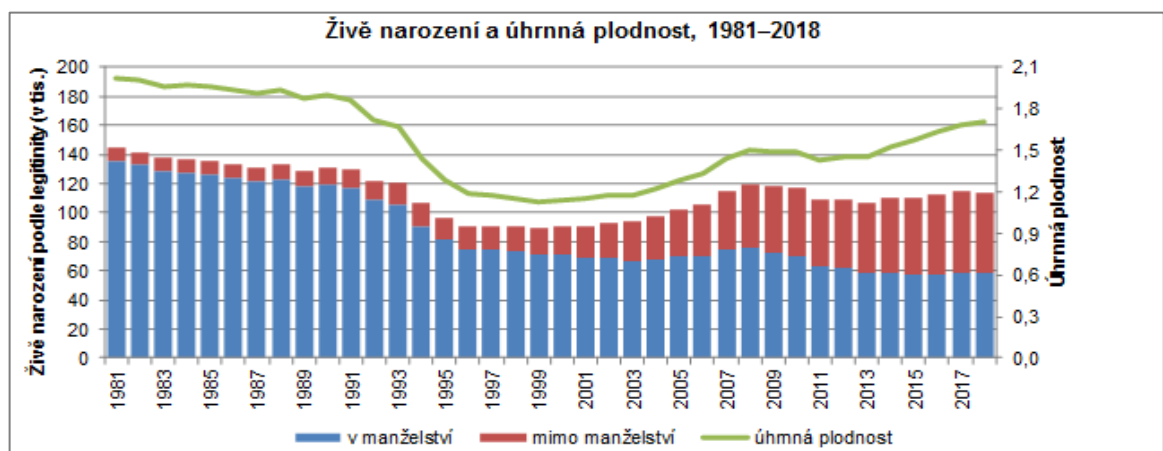
Z hlediska problémů v manželství považujeme právě rozvodovost za nejvíce kritickou. Mnohdy jedinci vstupují do manželství, aniž by si danou situaci více promysleli. Je velmi

těžké v dnešní pokrokové společnosti udržet tradiční podobu manželství. Následkem rozpadu manželství mohou jednotliví jedinci trpět psychicky, což se týká zejména dětí. Na grafu č. 1 můžeme vidět nejkritičtější rok manželství, kdy k rozvodům dochází.

Graf 1 Český statistický úřad. Míra rozvodovosti podle délky trvání manželství



Graf 2 Český statistický úřad. Aktuální populační vývoj v kostce



Nízká porodnost je podle Možného (1990) způsobena tím, že moderní zdravotnictví je natolik vyspělé, aby zachránilo mnoho dětí, které by jinak v minulosti nepřežily. Proto děti nejsou plozeny jako rodinná rezerva pro případ, že by došlo k nenadálému úmrtí jednoho z dětí. Z tohoto důvodu vystřídal úmrtí narozených dětí nárůst umělého přerušení v prenatálním stádiu těhotenství. S tímto tvrzením se dostáváme k otázce rodičovství, a zejména k trendu pozdního rodičovství. Sobotková (2001) uvádí, že rodičovství může mít mnoho sociálních a psychologických důsledků na rodiče. Může se jednat o zpomalení kariéry matky, finanční znevýhodnění, omezení osobní svobody nebo negativní dopady na manželství. Lze tedy říci, že rodičovství je nevratná životní situace a mnohdy lidé mohou

odkládat rodičovství právě z výše uvedených důvodů. Podle Českého statistického úřadu, jak můžeme vidět na grafu č. 2, je zaznamenán markantní nárůst porodnosti mimo manželský svazek.

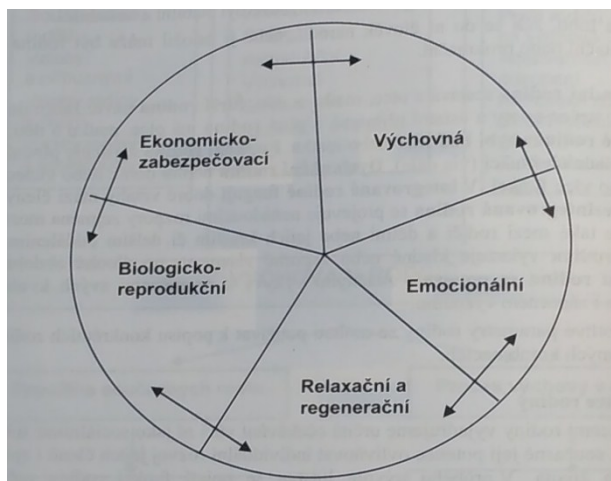
1.2 FUNKCE RODINY

Rodina by měla splňovat celou řadu důležitých funkcí, aby představovala pro dítě to nejadekvátnější prostředí pro harmonický, sociální, psychický i fyziologický vývoj. Je důležité zmínit, že funkce rodiny mají za sebou určitý vývoj, přičemž musíme zohlednit kulturní odlišnosti, a to především jednotlivé vzorce chování a jednání. Podle Matějčka (1994) je hlavní funkcí rodiny zaměření se na dítě a na uspokojení jeho základních psychických potřeb.

Nejprve si charakterizujeme funkční rodinu podle Matouška (upravené dle Bakošová, 2002), která by měla splňovat následující. V rodině se jednotliví členové podporují, mají potěšení ze vzájemných vztahů. Atmosféra je příjemná, otevřená, udržují se společenské kontakty. Manželé jsou si navzájem věrní a předně oni rozhodují o problémech v rodině, a to vždy s ohledem na své děti. Chod domácnosti je bezproblémový, jelikož každý ví, kde je jeho místo v rodině (Bakošová, 2008).

V následujícím odstavci si představíme vymezení funkcí podle Krause (2014). Nejprve si představíme funkci **biologicko–reprodukční**, přičemž tato funkce má význam pro celou společnost. Kraus uvádí, že samotný jedinec uspokojuje jednak své základní biologické a sexuální potřeby a jednak potřeby pokračovatele rodu. Avšak trendy v dnešní společnosti, jako jsou alternativní spoluzití a pokroky v reprodukčním procesu či homosexuální soužití, bezdětnost manželů a další, mohou tuto funkci ohrozit nebo vyřadit z hlavních úloh v tradičním pojetí rodiny (Hudecová, 2008, s. 15, in Kraus, 2014). Další funkce je **sociálně–ekonomická**. V rámci rodiny se utváří rozhodnutí týkající se materiálních a finančních prostředků. Důsledky poruch této funkce se mohou promítnout v hmotném strádání, což může mít za následek nezaměstnanost jednotlivých členů rodinného systému. S ekonomickou úlohou je úzce spojena **funkce ochranná (zaopatřovací, pečovatelská)**. Tato funkce je charakteristická především tím, že má za úkol zabezpečit životní potřeby všem členům domácnosti, především dětem. **Socializačně–výchovná funkce** tvoří důležitý podíl na utváření optimálního socializačního procesu pro dítě. V této úloze se uplatňují především biologické a psychické potřeby ale také hodnotové orientace a vzorce

chování. Socializačně výchovná funkce nepůsobí nejen na děti, ale také na starší generaci. **Funkce emocionální** představuje nesmírně důležitou úlohu v rodině, jelikož ji nedokáže nahradit žádná jiná instituce. Jedná se především o citovou stabilitu, pocit lásky, jistoty, bezpečí, vzájemné důvěry, podpory a pomoci. V opačném případě neplnění funkce může vést k citové deprivaci dětí nebo také k deviantnímu chování (Kraus, 2014). Nesmíme opomenout vzájemnou propojenost všech funkcí, kterou zdůrazňuje Malach (2015) a uvá-



dí grafické znázornění kooperace fungování jednotlivých úloh (Obrázek 1).

Může nastat situace, kdy rodina neplní tyto funkce, proto na základě pásma funkčnosti rodiny uvedl Dunovský (1986, s. 29 - 30) tradiční rozdělení rodin na funkční, problémové, dysfunkční a afunkční. Další rozdělení neplnění jednotlivých funkcí v rodině si uvedeme od Heluse (2007, s. 152). *Rodiny stabilizačně funkční*, tyto rodiny představují adekvátní socializační prostředí pro jedince. *Rodiny funkční s přechodnými více či méně vážnými problémy*. Tento typ má nejvíce zastoupený počet rodin. I když rodina plní funkce tak, jak má, mohou se vyskytnout problémy, které rodinu negativně ovlivňují, např. špatná ekonomická situace. *Rodiny problémové* jsou charakteristické poruchou některých funkcí, avšak

Obrázek 1 Grafické znázornění rodinných funkcí dle Malacha (2015)

mají snahu jednotlivé problémy řešit. *Rodiny dysfunkční* se vyjadřují neplněním funkcí v rodině a mohou představovat ohrožení pro dítě. Proto považujeme za důležité zalarmovat vnější složky, instituce, např. odbor sociálně právní ochrany dětí. *Rodiny afunkční* mohou pro dítě představovat traumatizující prostředí. V některých případech může zasáhnout soud, který rodiče zbaví rodičovských práv a odebere dítě z rizikového prostředí. Lze

tedy říci, že rozdělení rodin je důležité z hlediska sanace (obnovení) rodiny, která je velmi důležitou součástí sociální práce s rodinou a která klade důraz na nejlepší zájem dítěte. Bakošová (2008) vyzdvihuje sociálně pedagogickou pomoc v problémové rodině prostřednictvím rozvíjení teorií o problémových rodinách, adekvátním vzděláváním odborníků pracujících s cílovou skupinou, společenské osvěty a terénní práce zaměřené na výchovu dětí v rodině. Z našeho pohledu je velmi důležité podporovat jednotlivé funkce rodiny a považujeme doporučení od Bakošové za velmi prospěšné a účinné pro správné fungování rodiny.

1.3 KOMUNIKACE V RODINĚ

Aby rodina fungovala harmonicky a vytvářela příznivé podmínky pro běžný společenský život jednotlivých členů domácnosti, je žádoucí, aby komunikace byla efektivní. Považujeme komunikaci v rodině za důležitý faktor ve výchově a ve výchovných stylech v rodině. Existují mnohé definice, které vymezují pojem komunikace. Vybíral (2005) chápe komunikaci jako sociální interakci a zmiňuje formy komunikace: verbální, neverbální (nonverbální). Je třeba si uvědomit, že bez komunikace bychom nemohli existovat. Podle Heluse (2004) je komunikace vzájemné dorozumívání díky řečovým prostředkům.

V následujícím odstavci si vymežíme komunikační styly dle Plaňavy (1992). Označení *komunikační styl* spojuje způsob, účel i další okolnosti mezilidského komunikování (Plaňava, 1992). Nakonečný (1999) dodává, že průběh rozhovoru závisí na reakcích obou komunikačních stran. Rozdělení komunikačních stylů dle Plaňavy (1992). **Konvenční:** příklad takového komunikačního stylu jsou pozdravy, seznamování, poklony, či lichotky. **Rituály, ceremoniály:** komunikační styl je užíván především při oslavách, jako jsou např. svatby, křtiny, pohřby. **Konverzační:** takový řečový projev používáme především při běžných diskusích, jako je např. diskuse při jídle, společenských hrách a zábavě. **Operativní:** používáme v případech, kdy chceme získat, eventuálně udržet kontrolu, např. jednání na úřadech, v obchodech, u lékaře. **Vyjednávací:** vyjednávací styl využíváme v případech, když chceme něco vyjednat, např. při rozvodových řízeních. **Osobní, intimní:** uspokojování základních životních potřeb. Nejedná se jen o intimní konverzaci mezi dvěma lidmi, ale také o konfliktní situace. Lze tedy podle uvedeného rozdělení zařadit rodinnou komunikaci do roviny osobní, intimní.

Nyní si představíme podstatné znaky efektivní komunikace, které by měly splňovat určitá kritéria. Podle Řezáče (1998) je efektivní komunikace taková, kterou můžeme označit za nezkreslenou, platnou, včasnou a ochotnou přijímat sdělení. Dále je také důležitý správný oční kontakt či fyzický postoj. Důležité je rovněž aktivní, nekritické naslouchání, zejména když komunikujeme s malými dětmi. Na poznatky z těchto kapitol navazujeme následující kapitolou, kde si představíme oblast výchovy.

2 VÝCHOVA A SPOLEČNOST

Problematika výchovy je podle nás velmi složitý proces, který má bohatou minulost a neustále se vyvíjí. Nejprve si představíme definici výchovy pohledem různých autorů. Výchovu můžeme chápat jako proces, který záměrně působí na osobnost člověka, a to s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Poněkud starší definice Krejčího (1991 in Šmahelová, Sobotková, 2007) uvádí, že výchova musí potlačovat negativní důsledky dědičnosti a využívat pozitivních vlivů prostředí či měnit prostředí, působí-li negativně na vychovávaného. Tuto definici považujeme za velmi důležitou, jelikož podtrhuje výchovu a prostředí.

V následujícím odstavci si představíme pohled sociální pedagogiky na vymezení výchovy. Výchova se jeví jako regulované, záměrné a cílené vstupování do celoživotního procesu socializace jedince probíhající v konkrétním kulturně společenském systému, který je tvořen čtyřmi následujícími složkami (Helus, 1973, in Kraus a Poláčková, 2001).

- a) *složky hodnotově normativní*, které představují sociální hodnoty, normy a ideologie,
- b) *složky mezilidsky vztahové*, kde spadá sociální interakce a pracovní činnosti,
- c) *složky rezultativní*, tvořené materiálními, duchovními, organizačními složkami,
- d) *složky osobnostní*, jsou tvořeny individuálními subjekty, které aktualizují společensko-kulturní systém.

V každém společenském systému se jednotlivé složky musí řídit podle náležitých funkcí. Podle Krause a Poláčkové (2001) je dělení funkcí výchovy následující. *Translačně-transformační funkce*, jedná se o obohacování kultury prostřednictvím výchovně vzdělávacího procesu. *Komunikačně-kooperativní funkce* je specifická tím, že výrazně zasahuje do mezilidských vztahů. *Socializační funkce*, výchova posunuje kvalitativní úroveň socializačního procesu. *Ekonomicko-kvalifikační funkce* je charakteristická rozvojem hospodářství a přípravou kvalifikovaných pracovních sil.

Je důležité, aby všechny funkce společnosti kooperovaly, aby mohla být utvářena zdravá společnost pro všechny jedince. Švarcová (2005) vyzdvihuje tvrzení, že pro správný vývoj dítěte je důležitý význam a kvalita jeho života v rámci sociální skupiny. Ta naopak úzce souvisí se společenskou makrostrukturou, která může jistým způsobem ovlivňovat společenskou kvalitu života.

2.1 VÝCHOVA V RODINĚ A PROSTŘEDÍ

V následujících odstavcích si vymezíme nedílné sepletí výchovy v rodině a prostředí, v němž se výchovný proces odehrává. Vztah prostředí a výchovy má velký vliv na chování dětí a rodičů a má celkový dopad na společnost a nelze tyto dvě složky od sebe oddělit. Podle našich poznatků veškeré chování se vždy odvíjí od prostředí, ve kterém člověk určitým způsobem účinkuje. A to nejen co se týče osobní stránky života, ale také profesní. Feinstein, Duckworth, Sabates (2008) vyzdvihují výchovu v rodině jako důležitý faktor zaměřený na vzdělávání dětí. Lze tedy říci, že výchova v rodině do určité míry ovlivňuje oblast zájmových a vzdělávacích aktivit u dětí. Nejprve si odpovíme na otázku, co to je vlastně výchova v rodinném prostředí. Bakošová (2008) uvádí dvě rozdělení, v širším slova smyslu se jedná o demografické, kulturní, psychologické i ekonomické podmínky, hodnotová orientace v rodině. Musíme zmínit, že v tomto bodu je výchova nezáměrná. V užším smyslu se jedná o uvědomělý výchovný proces sloučený s konkrétním výchovným stylem.

Jako základní předpoklad pro správnou výchovu v rodinném prostředí se dá označit použití vhodného stylu výchovy, avšak domníváme se, že jsou důležité i další faktory. Např. harmonické partnerské soužití či podporující vrstevnická skupina, kde je otevřená a upřímná komunikace. Děti pak tyto formy chování můžou, ale také nemusí promítnout do svých budoucích vztahů, a tudíž je důležité se učit dobré vzorce chování již od útlého věku dítěte. Domníváme se, že pod pojmem dobré vzorce chování si můžeme představit právě tyto následující hodnoty. Bakošová (2008) vyzdvihuje rodinnou výchovu se zaměřením na hodnoty, jako jsou láska, slušnost, úcta, tolerance. Hlavním cílem výchovy v rodině je rozvíjet vztah k sobě samému, ke společnosti, k rodině a vztah k přírodě. Další důležitá úloha výchovy v rodině je naplnění základních psychických potřeb, a to zejména pocit lásky a bezpečí (Přadka et al, 2004). Musíme taky zdůraznit, že rodinné prostředí prochází neustálým vývojem a co dřív bylo tolerováno, v dnešní době tomu tak nemusí být. Gillernová et al, (2011) uvádějí, že v rodinném prostředí jsou děti v dnešní době více respektované. Můžeme se někdy setkat i s edukačním působením rodiče na dítě, přičemž mu rodič nechává dostatek volnosti. Z našeho pohledu je třeba zvážit individuální vlastnosti dítěte, jelikož se domníváme, že ponechání volnosti u dítěte nemusí nutně vést k pozitivním výsledkům a naopak.

2.2 PROSTŘEDKY VÝCHOVY

Prostředky výchovy jsou mezi odborníky stále velmi aktuální a diskutované téma, jelikož bezmála každý rodič musí řešit výchovný proces svých dětí a k tomu neodlučitelně patří i vymezení hranic, kterých můžeme dosáhnout použitím konkrétních výchovných prostředků. Mertin (2013) ve svém díle uvádí, že neexistují pouze odměny a tresty jako výchovný prostředek. Rodič také může využít jiné postupy např. vysvětlování, diskusi, zpětnou vazbu, snahu o vzájemné porozumění. Záleží pak na každém jednotlivci zvláště, jakým způsobem bude uplatňovat výchovný styl.

Za výchovný prostředek se považuje všechno, co slouží určitým způsobem k realizaci výchovy, a to vždy s důrazem na konkrétní výchovný cíl (Šmahelová, Svobodová, 2007). Je důležité zdůraznit, že prostředky výchovy se neuplatňují pouze v rodinách, můžeme se s nimi setkat ve školství a dalším, zájmovém vzdělávání. Matějček (1992) zdůrazňuje, že je rozdíl ve výchově, která se odehrává doma v rodinném prostředí a v jiných institucích. Jedná se především o fakt, že lidé, kteří spolu žijí, mají tendenci se k sobě chovat s kladným emočním vztahem a odpuštěním. Tato informace, je pro nás velmi podstatná, poněvadž směřujeme teoretická východiska na oblast rodiny. Malach (2015) považuje za rodinné prostředky výchovy následující oblasti: rodinné prostředí, výchovné metody, výchovné formy, kulturní artefakty a média, sport a kulturu. Výchovné metody zahrnují především metody vysvětlování a přesvědčování, metody cvičení a navykání, metody příkladu, metody hodnocení, metody sebevýchovy. Naopak výchovné formy představují pracovní činnosti v rodině, herní aktivity, příprava na vyučování, osobní hygiena, volnočasové rodinné aktivity a další.

Mezi nejběžnější prostředky výchovy řadíme odměny a tresty. Považujeme za důležité udržet jistou rovnováhu mezi použitím odměn a trestů, jelikož když budeme používat pouze tresty, můžeme negativně ovlivnit další vývoj dítěte. Pod pojmem odměna si můžeme představit takové působení rodiče, vychovatele či jiné autority na dítě, které přináší kladné hodnocení chování dítěte nebo přináší vychovávanému radost, uspokojení. Trestem se naopak rozumí negativní společenské hodnocení konkrétního chování nebo přináší dítěti omezení jeho potřeb, které může vést až frustraci (Čáp, Mareš, 2001). Z hlediska našeho pohledu může tato frustrace mít negativní dopad na chování jedince ve vrstevnické skupině, kdy se může cítit odstrčeno a může negativně ovlivňovat další děti, dále by mohlo dojít ke zhoršení školního prospěchu.

Matějček (2007) uvádí výčet zásad, které by se měly dodržovat v případech, kdy zvolíme výchovný prostředek formou odměn a trestů. Jedná se především o zachování srozumitelnosti, aby dítě pochopilo podstatu odměny a trestů. Dále by měly být odměny a tresty přiměřené vzhledem k věku dítěte. A v neposlední řadě dodává, že by se nemělo za žádnou cenu v odměnách a trestech přehánět. Domníváme se, že mnoho rodičů si neuvědomuje dopad systému odměn a trestů na dítě, jelikož nezohledňuje další možné faktory, které ovlivňují přímo proces výchovy.

Pojďme si nyní uvést rozdělení výchovných prostředků. Odborníci Čáp a Mareš (2001, s. 253) ve svém díle uvádějí zajímavou klasifikaci konkrétních odměn a trestů. Zároveň také dodávají, že rozdělení zahrnuje odstupňované kvantitativní i odlišené kvalitativní formy výchovných prostředků. Tento výčet by se dal označit za nejběžnější formy odměn a trestů, nejsou zde zahrnuty patologické až zanedbávající a životu nebezpečné výchovné prostředky.

Tabulka 1 Typologie odměn a trestů podle Čápa a Mareše (2001)

Odměny

- pochvala, úsměv, projev sympatie, kladného hodnocení, kladného emočního vztahu
- dárek věcný nebo peněžní
- umožnění činnosti nebo zážitků, po kterých dítě silně touží; určitý výlet, návštěva sportovního utkání, zajímavá společná činnost s dospělým, který má většinou nedostatek času apod.

Tresty

- fyzické tresty
- psychické tresty; tj. projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu (dospělý se zlobí, křičí, vyhrožuje, mračí se, nemluví s dítětem apod.).
- potrestání zákazem oblíbené činnosti (jít ven s kamarády, používání elektroniky) nebo donucení k neoblíbené činnosti (např. úklidové práce).

2.2.1 Odměny ve výchově

Nyní si uvedeme pár důležitých informací o odměně využívané v rodinné výchově. Kopřiva (2008) uvádí, že nejpodstatnější charakteristikou odměny je nerovnocenný vztah mezi vychovatelem a vychovávaným. Dalo by se říci, že dítě splní nějakou činnost za odměnu, ale ve skutečnosti to nemění jeho vztah a motivaci k dané činnosti. Někteří odborníci dokonce označují odměny za neefektivní, a to z toho důvodu, že motivace

k učení a činnostem by měla vycházet z vnitřních potřeb dítěte, kde následuje vnitřní uspokojení. Naopak odměny představují vnější motivaci (Mertin, 2013). Odměny mohou být emoční nebo hmotné, přičemž emoční odměny jsou více efektivní oproti hmotným (Čáp, Mareš, 2001). Mnoho jedinců se domnívá, že odměna má na dítě pozitivní vliv a když je dítě náležitě odměněno, dosáhneme tím zájmu o danou aktivitu, avšak opak je pravdou. Kopřiva (2008) poukazuje na rizika odměn a uvádí, že kdykoliv nabízíme odměnu, snižujeme tím výkon i význam činnosti, která má být za tuto odměnu vykonána. Bakošová (2008) je toho názoru, že odměny patří k pozitivním výchovným prostředkům a vyznačují se podporou a povzbuzením sebevědomí dítěte. S tímto tvrzením se ztotožňujeme, jelikož odměna, např. verbální povzbuzení, je v životě malého dítěte velmi důležité. Nesmíme opomenout důležitost situace a způsobu užití odměny, zda odměnu použijeme pouze pro svůj vlastní prospěch, nebo skutečné blaho dítěte.

2.2.2 Tresty ve výchově

V následující části se zaměříme na problematiku trestů a jejich dopadu na psychický vývoj dítěte. Jakmile se seznámíme s konkrétním výčtem trestů, vyvstává otázka, proč vlastně rodiče trestají. Použití trestu může být z velké části způsobeno bezradností nebo nevládnutými emocemi. Dále přináší výčet konkrétních důvodů trestání. Jedná se převážně o tradice (převzatý model výchovy), emoce, potvrzení moci, nevědomost, časový stres, pohodlnost nebo osobní problémy, kam spadá např. problémová komunikace (Kopřiva, 2008).

Dalším důležitým aspektem jsou funkce trestání. Matějček (2007) ve svém díle přináší tři důležité funkce trestů. První je napravení škody, které by mělo dítě přimět uvědomit si, co udělalo špatně. Druhou funkcí je zabránění, aby se chování opakovalo. Dítě by si mělo uvědomit minulou zkušenost s trestem, aby už se případnému dalšímu trestání vyhnulo. Poslední funkcí je zbavení viníka pocitu viny. Věříme, že pro samotného rodiče je někdy těžké uznat, že zvolil nepřiměřený trest na základě svých emocí. Mertin (2013) uvádí, že téměř každý trest by měl být oficiálně ukončen, ideálně odpuštěním. Z hlediska našeho pohledu je tento smír z obou stran klíčový v dalším rozvoji dítěte, poněvadž rodiče mnohdy mají tendence psychicky trestat děti mlčením nebo utvářejí dusnou atmosféru v rodinném prostředí, které by mělo být harmonické. Dopady na sociální a morální vývoj zmiňuje Kopřiva (2008) a uvádí největší riziko trestu, které shledává v přenášení mocenského modelu do dalších budoucích vztahů. Další oblastí jsou vztahy v rodině, které mo-

hou být důsledkem trestu narušené a může dojít až k ztrátě důvěry. U dítěte může dojít k poklesu iniciativy, přestává se snažit, může také lhát, chovat se ustrašeně nebo naopak svalovat vinu na druhé, či snahu zviditelnit se.

Další kapitolou trestů je fyzické trestání, které je podle Matějčka (2007) krajním výchovným prostředkem, kterému bychom se měli ve výchově co nejvíce vyvarovat. Avšak v minulosti byly tělesné tresty běžnou záležitostí skoro ve všech rodinách. Mnohdy se setkáváme s tvrzením „*škoda každé rány, která padne vedle*“. Rodiče si přitom neuvědomují, že fyzické tresty nemají výchovný účinek, poněvadž v dítěti vyvolávají strach a postupně se můžou vytvořit problémy s důvěrou. Tělesné tresty mohou mít několik podob, avšak domníváme se, že tělesné tresty představují široké spektrum možností a není v lidských možnostech všechny přesně specifikovat. Lovasová a Schmidtová (2007) považují za tělesný trest facku, pohlavek, výprask rukou či jiným předmětem, tahání vlasů, štípání, kroucení ruky atd. Z hlediska našeho pohledu by se některé tělesné tresty daly označit za násilí v rodině. Vaničková (1995) uvádí, že rodiče a jejich okolí nevidí problém v samotném trestu, ale v jeho míře. Použití trestu se odvíjí od společensko-ekonomické situace rodiny. Autorka uvádí, že rodiče s nižším vzděláním využívají ve výchově více tělesných trestů, naopak rodiče s vyšším vzděláním používají psychické trestání. Matoušek (2003) uvádí výsledky výzkumu týkající se fyzických trestů v rodině. Nejvíce využívaným prostředkem byl trest ve formě výprasku či výprask pomocí předmětu.

Psychické ani fyzické trestání není optimálním výchovným prostředkem využívaným v rodinné výchově, přesto lze říci, že v dnešní společnosti je stále tato forma trestání společensky akceptovatelná.

2.3 NEVHODNÉ STYLY VÝCHOVY

V následující kapitole se zaměříme na nevhodné styly výchovy. Řada odborníků se zabývá problematikou výchovných stylů, avšak je taky důležité si vymezit, které výchovné působení spadá do nevhodných stylů, jež mohou mít negativní dopad na vývoj dítěte. Je důležité zmínit, že rodina, která patologickým způsobem neplní jednotlivé rodinné funkce, nemůže ani vytvářet efektivní rodinné prostředí, a tím pádem nefunguje výchova v rodině.

Autoři Langmeier a Křejiřová (2006) přinášejí popis nevhodných výchovných stylů, se kterými se můžeme setkat převážně v poradenské praxi. Je třeba si uvědomit, že individualita jednotlivých dětí hraje velmi důležitý faktor ve výchově. **Výchova rozmazlující**

charakterizuje chování rodiče, který se převážně snaží dítěti splnit každé přání. **Výchova zavrhuující**, rodiče dávají svým chováním najevo, že nemají o dítě zájem, a to ve formě odmítnutí a nesouhlasu. Rodiče si často tuto skutečnost ani neuvědomují a své chování nedokáží objektivně posoudit. **Výchova nadměrně ochraňující** je jinak řečeno, nadměrně starostlivá. Ve snaze chránit dítě před každým rizikem brání rodiče dítěti v získávání dovedností, které jsou nezbytné pro účelné zvládnání různých krizových situací. **Výchova perfekcionistická**, rodiče kladou důraz vysoký standard ve všech sférách, ve kterých dítě působí. Rodiče si neuvědomují, že dítě jejich nadměrné požadavky nemůže splnit vzhledem ke svému věku či k individuálním zvláštnostem. **Výchova nedůsledná** se vyznačuje tím, že se rodič ocitá mezi krajní přísností a krajní povolností. O nedůsledné výchově můžeme hovořit i v případech, že se rodiče neshodnou na zákazu či povolení. **Výchova zanedbávající, týrající, zneužívající dítě**, tato výchova už spadá pod vysloveně nevhodné a škodlivé působení na dítě. Výše uvedené rozdělení se inspirovalo rozdělením dle Matějčka (1992), který také zmiňuje výchovu příliš úzkostnou a příliš protektivní a dělí je na aktivní agresivní chování a útlum aktivity.

Čáp a Mareš (2001) vyzdvihují nejvíce se opakující chybu ve výchovném procesu, což je kladení nadměrných a nepřiměřených požadavků na dítě. Dnes a denně se děti potýkají s vysokým nárokem na plnění jednotlivých úkolů a povinností. Rodiče často zapomínají, že jsou mezi dětmi individuální rozdíly, ať už se jedná o psychické nebo fyzické odlišnosti. Rodiče mají tendenci vždy poměřovat výkony svých dětí s dalšími jedinci. Opakem takové perfekcionistické výchovy je liberální výchova se slabým výchovným řízením. Takové výchovné působení může mít za následek nedostatečnou připravenost do budoucího života. Kraus (2014) dodává, že riziko špatného výchovného stylu může představovat deviantní chování, přičemž právě liberální výchova představuje vyšší riziko výskytu sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Další problém spatřuje v nekonzistentnosti, jiným slovem nejednotnosti rodičů ve výchově.

Další klasifikaci nevhodných stylů výchovy nám přináší Řezáč (1998).

- a) *Nejednotný přístup*, tento styl je charakteristický tím, že rodiče nejsou ve výchově jednotní a dítě si nemůže vytvořit ucelené stabilní sebeuvědomění.
- b) *Proklamativní přístup* se vyznačuje záměrem rodičů prezentovat cíle, záměry, normy, avšak tyto normy nejsou uplatněny v postupech rodičů.
- c) *Povolný přístup* používají rodiče, kteří nastolí normy, ale mají problém s jejich udržením anebo prosazováním.

- d) *Nedůsledný přístup* je charakteristický velmi náročnými požadavky, které nejsou dotaženy dokonce a nenaplnují cíle výchovy.
- e) *Potlačující přístup* je vědomým nebo i nevědomým nevraživým postojem k dítěti z důvodů hlubokého zklamání (pohlaví dítěte, nechtěné těhotenství atd.). Tento styl se také může vyskytnout, jestliže dítě nesplňuje duševní či tělesné požadavky rodičů.
- f) *Podplácející přístup* se prokazuje tím, že dítě je odměněno i za běžné úkony, které jsou pro něj přirozeně prospěšné.
- g) *Přístup rozmazlující* má za důsledek nepřiměřenou závislost rodičů na dítěti.
- h) *Protekcí přístup*, tato výchova by se dokázala označit jako nadržování dítěti vůči jiným dětem (sourozenec, vrstevnická skupina).
- i) *Skleníkový přístup* je působením na dítě, aby splňovalo normy uvnitř rodiny, ale ve společnosti selhává v plnění obecných norem.
- j) *Moralizující přístup*, rodiče ve své výchově požadují dodržování norem a sankcí.
- k) *Puntičkářský přístup*, rodiče se soustředí na dítě a až moc ho pozorují, což má za následek neurotičnost dítěte.
- l) *Přístup zanedbávající (nedostatečný, deprivující)* je převážně ovlivněn sociálním prostředím, kde dítě není dostatečně podněcováno. Následkem tohoto stylu může být emocionálně zanedbané dítě.
- m) *Přístup úzkostný*, tento styl je charakteristický úzkostným prožíváním interakce s dítětem, kdy rodič zabraňuje ve výkonu činnosti dítěte, které se nachází v neustále frustraci z omezování vlastní iniciativy.
- n) *Přístup autoritářský* se projevuje špatným chápáním autority rodiče, který si myslí, že autorita už je dána samotným faktem rodičovství.
- o) *Přístup perfekcionista*, v tomto stylu si rodiče často promítají své nenaplněné cíle a snaží se prostřednictvím dítěte těchto cílů dosáhnout. Důsledkem může být přetěžování dítěte či přehlížení požadavků dítěte.

Další rozdělení přináší Malach (2015), který uvádí výčet chyb ve výchovném působení, mezi které patří např. nadměrná výchovná stimulace, nedostatečná výchovná stimulace, vadná stimulace, nejednotnost rodičovského působení, nesoulad rodinné a veřejné výchovy, výchovná jednotvárnost a násilí na dětech.

Zastáváme názor, že zřejmě každý rodič ve své uplatňující výchově použil jeden nebo více z výše uvedených přístupů. V některých případech může postupovat optimálně a jindy

nevhodně, a to vzhledem k vývojovým etapám života dítěte. Avšak bezesporu by uvedené chyby ve výchově nikdy neměly zasahovat do patologické roviny.

3 VÝCHOVNÉ STYLY V RODINĚ

Na poznatky z předešlých kapitol navazujeme aktuální kapitolou, která se zaměřuje na výchovné styly v rodině. Přestože problematika výchovy se dotýká především oboru psychologie, považujeme tuto oblast za velmi úzce spjatou se sociální pedagogikou, jelikož výchova výrazně ovlivňuje budoucí život jedince a hraje klíčovou roli v rozvoji osobnosti. Je velmi důležité si napřed ujasnit, že tato problematika má velmi komplexní charakter a téměř každý odborník, který se zabývá tématem rodina, se zaměřil na výchovu v rodině.

V následující kapitole se soustředíme na rozdělení výchovných stylů dle jednotlivých autorů, kteří se touto problematikou zabývají. Interakce mezi dospělým a dítětem je velmi důležitá ve výchovném procesu, abychom dosáhli stanoveného cíle ve výchově. Toho můžeme dosáhnout, když použijeme různé výchovné prostředky, avšak vždy s důrazem na individualitu jedince. Čáp a Mareš (2001) zdůrazňují, že výchovný styl se velmi odvíjí od skutečnosti, že člověk si odnáší určité vzorce výchovného působení z dětství. Tyto skutečnosti, které ovládají náš výchovný styl, můžeme souhrnně označit za faktory výchovného působení. Podle některých odborníků dětská kultura nevzniká pouze imitací vzorů, ale přetvořením jednotlivých vzorců chování a vytvářením nových dimenzí, které mohou přetvářet celou společnost (Corsaro a Eder, 1990; Wyness, 2006, in Lorenzová, 2017). Je důležité si také uvědomit, že výchovný styl se může neustále vyvíjet. S tímto tvrzením se ztotožňuje i Fontana (1997) a uvádí, že rodičovský styl se může měnit na základě vnějších, ale i vnitřních okolností, např. vlastní náladou či citovým rozpoložením. Dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje výchovný styl, může být etnikum, kultura či náboženství (Janiš, Kraus, Vacek, 2005). Šmahelová a Svobodová (2007) uvádějí, že výchovný způsob je stabilní, ale může se stát, že se změní ekonomické a personální uspořádání v rodině. Dále se pak setkáváme v odlišnostech výchovného působení na dítě prostřednictvím různých jedinců. Např. babička vychovává odlišně než rodič, tudíž dítě si moc dobře uvědomuje, koho má požádat o případné dovolení.

Vágnerová taktéž uvádí (2005), že klíčovým faktorem pro rozvoj dětské osobnosti je právě styl rodinné výchovy. Dále uvádí, že nejvýhodnější kombinací rodičovské lásky a disciplíny, která funguje jako opora i výzva, je propojení individuální vazby, a to s důrazem na toleranci k individualitě a k přiměřenému vývojovému odpoutávání. Dalo by se říci, že je velmi obtížné identifikovat přesně výchovný styl rodiče, jelikož rodiče mají tendenci

považovat svůj výchovný styl za neoptimálnější a nedokáží se na problematiku dívat nezaujatě.

3.1 ROZDĚLENÍ VÝCHOVNÝCH STYLŮ DLE TUZEMSKÝCH AUTORŮ

V následujících podkapitolách si představíme jednoho z předních českých odborníků na výchovné působení rodičů na děti a jeho modely, které vytvářel spolu se svými spolupracovníky.

Čáp (1996) generalizuje vše, co se týče problematiky výchovných stylů, a označuje to termínem způsob výchovy. Pojem způsob výchovy znamená celkovou interakci dospělých s dítětem. Projevuje se především užitím výchovných prostředků, metod a postupů, které ovlivňuje dítě i dospělého. Dále uvádí termín způsob výchovného působení dospělých na děti. O výchovných prostředcích se zmiňují i ostatní autoři, např. Matějček (1994) uvádí, že výchovné prostředky by měly směřovat k předem stanoveným výchovným cílům. Dále zdůrazňuje, že výchova je oboustranná a je pouhý klam si myslet, že se jedná jen o jednostranné působení dospělého na jedince. S tímto tvrzením se ztotožňuje i Čáp (1996) a vyzdvihuje vzájemné, nedílné sepětí výchovného působení dospělého a dítěte.

Lze tedy říci, že je velmi důležité nastolit jistou kontinuitu v působení rodiče na dítě prostřednictvím ucelení jistého celkového modelu, jelikož výchovný styl je klíčový v utváření lidské osobnosti, a to nejen u samotného vychovávaného, ale také u budoucích generací. Čáp (1996) uvádí, že zejména v Německu se začal uplatňovat požadavek na zakotvení výzkumu a začlenění rodičovských postojů a způsobu výchovy do psychologických teorií. To mělo za následek vznik tzv. dvoukomponentového modelu rodičovského zpevnování, zvaný též Marburský model. Tento model byl poprvé představen na sympoziu v Trevíru v roce 1976, kde se odborníci shodli, že zkoumání této problematiky je velmi důležité. Je třeba si uvědomit velký přínos pro praxi při řešení aktuálních společenských problémů v oblasti rodiny a mládeže.

Tyto jednotlivé impulsy vedly odborníky k vytvoření modelu, který si představíme v následujících podkapitolách. Jedná se o model devíti a dvanácti polí. Z hlediska našeho pohledu se Čápova typologie orientuje především na kvalitativní výzkum. Koncepce je totiž zaměřena na sběr odpovědí od rodičů a jejich dětí. Je proto důležité zachovat menší

počet respondentů, aby se dosáhlo co nejvíce uceleného přehledu konkrétního modelu výchovy v rodině.

3.1.1 Model dvanácti polí

V následující podkapitole si představíme model neboli schéma dvanácti polí. Schéma dvanácti polí vzniklo pomocí využití zkušeností z oblasti pedagogicko-psychologických poraden (Čáp, Čechová 1992). Lze tedy jednoznačně říci, že odborníci se velmi opírají o zkušenosti z praxe, a to např. ve formě kazuistik či pozorování. Považujeme za velmi důležité hledat a zaznamenávat konkrétní případy a formy řešení případu z pedagogicko-psychologických poraden, a to zejména co se týče řešení konfliktů ve vztahu mezi rodičem a dítětem.

V tabulce č. 2 si můžeme povšimnout, že označení číslo 9 a 10 představuje příznivý vývoj dítěte. Naopak čísla 1, 3, 4 a 7 představují nepříznivý vývoj dítěte. Čistá pole označují průměrný vývoj dítěte. Naopak číslo 2 reprezentuje formy s nízkou četností (Čáp, 1996).

Emoční vztah k dítěti je vyjádřen ve třech formách: emoční vztah kladný, střední a záporný. Formy výchovného řízení jsou čtyři: silné, střední, slabé a rozporné. Kombinováním jednotlivých forem emočního vztahu k dítěti a výchovného řízení získáváme dvanáct forem způsobu výchovy. Je třeba si uvědomit, že navržený model v grafickém znázornění je použitelný k vyjádření zejména v individuálních případech (Čáp, 1996). Lze tedy říci, že model dvanácti polí slouží převážně ke kvalitativnímu výzkumu. Při kvantitativním výzkumu by mohlo dojít k nepřesnostem, zejména co se týče zobecňování získaných výsledků na populaci. Ve výzkumných výsledcích (zejména Čáp, Boschek, 1987), a převážně v praxi se ukázaly nedostatky modelu dvanácti polí. Konkrétně se jedná o střední emoční vztah rodiče k dítěti (Čáp, 1996).

Tabulka 2 Model dvanácti polí podle Čápa (1996)

Způsob výchovy v rodině		Řízení			
		Silné	Střední	Slabé	Rozporné
Emoční vztah k dítěti	záporný	1	2	3	4
	střední	5	6	7	8
	kladný	9	10	11	12

Z těchto důvodů odborníci přepracovali model dvanácti polí na model devíti polí, kde se snažili eliminovat a předcházet případným nedostatkům. Tento model si představíme v následující podkapitole. Lze tedy říci, že tento model dvanácti polí se z důvodu nepřesností nepoužívá, ale stal se stěžejním pro tvorbu modelu devíti polí, který primárně čerpá z modelu dvanácti polí.

3.1.2 Model devíti polí

Z výše uvedených poznatků pokračujeme v aktuální podkapitole modelem devíti polí podle Čápa a Boschka (1994). Ve snaze napravit nedostatky z předešlých modelů se autoři snažili vytvořit fungující model, který by měl za úkol zkoumat vztah způsobu rodinné výchovy dospělých a mladistvých. V devadesátých letech proto vznikl model devíti polí (Čáp, Mareš, 2001). Tento model je velmi komplexní a všechny složky v něm jsou navzájem propojeny. Model devíti polí se liší od schématu dvanácti polí o doplnění svědomitosti a stability jedince.

Čáp (1996) uvádí, že je potřeba projít pár nezbytných kroků při určování způsobu výchovy dítěte a s tím spojeno i jeho zařazení do modelu devíti polí. Jedná se např. o chování v určité situaci nebo komplexní charakteristiky způsobu výchovy u dospělého jedince. Abychom dosáhli ke zjištění takových konkrétních poznatků, využijeme metodu pozorování, rozhovorů či dotazníkového šetření. Zařazení způsobu výchovy do modelu poskytuje informace o rodinné výchově, působení na dítě a možnosti jeho dalšího vývoje. Přesto je tato skutečnost příliš obecná, ignorující individuální znaky jednotlivce. Typologické nedostatky by se daly vylepšit zařazením dalších podtypů pod jednotlivá pole modelu (Čáp, 1996). Koncepce modelu způsobu výchovy vyjádřených tímto schématem Čáp (1996) chápe jako analyticko-syntetický model, poněvadž využívá postojové dimenze a typologický přístup. Čáp a Mareš (2001) zároveň dodávají, že jednotlivé roviny v modelu devíti polí odpovídají různým jiným typologickým rozdělením, např. čtvrtá rovina se podobá modelu dvou nezávislých dimenzí. Gillernová, et al. (2011) uvádějí, že nejefektivnějším řízením je střední výchovné řízení, které zahrnují požadavky dospělých, ale zároveň podporují autonomii a svědomitost dítěte.

Jak můžeme vidět v tabulce č. 3, model obsahuje dimenze emočního vztahu a řízení, které se dále rozděluje na silné, střední, slabé a rozporné. Při tomto propracovaném schématu se nabízí možnost longitudinálního výzkumu v rodině. Z výše uvedených poznatků

považujeme model devíti polí za spolehlivý způsob měření výchovy v rodině, a to především se zaměřením na kvalitativně orientovaný výzkum.

Tabulka 3 Model devíti polí podle Čápa a Mareše (2001)

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

3.2 ROZDĚLENÍ VÝCHOVNÝCH STYLŮ DLE ZAHRANIČNÍCH AUTORŮ

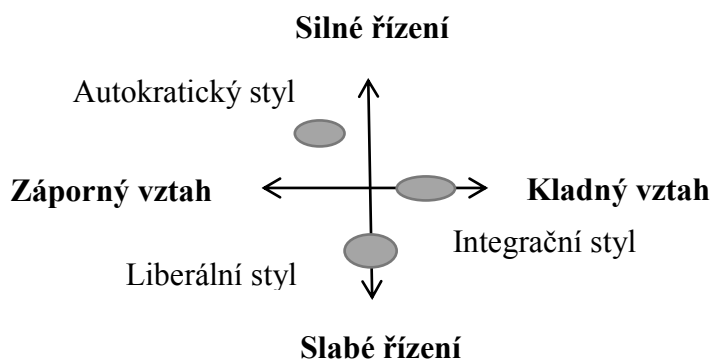
V následující kapitole si představíme výchovné styly dle zahraničních autorů. Z našeho pohledu zahraniční autoři vycházeli především z Lewinovy koncepce vedení, avšak Čáp (1996) uvádí, že vytvořil modely dvanácti a devíti polí, jelikož se mu zdálo toto tradiční rozdělení neefektivní pro zjišťování komplexního způsobu výchovy v rodině. Proto se v této kapitole zaměříme na rozdělení a vývoj koncepce výchovných stylů dle zahraničních autorů.

Nejprve si uvedeme základní rozdělení podle Kurta Lewina (1951), který se stal odrazovým můstkem při utváření následujících vybraných typologií. Musíme si také uvědomit, že

celá společnost se neustále mění a vyvíjí, tudíž i veškeré poznatky jakékoliv problematiky, co se týče výchovy, se budou v budoucnu nadále rozšiřovat. Lewinovo rozdělení je následovné. **Styl autoritativní** (autokratický) klade důraz na bezpodmínečnou poslušnost vůči autoritě. **Styl liberální** klade důraz na ponechání co největší volnosti. **Styl demokratický** respektuje dítě jako samostatnou bytost. Dítě však současně poznává zodpovědnost. Klade se důraz na dosažení společného cíle (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Je třeba si uvědomit, že rozdělení dle Lewina bylo získáno z pozorování stylů výchovy v dětských skupinách pod autoritou, a ne z rodičovského chování, a proto nemá tak důležitou výzkumnou hodnotu orientovanou na rodinu. Dalo by se říci, že z Lewinovy koncepce jednotlivých stylů vedení se inspiroval dále E. S. Schaefer (1959), který vytvořil model dvou nezávislých dimenzí.

Obrázek 2 Model dvou nezávislých dimenzí Čáp (1996)



Tento model je velmi podobný jiným osobnostním modelům, jelikož je ztvárněn ve formě dvou pravoúhlých dimenzí (Čáp, 1996). Obrázek 2 nám představuje model dvou dimenzí rodičovských postojů spolu s Lewinovým rozdělením. Tento model má také mnoho nedostatků, proto s ním autoři nadále nepracují (Čáp, 1993).

Co se týče komparace zahraničních a tuzemských výzkumů orientovaných na zjišťování výchovného stylu, zaznamenali jsme pár odlišností. Podstatné rozdíly, kterých jsme si povšimli, jsou v orientaci na výzkumné zaměření, konkrétně v jednotlivých cílech. Zatímco čeští autoři se zaměřují ve výzkumech na komplexní pojetí výchovy v rodině prostřednictvím řízení a emočního vztahu rodiče k dítěti, pro zahraniční autory je naopak ohnisko jejich bádání v rozdílech socioekonomických, a především v rozdílných etnikách ve světě. Proto jsme se rozhodli, že se budeme v praktické části práce, tady ve výzkumném šetření, inspirovat právě zahraničními autory. Nabídka odborné literatury je značně omezená,

jelikož většina knih není přeložena do českého jazyka, proto jsme se uchýlili ke zdrojům, které mají základ v publikovaných výzkumech.

3.2.1 ROZDĚLENÍ VÝCHOVNÝCH STYLŮ PODLE KURTA LEWINA

Mezi nejznámější rozdělení výchovných stylů považujeme dělení dle Kurta Lewina. Ve své publikaci (1951) dělí jednotlivé styly vedení na autokratický, demokratický (integrační) a *Laissez-Faire*, dnes označován jako liberální. Pojem „*laissez-faire*“ znamená v překladu „*nechte je, ať se rozhodnou*“. Podle odborníků Langmeiera a Krejčířové (2006) se obecně považuje demokratický styl za nejpříznivější pro zdravý vývoj dítěte, přičemž ponecháváme dítěti přiměřenou volnost, a přitom dodržujeme jisté hranice. V praxi může být výhodné, jestliže všechny záměrné nebo i spontánní způsoby chování dospělého vůči dítěti můžeme klasifikovat a označit souhrnně jako výchovný styl.

Čáp (1996) ve své publikaci rozvádí experimentální výzkum, který uskutečnil Lewin se svými spolupracovníky (Lewin, Lippit, White). Lewin (1951, in Čáp a Mareš 2001) zaznamenává rozdíly mezi výchovou v USA a střední Evropou. Všimá si především překvapivého stupně svobody. Zatímco v Německu dospělí zacházejí s dítětem tak, že by mělo především poslouchat, naopak v USA si dospělí lidé přejí uvést dítě co nejvíce do stavu stejných práv. Lewina tato zkušenost ovlivnila natolik, že vznikly experimentální výzkumy se skupinami dětí, které byly zaměřeny na způsoby výchovy.

Experimentální výzkum přinesl výsledky, které obsahují zřetelné rozdíly. Jedná se především o tyto stěžejní výsledky, které Čáp ve své publikaci (1996) shrnuje do jednotlivých bodů. Způsob chování a prožívání dětí těsně souvisí se stylem výchovy. Způsob výchovy nebyl úzce spjat s osobností vychovatele, ten užíval různých stylů výchovy a podle toho se řídilo chování dětí. Způsob vedení, na které děti byly zvyklé, často přetrvával, přestože nový vychovatel použil jiného stylu. Autokratické vedení vychovatele vyvolávalo u dětí zvýšenou agresivitu a vykazovaly známky dominantnosti k ostatním členům skupiny. Takové chování mělo za následek společnou agresi dětí proti vychovateli. Autokratické vedení mělo za následek, že pracovní aktivita dětí závisela na přítomnosti vychovatele, jakmile se vzdálil, děti nepokračovaly v zájmových činnostech. Naopak autoritativní vedení vedlo u dětí k jedné ze dvou reakcí. Buďto se děti přimkly k vedoucímu, což vedlo k poslušnosti, popřípadě k apatii. Na druhé straně mohla nastoupit u dětí agrese, při které se spojili proti vedoucímu. V obou uvedených případech vykazovaly děti silnou potřebu upoutat pozornost vedoucího či dospělého za účelem pochvaly. Výsledkem experimentál-

ního výzkumu je tvrzení, že při využití autokratického stylu vedení je pro sociální status dítěte i pro jeho sebehodnocení důležitým faktorem dospělý člověk, a ne skupina vrstevníků (Lewin, Lippit, White, 1939).

Na poznatky z těchto výzkumných šetření a na rozdělení jednotlivých stylů vedení podle Kurta Lewina navazuje celá řada odborníků zabývajících se výchovnými styly a výchovným působením v rodině. Z hlediska našeho pohledu se tato koncepce dá nejvíce využít při vedení lidí, např. řízení lidských zdrojů.

3.2.2 VÝCHOVNÉ STYLŮ PODLE D. BAUMRIND

V této kapitole si představíme typologii výchovných stylů podle D. Baumrind, která se stala klíčovou pro vytvoření metodologické části této práce. V rámci vytvoření nového rozdělení výchovných stylů se D. Baumrind inspirovala Kurtem Lewinem a jeho pojetím výchovného řízení.

Přestože se typologické rozdělení podle Baumrind využívá dodnes, někteří odborníci považují zmíněné rozdělení za nedostačující, koncepce se nevyhnula odborné kritice. Podle odborníků Čápa a Mareše (2001) je typologie velmi výrazná a dobře uchopitelná, avšak při bližším zkoumání se projevují nedostatky, kdy se ne všechny případy dají zařadit do tří typů. Kritizují převážně absenci různých podtypů nebo také spojení dvou a více výchovných stylů dohromady.

Tabulka 4 Rozdělení výchovných stylů dle Baumrind (Reitman, 2002)

Autoritářský	Rodič má vysoké nároky na kontrolu, zralost dítěte a má nízkou vnímavost (schopnost reagovat) a komunikaci.
Autoritativní	Rodič má vysokou kontrolu, vnímavost, komunikaci a požadavky na zralost dítěte.
Shovívavý	Shovívavý rodič má nízké nároky na kontrolu a zralost dítěte, vysoké nároky má na komunikaci a vnímavost.

Baumrind (1966 in Alkharusi et al., 2011) ve svých pracích identifikovala tři základní rozdělení výchovných stylů: autoritativní, autoritářský a shovívavý. Její výzkumný soubor se skládal převážně z občanů Spojených států amerických, konkrétně se jednalo o rodiny ze střední společenské vrstvy. Na základě výzkumného šetření zjistila, že autoritářské matky byly popsány jako velmi disciplinované vůči svým dětem, vytvářely pravidla bez ohledu

na ostatní členy domácnosti a požadovaly poslušnost. Naopak autoritativní matky aktivně podporovaly vzájemnou komunikaci v rodině a také si vyslechly poznámky dětí k řízení domácnosti. Shovívavý styl rodičovského chování se vyznačoval kladením mála požadavků na dítě. Maccoby a Martin (1983) později přidávají čtvrtou kategorii, zanedbávající, se kterou také Baumrind později pracuje. Ze závěru výzkumu považuje Baumrind právě autoritativní rodičovský styl za neoptimálnější. Dále dodává, že rodičovské působení na dítě podporuje oboustrannou komunikaci, emoční podporu, autonomii a vysoké nároky. Toto působení má za následek rozvíjení sociálních a osobnostních potřeb (Darling, Steinberg, 1993). Je zajímavé, že Kopřiva (2008) ve svém díle uvádí podstatu autoritativní výchovy z mocenského hlediska. Základ tohoto stylu je v nadřazenosti a podřazenosti.

V souvislosti s typologií podle Baumrind vzniklo ve Spojených státech mnoho výzkumů, které byly zaměřeny na výchovu v rodině a rodičovský styl. Výzkumy zjistily, že autoritativní výchovný styl pomáhá malým dětem rozvíjet psychosociální vyspělost, kooperaci ve vrstevnické skupině a dobrý školní prospěch (Baumrind, 1971, 1989, 1991 in Robinson 2001).

Další výsledky výzkumů od Baumrind (1991) zaznamenávají statisticky významné souvislosti projevující se více u dívek než u chlapců. Dalším výsledkem je menší množství výchovných obtíží u dospívajících dětí, u nichž rodiče kladli více požadavků. Děti omezujících rodičů byly shledány jako méně samostatné a s nižším sebevědomím. Naopak děti asertivních a racionálně kontrolujících rodičů byly více samostatné a sociálně zdatnější. Děti emočně kladných rodičů vnímaly své rodiče velmi kladně a zaujímaly k nim sebevědomý postoj. Hlavním výsledkem výzkumu bylo zjištění, že kladný emoční vztah má pozitivní vliv na vývoj dítěte a na rozvoj optimálních kompetencí (Gillernová et al., 2011).

3.2.2.1 Autoritářská výchova

Autoritářská výchova je charakteristická především svými přísnými pravidly. Nyní si uvedeme pár bodů, které vycházejí z výzkumů.

- Rodiče, kteří jsou typickým příkladem autoritářské výchovy, jsou velmi nároční, co se týče požadavků na své děti a méně emočně reagují na potřeby svých dětí.
- Rodiče dávají rozkazy, které musí děti poslouchat bez odmlouvání, bez možnosti diskuse či námitek.
- Někteří rodiče jsou považováni za kruté a neústupné v autoritářské výchově.

- Odměny a tresty jsou v autoritářské výchově nebezpečné, protože představují budoucí hrozbu, kdy dítě může pociťovat vysokou autonomii.
- Autoritářští rodiče učí dítě, co si přesné mají myslet, přičemž by právě měli podporovat, jak mají myslet.
- Rodiče nemají tendenci vysvětlovat dětem, proč jsou pravidla a nařízení důležitá, protože si nedokáží představit, že některé děti v určitém vývojovém stádiu nemohou rozumět podstatě nařízení (Sooriya, 2017).

Lze tedy říci, že takový styl výchovy není pro sociální a morální vývoj jedince ideální, avšak v některých individuálních případech by mohl být nastolen spolu s dalšími jednotlivými prvky autoritativní a shovívavé výchovy. Právě tyto složky dávají vznik autoritativní výchově, která je pokládána za asertivní a demokratický styl výchovy, který je považován za nejpříznivější pro vývoj dítěte.

3.2.2.2 *Autoritativní výchova*

Autoritativní výchova, která se vyznačuje především kázní a bezvýhradnou poslušností, se podle Čápa a Mareše (2001) ztotožňuje se silným výchovným řízením podle modelu devíti polí. Na autoritativní výchovu by se dalo nahlížet ze dvou hledisek. Buďto rodič nahlíží na dítě jako na bytost, která je přirozeně sobecká a neukázněná, a ve svém výchovném stylu se tak přiklání k přísné výchově a používá tresty a hrozby. Naopak humanistický pohled na člověka využívá mírnější kontroly dětí, což má za následek rozvíjení sebevýchovy jedince. Z toho vyplývá, že je velmi důležité zjistit, jaký má člověk k dítěti vztah. Můžeme se setkat i s případy, kdy rodiče mají rádi jen své děti a mají tendenci nahlížet na své potomky poněkud zkresleným pohledem.

Autoritativní výchova je charakteristická stanovením hranic, které jsou utvářeny spolu s dětmi, přičemž jsou rodiče vnímaví, co se týče emočních potřeb dítěte (Sooriya, 2017). Nyní si uvedeme pár bodů, které byly shledány jako typické pro chování autoritativních rodičů.

- Pravidla a nařízení v rodině jsou vždy konzultována s dětmi a rodiče vysvětlují, proč je důležité nastavené příkazy dodržovat.
- Rodiče se snaží porozumět svým dětem a snaží se je naučit řešit jednotlivé problémy tím, že je povzbuzují.

- Rodiče reagují na požadavky svých dětí a když dítě nenaplnuje představy rodičů, uchylují se spíše k podpoře než k potrestání.
- Rozdíl mezi autoritativním a autoritářským stylem je v míře kontroly. Autoritativní rodiče jsou méně zaměřeni na kontrolu a ponechávají svým dětem více volnosti.
- Dalším podstatným rozdílem je fakt, že autoritářská výchova je omezující a autoritativní je asertivní (Sooriya, 2017).

3.2.2.3 Shovívavá výchova,

Shovívavá výchova, jinými slovy pesimální, benevolentní, liberální výchova, je charakteristická neochotou prosazovat pravidla. Rodiče mají tendenci se přizpůsobovat dítěti, chtějí s ním navázat spíše kamarádský vztah a mají pocit, že je v jejich silách učinit vychovávaného šťastným. Shovívavá výchova je vzorem, který je vyjádřen silnou vnitřní komunikací a sebeovládáním. Z mnoha hledisek je pesimální typ výchovy opakem autoritářského stylu (Sooriya, 2017).

Buri (1991) pro účely zjištění výchovných stylů vytvořil dotazník, Parental Authority Questionnaire (PAQ), který je sestaven tak, aby měřil rozdělení výchovných stylů dle Baumrind se zaměřením na adolescenty (Alkharusi et al., 2011). Typologické rozdělení podle Baumrind se pro naši práci stalo stěžejním, jelikož v praktické části diplomové práce budeme používat, jako výzkumnou metodu dotazník *Development and Validation of the Parental Authority Questionnaire – Revised*, zkr. PAQ – R, od Reitman, Rhode, Hupp a Altobello (2002). Tento dotazník vznikl za účelem zjišťování výchovných stylů pohledem rodičů, tudíž by se dal nazvat obdobou dotazníku PAQ.

3.2.3 VÝCHOVNÉ STYLY PODLE J. A. MARTIN A D. MACCOBY

Na poznatky z předešlé podkapitoly navazujeme výchovnými styly dle Maccoby a Martin (1983), kteří ve svém rozdělení navazují na Baumrind, avšak přidávají navíc jednu kategorii, a to *zanedbávající*. Dále autoři rozdělují chování jednotlivých rodičů na dvě hlavní dimenze, které mají pod sebou další subkategorie. Nejprve si představíme první dimenzi, ta se následně rozděluje na péči *vyžadující/ovládající* a péči *nevyžadující/neovládající*. Naopak druhá dimenze se vyznačuje péčí *přijímající/reagující/na dítě orientovanou* a péčí *odmítající/nereagující/orientovanou na rodiče* (Fontana, 1997). Dále se rodičovský styl zaměřuje na dva hlavní prvky, kterými jsou rodičovská vnímavost a rodičovská náročnost (Maccoby a Martin, 1983).

V návaznosti na rozšířenou typologii podle Martin a Maccoby vznikla také celá řada výzkumů. Pro tyto účely vznikl dotazník *The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire* (PSDQ), který byl vytvořen, aby zkoumal problematiku výchovných stylů více do hloubky, jelikož má za úkol zjistit i konkrétní rodičovské techniky, které korelují s kontextem typologie (Robinson et al., 2001).

Tabulka 5 Rozdělení výchovných stylů dle Maccoby a , Martin (Fontana, 1997)

	Přijímající Reagující Orientovaný na dítě	Odmítající Nereagující Orientovaný na rodiče
Vyžadující/ovládající	Autoritativní	Autoritářský
Nevyžadující/neovládající	Shovívavý	Zanedbávající

S tímto rozdělením výchovných stylů se ztotožňuje celá řada autorů např. Fontana (1997) uvádí jednotlivé rodičovské styly a jejich důsledek na dítě. Při **autoritativním stylu** rodič od dětí převážně vyžaduje, aby rozumně jednaly na úrovni přiměřeného k jejich věku. Rodičovský styl je vřelý, přívětivý. Rodič se aktivně vyptává na názory dítěte. Takové chování má za následek nezávislé, sebeprosazující, spokojené chování dítěte. Také musíme zmínit, že takové dítě je kamarádké vůči vrstevníkům i rodičům. Naopak při **autoritářském stylu** rodič prosazuje moc, a především ovládnutí bez vřelosti. Rodič stanovuje nároky bez diskusí, vyžaduje absolutní poslušnost. Takové rodičovské jednání má za následek sklon k sociální izolaci dítěte. Chlapci mají převážně agresivní chování vůči vrstevnické skupině, zatímco dívky nemají snahu podat dobrý výkon. **Shovívavý styl** považujeme za přijímající a orientovaný na dítě, avšak rodiče dítěti nevěnují dostatek pozornosti. Chování dítěte se pak může vyznačovat agresivitou, či neschopností spoléhat se na sebe sama. **Zanedbávající** rodičovský styl již má své vymezení v samotném názvu. Rodič nemá na dítě čas, vyhýbá se oboustranné komunikaci a dítěte si v podstatě nevšímá. Takové chování má u dítěte za následek nedostatek soustředění, neovládání citů a impulsů. Dítě nemá zájem o školu a také se může stát, že začne užívat drogy ve snaze na sebe upozornit.

Připojení zanedbávajícího rodičovského stylu považujeme za velmi zdařilý krok. Je pouhý klam si myslet, že v dnešní informační společnosti je pojem zanedbávající často spojovaný se socioekonomickým statusem či nedostatkem materiálního zajištění. Je proto důležité si uvědomit, že zanedbávající styl může být i pracovní vyčerpání rodiče, přičemž kompen-

zuje dítěti svůj nezájem prostřednictvím materiálních věcí. V našem výzkumu však s variantou zanedbávajícího výchovného stylu nepracujeme, jelikož předpokládáme, že by se rodiče s tímto stylem neztotožňovali, poněvadž by to nechtěli přiznat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN A CÍLE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce se orientuje na kvantitativně zaměřený výzkum. Výzkumné šetření je zaměřeno na výchovné styly a jejich využití v současné rodině s využitím dotazníku z výzkumu - *Development and Validation of the Parental Authority Questionnaire - Revised* zkr. PAQ – R, od Reitman, Rhode, Hupp a Altobello (2002). Dotazníkové šetření bylo sestrojeno za účelem zjišťování rodičovských stylů v rodině pohledem rodičů (Reitman, 2002). Tento dotazník byl přeložen do českého jazyka a bude použit pouze v rámci diplomové práce.

V širším pojetí jsme výzkumnou oblast zvolili převážně z důvodu absence realizovaných výzkumů v tuzemsku prostřednictvím zahraničních výzkumných nástrojů. V užším pojetí je to pak zájem o současnou rodinu a její vliv na dítě prostřednictvím výchovného působení. Záměrem výzkumného šetření je použít dotazník dle zahraniční typologie na výzkumném vzorku z České republiky. Výzkumné otázky a hypotézy jsou orientovány převážně na spojitost výchovných stylů s pohlavím, vzděláním a věkem rodičů.

V rámci designu výzkumu si představíme hlavní a dílčí cíle výzkumného šetření. Hlavním cílem práce je zjistit, jaké výchovné styly jsou v současné rodině používány. Typologické rozdělení výchovných stylů je inspirováno dle autorky Baumrind, která rozdělna rodičovské působení do tří kategorií: autoritářský, autoritativní a shovívavý výchovný styl. Další důležitý cíl je zaměřen na reliabilitu výzkumného nástroje prostřednictvím koeficientu alfa. Dále jsme se zaměřili na sociodemografické údaje a jejich promítnutí do jednotlivých kategorií výchovných stylů.

1. Zjistit, jaký výchovný styl převládá u muže (otce).
2. Zjistit, jaký výchovný styl převládá u ženy (matky).
3. Zjistit, jsou-li rozdíly mezi jednotlivými styly výchovy v závislosti na pohlaví rodiče.
4. Zjistit, jsou-li rozdíly mezi jednotlivými výchovnými styly v závislosti na vzdělání rodiče.
5. Zjistit, jsou-li rozdíly mezi jednotlivými výchovnými styly a věkovými kategoriemi rodičů.
6. Zjistit, jaké výchovné styly převládají u chlapců a dívek.
7. Zjistit, jaké výchovné styly jsou uplatňovány v předškolním a mladším školním věku dítěte.

4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké výchovné styly jsou používány v současné rodině podle typologie autorky Baumrind?

Dílčí výzkumné otázky:

1. *Jaký výchovný styl převládá u muže (otce)?*
2. *Jaký výchovný styl převládá u ženy (matky)?*
3. *Jaké jsou rozdíly ve vnímání výchovných stylů v závislosti na pohlaví rodiče?*

H1: Předpokládáme, že existují mezipohlavní rozdíly u rodičů a vnímáním autoritářského výchovného stylu.

H2: Předpokládáme, že existují mezipohlavní rozdíly u rodičů a vnímáním autoritativního výchovného stylu.

H3: Předpokládáme, že existují mezipohlavní rozdíly u rodičů a vnímáním shovívavého výchovného stylu.

4. *Jaké jsou rozdíly ve vnímání výchovných stylů v závislosti na vzdělání rodičů?*

H4: Existují rozdíly mezi nejvyšším dosaženým vzděláním rodičů a vnímáním autoritářským výchovným stylem.

H5: Existují rozdíly mezi nejvyšším dosaženým vzděláním rodičů a vnímáním autoritativního výchovného stylu.

H6: Existují rozdíly mezi nejvyšším dosaženým vzděláním rodičů a vnímáním shovívavého výchovného stylu.

5. *Jaké jsou rozdíly ve vnímání výchovných stylů v závislosti na věku rodiče?*

H7: Existují rozdíly mezi věkovými kategoriemi rodičů a vnímáním autoritářského výchovného stylu.

H8: Existují rozdíly mezi věkovými kategoriemi rodičů a vnímáním autoritativního výchovného stylu.

H9: Existují rozdíly mezi věkovými kategoriemi rodičů a vnímáním autoritativního výchovného stylu.

6. *Jakými výchovnými styly jsou vychováváni chlapci?*
7. *Jakými výchovnými styly jsou vychovávány dívky?*

8. *Jaké výchovné styly zastávají rodiče u dětí v předškolním věku?*
9. *Jaké výchovné styly zastávají rodiče u dětí v mladším školním věku?*

4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR

V této kapitole představujeme výzkumný soubor, přičemž základní soubor je tvořen rodiči, kteří mají dítě v předškolním nebo školním věku. Výběrový soubor reprezentativního vzorku byl vybrán záměrným výběrem, a to z toho důvodu, že jsme potřebovali, aby respondenti splňovali určitá kritéria, např. věkové rozložení dětí respondentů účastnících se výzkumného šetření má být od 3 do 12 let. Tato podmínka byla velmi důležitá, jelikož se jedná o současnou rodinu. Celkový výzkumný soubor (n=145) představují muži a ženy. Podle Reitmana (2002) byly výzkumy od autorky Baumrind zaměřeny převážně na specifickou společenskou vrstvu, a proto je zajímavé využívat výzkumnou oblast na různé výzkumné soubory napříč společnostmi.

4.3 METODA ANALÝZY DAT

V rámci naší diplomové práce jsme zvolili techniku sběru dat prostřednictvím dotazníkového šetření. Koncepce dotazníků vychází z typologického rozdělení podle D. Baumrind. Tato koncepce velmi ovlivnila zahraniční pohled na rodičovské styly a ovlivnila mnoho odborníků, kteří aplikovali typologii do svých odborných prací a výzkumů. Originální dotazník Parental Authority Questionnaire (PAQ), vytvořen autorem Buri (1991), se soustředil na danou problematiku pohledem dětí.

Tabulka 6 Rozdělení položek dle kategorií

Authoritarian scale	Authoritative scale	Permissive scale
2, 3, 7, 9, 12, 16, 18, 25, 26, 29	4, 5, 8, 11, 15, 20, 22, 23, 27, 30	1, 6, 10, 13, 14, 17, 19, 21, 24, 28

Dotazníkové šetření je rozděleno na dvě části. V první části jsme se zaměřili na identifikační položky, které zahrnovaly pohlaví, věk, vzdělání, věk a pohlaví dětí respondentů. Druhá část obsahovala samotný dotazník zjišťující rodičovský styl. Ten se skládá z 30 položek, které respondent zaznamenává na pětistupňové Likertově škále podle toho, zda s tvrzením souhlasí nebo nesouhlasí (1 - rozhodně souhlasím, 2 - souhlasím, 3 - tak napůl, 4 - nesouhlasím, 5 - rozhodně nesouhlasím). Těchto 30 položek dále řadíme do jed-

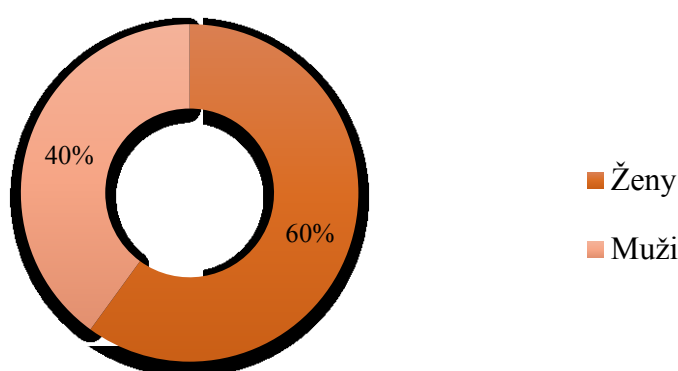
notlivých kategorií, které představují výchovné styly, přičemž každý zastává 10 tvrzení. Dotazník byl respondentům nabídnut prostřednictvím internetových stránek survio.com. Sběr dat probíhal od 1. února 2020 a byl ukončen koncem téhož měsíce. Celkově jsme obdrželi 148 odpovědí, bohužel jsme 3 dotazníky museli vyřadit z důvodu nepřesných informací. Celková návratnost dotazníku činí tedy 98 %.

Při zpracování a vyhodnocování dotazníku jsme použili program PSPP. Tento program je určen na statistické zpracování dat a je bezplatnou variantou oproti SPSS. V tomto programu jsme zpracovali nejprve sociodemografické položky a dále pak výsledky dotazníku PAQ – R podle odpovědí na Likertově škále.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT

V následující kapitole je provedena analýza získaných dat. Samotná analýza dat je rozdělena do 3 kategorií. Nejprve si znázorníme analýzu a interpretaci informačních položek. Poté budeme zkoumat reliabilitu dat a prostřednictvím průměrného skóre si identifikujeme jednotlivé výchovné styly. Poslední kategorií v analýze dat je ověřování stanovených hypotéz dle výzkumných otázek.

Graf 3 Pohlaví respondentů



Celkový počet respondentů je 145 a jak můžeme vidět na grafu č. 3, ženy svým počtem převyšují mužské odpovědi. Z dotazníkového šetření nám tedy vyplývá 60 % žen ($n = 87$) a 40 % mužů ($n = 58$).

Další položky v dotazníku jsou zaměřeny na věk respondentů a jejich nejvyšší dosažené vzdělání. Co se týče věku respondentů, inspirovali jsme se věkovým rozložením dospělosti podle autorky Thorové (2015), která rozděluje dospělost na mladou (20.-25. rok života), střední (35.-50. rok života) a pozdní dospělost (50.-75. rok života). Věkové rozložení, které nalezneme v tabulce č. 5, jsme upravili a rozložili po deseti letech, abychom měli více přehledná data. Nejvyšší počet žen zastupuje věkové rozložení 30-39 let (38,6 %). Nejmenší naopak je zastoupení 50-59 let (1,4 %), které je podobné i u mužů (9 %). Co se týče mužů, 11 % tvoří věková kategorie 40-49 let. Předpokládáme, že tento rozdíl ve věkovém rozložení respondentů je z důvodu zakládání rodiny, přičemž muži zpravidla zakládají rodiny spíše ve středním období věku života.

Jedna z položek v dotazníku získává informace o početním zastoupení dětí respondentů. Dotazovaní měli v položce na výběr zvolit počet dětí. S touto položkou v následující analýze dat nadále neoperujeme, poněvadž ji nepovažujeme za důležitou vzhledem ke stano-

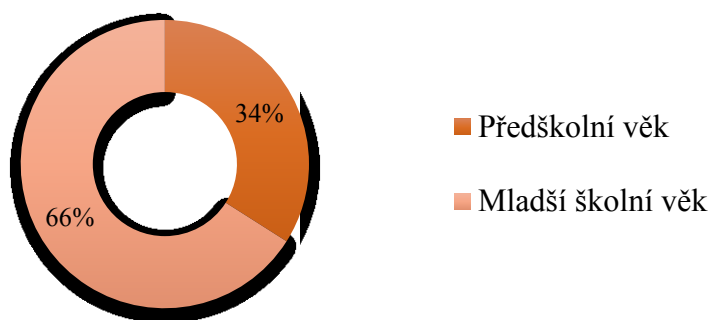
veným výzkumným otázkám. Respondenti označili pouze věkové rozmezí a pohlaví pro jedno dítě, které naplňuje požadovaná specifika.

Tabulka 7 Věk respondentů a nejvyšší dosažené vzdělání

	Věk respondentů				Nejvyšší dosažené vzdělání				
	20-29	30-39	40-49	50-59	Střední	VOŠ	VŠ. Bc.	VŠ. Mgr.	VŠ. Dr.
Ženy n=87	9,0 %	38,6 %	11,0 %	1,4 %	31 %	5 %	10 %	12 %	2 %
Muži n=58	3,4 %	9,0 %	18,6 %	9,0 %	17 %	6 %	8 %	8 %	1 %
Celek n=145	12,4 %	47,6 %	29,6 %	10,4 %	48 %	11 %	18 %	20 %	3 %

V tabulce můžeme vidět nejvyšší dosažené vzdělání respondentů. U mužů i žen je nejfrekventovanější dosažené vzdělání střední (s vyučením/bez vyučení, s maturitou/bez maturity, odborné i neodborné), které je zastoupeno 48 % z celkového výzkumného souboru. Další vzdělání, které respondenti nejvíce volili je vysokoškolské – magisterský titul (20 %). Nejméně volenou možností je vysokoškolský – doktorský titul, který má zastoupení 3 %.

Graf 4 Věkové období dětí

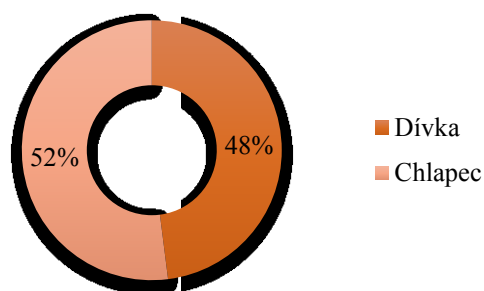


Nyní si představíme věkové rozložení dětí podle předškolního a mladšího školního období. Autorka Vágnerová (2005) charakterizuje předškolní věk jako období od 3 do 6-7 let.

Vágnerová období popisuje jako střední školní věk 8 -12 let. Naopak autoři Langmeier a Krejčířová (2006) používají pojem mladší školní období. Jak můžeme vidět na grafu č .4 , tak největší zastoupení dětí má období mladšího školního věku, 66 %, a předškolní věk zastává 34 %.

Pohlaví dětí, jak můžeme vidět na grafu č .5 , má poměrně stejné procentuální zastoupení, přičemž dívek je 48 % a chlapců 52 %. Je třeba si uvědomit, že rozdílné prožívání a chování u dívek a chlapců jsou výsledkem biologických a sociálních vlivů, přičemž je důležité sociální učení a postoje rodičů (Vágnerová, 2005). Proto považujeme pohlaví dětí za důležitý faktor výchovných stylů

Graf 5 Pohlaví dětí



Tabulka 8 Koeficient alfa a aritmetický průměr

	<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Mean (s .d .)</i>
<i>Autoritářský</i>	.73	22,7 (5 ,8) *34,5 (4 ,8)
<i>Autoritativní</i>	.75	31,8 (4 ,4) *40,5 (4 ,2)
<i>Shovívavý</i>	.76	20,2 (6 ,4) *21,6 (4 ,8)

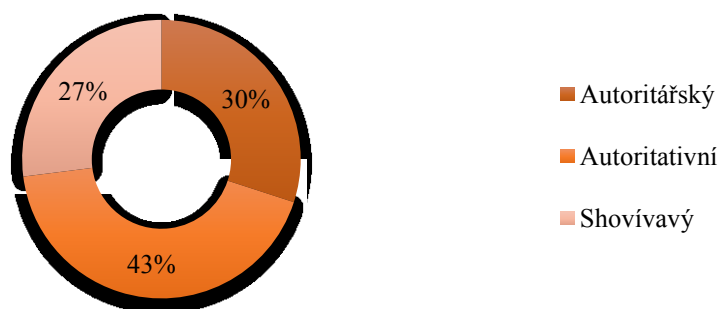
*Srovnání s výsledky PAQ-R Reitman (2002)

V následujícím odstavci si představíme analýzu reliability dat. V tabulce vidíme výsledky hodnot koeficientu alfa pro jednotlivé kategorie. Chráska (2016) uvádí, že reliability znamená spolehlivost, stabilitu. Měření reliability označujeme, jako koeficient reliability. Dále v tabulce uvádíme aritmetický průměr (mean) a směrodatnou odchylku (s .d). Reitman ve

svém výzkumu určil jednotlivé koeficienty reliability. Pro autoritářský styl .72, pro autoritativní .77 a pro shovívavý výchovný styl .76. Podle Anastassi (1988) je žádoucí koeficient reliability .80 a vyšší, proto považujeme PAQ-R celkově za skromný výzkumný nástroj (Reitman, 2002). Nicméně naše zjištění jednotlivých koeficientů reliability se velmi podobá těm, které byly zjištěny z výzkumného šetření od Reitman et. al. Můžeme tedy říci, že zvolený výzkumný nástroj je spolehlivý. Abychom vyjádřili celkovou míru souhlasu a nesouhlasu s jednotlivými výroky, použili jsme aritmetický průměr.

1. *Jaké výchovné styly jsou používány v současné rodině podle typologie autorky Baumrind?*

Graf 6 Výchovné styly respondentů



Hlavní výzkumná otázka a hlavní cíl empirické části diplomové práce je zjištění výchovných stylů využívaných v současné rodině. Podle Reitmana (2002) průměrné skóre kategorií má rozsah od 10 do 50, přičemž vyšší hodnocení úrovně prototypu rodičovského stylu autority přináší vyšší skóre. Lze tedy říci, že průměr kolem 20 a níž značí všeobecný nesouhlas rodičů se shovívavým stylem. Průměrné skóre u hodnoty 30 představují neutrální reakce nebo také se může jednat o nízkou úroveň shody s jednotlivými položkami, zatímco vyšší skóre přibližující se 40 naznačuje shodu s položkami. Můžeme tedy shrnout, že rodiče se nejvíce přiklání k autoritativnímu stylu, který se vyznačuje stanovením hranic spolu s dětmi. Největší nesouhlas rodiče vyjádřili ke shovívavým položkám. Autoritářský styl zaujímá převážně neutrální odpovědi.

2. Jaký výchovný styl převládá u muže (otce)?

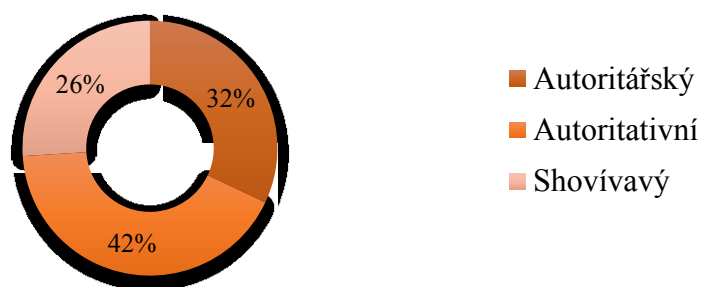
Graf 7 Výchovné styly mužů



Z analýzy dat výchovných stylů u muže nám dominuje autoritativní výchovný styl, který zastává 40 %. Další výchovný styl je autoritářský (29 %), který se vyznačuje vysokou poslušností vůči rodičům. Tento styl je nejméně frekventovaný u mužského výzkumného vzorku. Shovívavý výchovný styl zastává 31 %.

3. Jaký výchovný styl převládá u ženy (matky)?

Graf 8 Výchovné styly u žen



Co se týče ženského výzkumného vzorku, tak nejvíce ženy inklinují, stejně jako muži, k autoritativnímu výchovnému stylu. Z teoretických východisek již víme, že tento styl je podle mnohých odborníků považován za optimální způsob výchovy. Dalším výchovným stylem je autoritářský, který představuje 32 %. Na posledním místě je shovívavý výchovný styl (26 %).

4. Jaké jsou rozdíly ve vnímání výchovných stylů v závislosti na pohlaví rodiče?

Pohlaví rodiče považujeme důležitý faktor, který ovlivňuje konkrétní přístup ve výchově. Předpokládáme, že mezipohlavní rozdíly se určitě promítnou v určité míře v konkrétním výchovném stylu. V odborné literatuře se můžeme dočíst, že role otce a matky mají určité rozdíly. Autorka Vágnerová (2000) uvádí roli otce, jakožto zdroje informací a zkušeností, dále pak otec zastává jinou autoritu nežli matka (Mendelová, 2015).

Pro hypotézy, které jsou orientovány na faktor pohlaví, jsme zvolili t-test pro dva nezávislé výběry. Na základě Leveneho testu (F-test) jsme zvolili výstup podle shody jednotlivých rozptylů. Pokud je hodnota F vyšší, jak 0,05 orientujeme se podle řádku rovnosti rozptylů – *Equal variances assumed*. Zatímco když je F nižší než 0,05, zvolíme výstup podle nerovnosti rozptylů – *Equal variances not assumed* (Mareš, Rabušic a Soukup, 2013). Hladina významnosti byla zvolena 0,05.

H1: Předpokládáme, že existují mezipohlavní rozdíly u rodičů a vnímáním autoritářského výchovného stylu.

HO: Ve vnímání autoritářského stylu nejsou mezi muži a ženami statisticky významné rozdíly.

HA: Ve vnímání autoritářského stylu jsou mezi muži a ženami statisticky významné rozdíly.

Tabulka 9 Pohlaví respondentů a autoritářský výchovný styl

T - TEST		F	Sig.	t	df	Sig. (2 - tailed)	Mean Differ.	Std. Error Differen ce	Low er	Upper
Autoritářský	Equal variance s assumed	13,12	,000	1,28	143,0	,201	1,26	,98	-,68	3,21

Na základě vyhodnocení dat jsme zjistili, že je výsledná hodnota $p > 0,05$. Proto zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu. Ve vnímání autoritářského výchovného stylu ($p = 0,201$) nejsou mezi muži a ženami statisticky významné rozdíly.

H2: Předpokládáme, že existují mezipohlavní rozdíly u rodičů a vnímáním autoritativního výchovného stylu.

HO: Ve vnímání autoritativního výchovného stylu nejsou mezi muži a ženami statisticky významné rozdíly.

HA: Ve vnímání autoritativního výchovného stylu jsou mezi muži a ženami statisticky významné rozdíly.

Tabulka 10 Pohlaví respondentů a autoritativní výchovný styl

T -TEST		F	Sig.	t	df	Sig. (2 - tailed)	Mean Differenc e	Std. Error Difference	Lower	Upper
Autoritativní	Equal variances assumed	,10	,751	2,77	143,00	,006	2,02	,73	,58	3,47

Výsledná hodnota je $p < 0,05$. Zamítáme proto nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu, přičemž mezi vnímáním autoritativního výchovného stylu ($p = 0,006$) jsou statisticky významné rozdíly.

H3: Předpokládáme, že existují mezipohlavní rozdíly u rodičů a vnímáním shovívavého výchovného stylu.

HO: Ve vnímání shovívavého výchovného stylu nejsou mezi muži a ženami statisticky významné rozdíly.

HA: Ve vnímání shovívavého výchovného stylu jsou mezi muži a ženami statisticky významné rozdíly.

Tabulka 11 Pohlaví respondentů a shovívavý výchovný styl

T -TEST		F	Sig.	t	df	Sig. (2 - tailed)	Mean Differen ce	Std. Error Difference	Lower	Upper
Shovívavý	Equal variances assumed	9,16	,003	-5,00	143,0	,000	-5,03	1,01	-7,02	-3,05

Hypotéza č. 3 byla zaměřena na shovívavý výchovný styl. Je-li hodnota $p = 0,000$, znamená to velmi nízkou hodnotu, což nám velí zamítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní hypotézu (Rabušic, Mareš, Soukup, 2015). Ve vnímání shovívavého výchovného stylu jsou mezi muži a ženami statisticky významné rozdíly.

5. Jaké jsou rozdíly ve vnímání výchovných stylů v závislosti na vzdělání rodičů?

Existuje mnoho odborných výzkumů, které jsou primárně zaměřeny na dosažené vzdělání rodičů jako faktor ovlivňující školní úspěchy dítěte ve škole. Souvislost mezi vzděláním a výchovou nemůžeme jasně prokázat, jelikož výchova je velmi individuální. Teti a Candelaria (2002) uvádějí, že rodiče s vyšším vzděláním vykazují pozitivní autoritativní styl, protože rodiče usuzovali, že soběstačnost dítěte pozitivně ovlivní jejich rodičovství. Pro analýzu této výzkumné otázky jsme zvolili test ANOVA, jelikož porovnáváme více průměru dosaženého vzdělání. Hladina významnosti byla zvolena 0,05.

H4: Existují rozdíly mezi nejvyšším dosaženým vzděláním rodičů a vnímáním autoritářským výchovným stylem.

HO: Mezi nejvyšším dosaženým vzděláním rodičů a vnímáním autoritářského výchovného stylu nejsou statisticky významné rozdíly.

HA: Mezi nejvyšším dosaženým vzděláním rodičů a vnímáním autoritářského výchovného stylu jsou statisticky významné rozdíly.

Tabulka 12 Vzdělání respondentů a autoritářský výchovný styl

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Autoritářský	Between Groups	211,23	4	52,81	1,58	,182
	Within Groups	4669,74	140	33,36		
	Total	4880,97	144			

Na základě vyhodnocení dat jsme zjistili, že je výsledná hodnota $p > 0,05$. Proto zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu. Mezi vnímáním autoritářského výchovného stylu ($p = 0,182$) a dosaženým vzděláním rodičů nejsou statisticky významné rozdíly.

H5: Existují rozdíly mezi nejvyšším dosaženým vzděláním rodičů a vnímáním autoritativního výchovného stylu.

HO: Mezi dosaženým vzděláním rodičů a vnímáním autoritativního výchovného stylu nejsou statisticky významné rozdíly.

HA: Mezi dosaženým vzděláním rodičů a vnímáním autoritativního výchovného stylu jsou statisticky významné rozdíly.

Tabulka 13 Vzdělání respondentů a autoritativní výchovný styl

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Autoritativní	Between Groups	16,65	4	4,16	,18	,950
	Within Groups	3308,75	140	23,63		
	Total	3325,41	144			

Výsledná hodnota je $p > 0,05$. Zamítáme proto alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu, přičemž mezi vnímáním autoritativního výchovného stylu ($p = 0,950$) a dosaženým vzděláním nejsou statisticky významné rozdíly.

H6: Existují rozdíly mezi nejvyšším dosaženým vzděláním rodičů a vnímáním shovívavého výchovného stylu.

HO: Mezi nejvyšším dosaženým vzděláním rodičů a vnímáním shovívavého výchovného stylu nejsou statisticky významné rozdíly.

HA: Mezi nejvyšším dosaženým vzděláním rodičů a vnímáním shovívavého výchovného stylu jsou statisticky významné rozdíly.

Tabulka 14 Vzdělání respondentů a shovívavý výchovný styl

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Shovívavý	Between Groups	314,70	4	78,67	1,97	,103
	Within Groups	5603,27	140	40,02		
	Total	5917,97	144			

Následující hypotéza byla zaměřena na shovívavý výchovný styl. Na základě vyhodnocení dat jsme zjistili, že je výsledná hodnota $p > 0,05$. Proto zamítáme alternativní hypotézu

a přijímáme nulovou hypotézu. Ve vnímání shovívavého výchovného stylu ($p = 0,103$) a dosaženým vzděláním rodičů nejsou statisticky významné rozdíly.

6. Jaké jsou rozdíly ve vnímání výchovných stylů v závislosti na věku rodiče?

Dnešní společnost je charakteristická odkládáním rodičovství do pozdějšího věku. Jak uvádíme v teoretické části práce, tak důvody pro odklad založení rodiny mohou být různorodé. Výhody a nevýhody brzkého či pozdního mateřství zaleží na individuálním zvážení každého rodiče. Mnoho odborníků se snaží specifikovat ideální věk na založení rodiny, avšak podle našeho názoru se nedá s určitostí tento věk označit. Pro testování hypotéz jsme zvolili test ANOVA, jelikož posuzujeme více věkových položek. Hladina významnosti byla zvolena 0,05.

H7: Existují rozdíly mezi věkovými kategoriemi rodičů a vnímáním autoritářského výchovného stylu.

HO: Mezi věkovými kategoriemi rodičů a vnímáním autoritářského výchovného stylu nejsou statisticky významné rozdíly.

HA: Mezi věkovými kategoriemi rodičů a vnímáním autoritářského výchovného stylu jsou statisticky významné rozdíly.

Tabulka 15 Věk respondentů a autoritářský výchovný styl

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Autoritářský	Between Groups	225,45	3	75,15	2,28	,082
	Within Groups	4655,51	141	33,02		
Total		4880,97	144			

Na základě vyhodnocení dat jsme zjistili, že je výsledná hodnota $p > 0,05$. Proto zamítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu. Ve vnímání autoritářského výchovného stylu ($p = 0,082$) a věkem rodičů nejsou statisticky významné rozdíly.

H8: Existují rozdíly mezi věkovými kategoriemi rodičů a vnímáním autoritativního výchovného stylu.

HO: Mezi věkovými kategoriemi rodičů a vnímáním autoritativního výchovného stylu nejsou statisticky významné rozdíly.

HA: Mezi věkovými kategoriemi rodičů a vnímáním autoritativního výchovného stylu jsou statisticky významné rozdíly.

Tabulka 16 Věk respondentů a autoritativní výchovný styl

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Autoritativní	Between Groups	38,38	3	12,79	,55	,650
	Within Groups	3287,03	141	23,31		
Total		3325,41	144			

Při zjišťování, zda existuje souvislost mezi věkovým obdobím dítěte a konkrétním autoritativním výchovným stylem, byla zjištěna signifikace ($p = 0,650$). Výsledná hodnota je $p > 0,05$, proto přijímáme nulovou hypotézu a zamítáme alternativní hypotézu. Mezi autoritativním výchovným stylem a věkem rodičů nejsou statisticky významné rozdíly.

H9: Existují rozdíly mezi věkovými kategoriemi rodičů a vnímáním autoritativního výchovného stylu.

HO: Mezi věkovými kategoriemi rodičů a vnímáním shovívavého výchovného stylem nejsou statisticky významné rozdíly.

HA: Mezi věkovými kategoriemi rodičů a vnímáním shovívavého výchovného stylem jsou statisticky významné rozdíly.

Tabulka 17 Věk respondentů a shovívavý výchovný styl

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Shovívavý	Between Groups	328,18	3	109,39	2,76	,045
	Within Groups	5589,79	141	39,64		
Total		5917,97	144			

U shovívavého výchovného stylu jsme zjistili ($p = 0,045$), výsledná hodnota je $p < 0,05$. Na tomto základě zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu. Mezi věkovým rozdělením rodičů a shovívavým výchovným stylem jsou statisticky významné rozdíly.

7. Jakými výchovnými styly jsou vychováváni chlapci?

Dle Vágnerové (2005) rozdílné chování rodičů a jejich uplatňování výchovného přístupu k chlapcům a dívkám přispívá k diferenciaci typických projevů nebo sebepojetí. Existují mužské a ženské vzorce chování, přičemž mohou přímo, nebo nepřímo ovlivňovat chování dítěte. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že způsob výchovy rodičů k dětem různého pohlaví se při volné hře i při péči objevuje již od novorozeneckého věku. Lze tedy říci, že rodiče mají od svých dětí různá očekávání, které je podmíněno pohlavím. Proto máme za cíl zjistit, jaké výchovné styly jsou preferovány u chlapců a dívek.

Graf 9 Výchovné styly u chlapců



8. Jakými výchovnými styly jsou vychovávány dívky?

Graf 10 Výchovné styly u dívek



Na grafech si můžeme povšimnout velké shody mezi výchovnými styly v závislosti na pohlaví dítěte. U chlapců i dívek převažuje autoritativní výchovný styl (43 %). Rozdíl

můžeme spatřit u autoritářského a shovívavého výchovného stylu, přičemž k dívkám přistupují rodiče více shovívavě, než k chlapcům. U chlapců shovívavý výchovný styl zaujímá (25 %) a autoritářský výchovný styl (32 %). Zatímco u dívek shovívavý výchovný styl představuje (29 %) a autoritářský (28 %).

9. Jaké výchovné styly zastávají rodiče u dětí v předškolním věku?

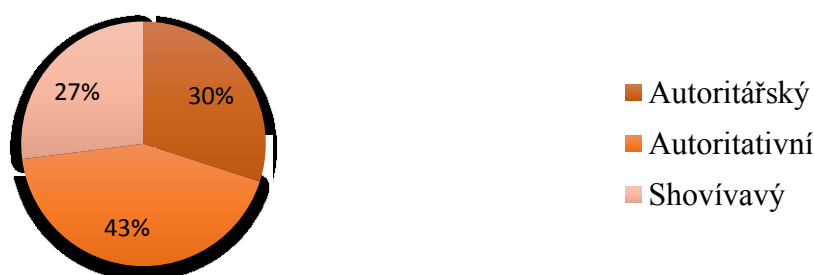
Následující výzkumná otázka je zaměřena na výchovné styly a věk dítěte. Jak jsme již uváděli, rozdělili jsme věkové období dětí do dvou kategorií na předškolní a mladší školní věk. Rozdělení do kategorií jsme zvolili převážně z toho důvodu, že nástup dítěte do školy souvisí s mnohými změnami v celé rodině. Mendelová (2015) se přiklání k názoru autorky Vágnerové (2000), že role nového školáka může zapříčinit změnu rolí v rodině i postoje rodičů k dítěti a jeho vedení či výchově. Tudíž máme za cíl zjistit, jaké výchovné styly převažují u dětí v předškolním a mladším školním věku.

Graf 11 Výchovné styly a předškolní věk dětí



10. Jaké výchovné styly zastávají rodiče u dětí v mladším školním věku?

Graf 12 Výchovné styly a mladší školní věk



Děti předškolního a mladšího školního věku jsou převážně vychovávány autoritativním výchovným stylem, který u obou skupin představuje více než 40 %. Shovívavý výchovný styl (27 %) je stejný, jak u předškolního, tak i mladšího školního věku. Autoritářský vý-

chovný styl představuje u obou skupin minimální rozdíl. Můžeme tedy shrnout, že výchovné styly se nemění v závislosti na předškolním a mladším školním věku.

SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V následující kapitole si zrekapitulujeme výsledky z výzkumného šetření. Nejprve si shrneme sociodemografické položky v dotazníku. Výzkumný soubor se skládal ze 145 respondentů, přičemž bylo větší zastoupení ženského pohlaví. Ženy zaujímaly 60 % a muži 40 %. Informační položky v dotazníku měly za úkol zjistit věk a nejvyšší dosažené vzdělání respondentů, přičemž byla výsledná data použita k ověření stanovených hypotéz. Mladá a střední dospělost podle rozdělení dospělosti od autorky Thorové (2015) byly u žen nejvíce voleným věkem. Naopak pozdní dospělost představuje pouze 1,4 % žen. U mužů je nejvíce frekventovaným obdobím střední dospělost až pozdní dospělost. Z výsledků nám vyplývá, že muži zakládají rodiny v pozdějším věku, než je tomu u žen. Nejvíce frekventovaným vzděláním bylo střední (s vyučením/bez vyučení, s maturitou/bez maturity, odborné i neodborné).

Poté jsme se zaměřili na sběr informací ohledně dětí respondentů. Pro tyto účely, jsme vytvořili dvě kategorie, které zahrnovaly předškolní období (34 %) a mladší školní období (66 %). Další položka v dotazníku měla za úkol zjistit pohlaví dětí. U dívek (48 %) a chlapců (52 %) bylo zjištěno poměrně vyrovnané procentuální zastoupení. Dalším cílem empirické části bylo zjištění reliability dat konkrétního zvoleného výzkumného nástroje. Za použití dotazníku *Development and Validation of the Parental Authority Questionnaire – Revised*, zkr. PAQ – R, od Reitman, Rhode, Hupp a Altobello (2002), jsme zjistili jednotlivé koeficienty alfa pro autoritářský (.73), autoritativní (.75) a shovívavý (.76). Považujeme proto výzkumný nástroj za celkem spolehlivý.

Hlavní výzkumná otázka a cíl práce byl zaměřen na zjištění výchovných stylů podle typologického rozdělení autorky Baumrind. Nejvíce zastoupeným výchovným stylem je styl autoritativní (43 %), dále autoritářský (30 %) a shovívavý (27 %). Sooriya (2017) uvádí, že děti vyrůstající v autoritativním prostředí mají výborné studijní výsledky. Autoritativní výchovný styl je také nejvíce voleným stylem, jak u mužů (40 %), tak i u žen (42 %). Co se týče autoritářského stylu, tak u mužů (29 %) je menší zastoupení než u žen (32 %). A shovívavý styl je více podporován u mužského vzorku (31 %), u žen je to (26 %). Můžeme tedy říci, že muži jsou více shovívaví než ženy.

Dílčí výzkumné otázky a dílčí cíle práce byly zaměřeny na jednotlivé výchovné styly a jejich souvislost s pohlavím, vzděláním a věkem respondentů. Nejprve se zaměříme na pohlaví respondentů a jejich souvislost s výchovnými styly. Byly stanoveny hypotézy,

kteřé měly za úkol zjistit rozdíly mezi vnímáním výchovných stylů a pohlavím rodičů. Statisticky významné rozdíly byly zaznamenány u autoritativního a shovívavého výchovného stylu. Co se týče autoritářského výchovného stylu, nejsou zaznamenány statisticky významné rozdíly. Lze tedy říci, že pohlaví respondentů ovlivňuje konkrétní výchovný styl. Další cíl práce měl za úkol zjistit souvislost výchovného stylu s nejvyšším dosaženým vzděláním respondentů. V tomto případě nebyly prokázány žádné statisticky významné rozdíly. Z toho vyplývá, že vzdělání respondentů v našem výzkumném souboru nemá vliv na žádný z výchovných stylů. Předpokládali jsme, že vzdělání bude mít vliv na vnímání jednotlivých výchovných stylů. Proto považujeme toto zjištění za překvapivé. Dalším důležitým faktorem je věk respondentů, přičemž věk rodičů ovlivňuje pouze shovívavý výchovný styl. U autoritativního a autoritářského výchovného stylu nebyly zaznamenány statisticky významné rozdíly.

Nyní se zaměříme na dílčí výzkumné cíle a otázky, které se zabývaly pohlavím a věkovým obdobím dětí respondentů. Bylo zjištěno, že k dívkám rodiče přistupují shovívavěji, než k chlapcům. Také autoritářský výchovný styl je více preferován u chlapců. Dalším cílem bylo zjistit, jaké výchovné styly jsou preferovány v předškolním a mladším školním věku dítěte. Byly zjištěny téměř stejné hodnoty procent u obou skupin. Můžeme tedy říci, že respondenti z výzkumného souboru nedělají ve výchově rozdíly mezi předškolním a mladším školním věkem dítěte. Předpokládáme, že rozdíly by se mohly objevit, jakmile bychom se zaměřili na starší věkové období dítěte.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V dnešní společnosti je poněkud běžné stavět rodinnou výchovu odpovědnou za téměř veškeré negativní sociální události, které mohou nastat v životě dítěte. Problematika efektivní výchovy a výchovných stylů je stále aktuální téma. Je proto dobré předcházet problémům v rodinné výchově, abychom zabránili možným poruchám funkcí rodiny.

Díky dnešní informační společnosti je k dispozici celá řada nejrůznějších doporučení, kurzů, návodů a rad, jak správně a efektivně vychovávat své děti. Považujeme za důležité nejprve identifikovat samotný výchovný styl jednotlivců a až poté navrhnout rady a pomoc k optimální výchově. Největší přínos práce spatřujeme v možnosti využití poznatků z výzkumu ve sféře odborného poradenství, které můžeme využít např. přímo ve školských poradenských zařízeních prostřednictvím pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center nebo středisek výchovné péče pro děti a mládež. V těchto zařízeních se spíše řeší výchovné problémy na půdě školy, avšak rodiče mohou vždy využít odborné poradenství. Je velmi žádoucí, aby se zachovala spolupráce mezi školou a rodinou.

V rámci České republiky můžeme nalézt mnoho státních poradenských služeb, které se zaměřují na manželství, rodinu a mezilidské vztahy. Rodič také může využít poradenské služby, které spadají pod soukromý sektor. Může se stát, že se rodič stydí nebo se z jiného důvodu nechce osobně dostavit k odborníkům, pak může využít službu poraden online. Další důležitou organizací, které může rodič využít, je Asociace manželských a rodinných poradců ČR, z. s. ., která sdružuje psychology, sociální pracovníky a další odborníky, kteří nabízejí poradenskou činnost v rámci mezilidských vztahů (Asociace manželských a rodinných poradců ČR, 2020). V našem případě se může jednat o problémy ve výchově, bezradností rodiče při výchově dětí či závažnější psychické problémy dítěte aj. Výše uvedené organizace by se daly zařadit do primární a sekundární prevence, jelikož se snaží předcházet problémům, ale zároveň se orientuje na pojmenování a řešení již vzniklého problému.

Existuje bezesporu mnoho rodičů, kteří nezaznamenávají výchovné problémy u dětí, ale zároveň mají zájem o další efektivnější způsoby výchovy. Mezi takové řadíme besedy, kurzy, semináře, přednášky atd. Rodiče si mohou vybrat z nabídky různých kurzů, které jsou primárně zaměřeny na efektivní rodičovství, a tím zlepšit své pojetí výchovy.

ZÁVĚR

Výchova v rodině bude vždy aktuální téma v pedagogických oborech. S určitostí můžeme říci, že výchovné rodinné působení na jednotlivce výrazně ovlivňuje jeho budoucí život. Diplomová práce byla rozdělena na teoretickou a empirickou část, přičemž teoretická část se skládá ze tří stěžejních kapitol, na které navazuje praktická část a výzkumné šetření. Inspirace zaměřit se na oblast rodinné výchovy spočívala především ve studiu dokumentů. Nejprve jsme chtěli výzkum zakládat na českých autorech, později jsme však přišli s myšlenkou, že by bylo zajímavé použít zahraniční výzkumný nástroj.

Hlavním cílem teoretické části práce je přiblížit literární uchopení vybraného tématu, proto jsme se zaměřili na oblast rodiny, dále na oblast výchovy a na závěr na typologii výchovných stylů pohledem různých autorů. Hlavním cílem praktické části práce bylo zjištění, jaké výchovné styly jsou v současné rodině používány. Typologické rozdělení výchovných stylů je inspirováno dle práce autorky Baumrind, které byly zjištěny pomocí dotazníku *Parental Authority Questionnaire - Revised* od Reitman, Rhode, Hupp a Altobello (2002). Dílčí cíle práce se soustředily na zjištění souvislostí mezi informacemi od respondentů a výchovnými styly. Dotazníky byly respondentům nabídnuty prostřednictvím internetových stránek. Data jsme pak zaznamenávali v programu PSPP, přičemž jsme zvolili t-test a test Anova pro ověřování jednotlivých hypotéz. Hlavní výzkumná otázka a cíl práce byl zaměřen na zjištění výchovných stylů podle typologického rozdělení autorky Baumrind. Nejvíce zastoupeným výchovným stylem je styl autoritativní (43 %), dále autoritářský (30 %) a nejméně shovívavý (27 %).

Diplomová práce by se dala použít, jako odrazový můstek pro další pole bádání, co se týče výchovy v rodině. Bylo by velmi zajímavé získat data i od dětí respondentů a porovnat jejich pohled na výchovu rodičů, jelikož je zcela pravděpodobné a nevyhnutelné, že rodiče mohou svou výchovu vnímat poněkud zkresleně. Porovnání výsledků od dětí i rodičů by mohlo poskytnout hlubší poznání způsobu výchovy. Je třeba si uvědomit, že kolik je na světě rodičů, tolik je různých výchovných metod a forem, jelikož každý rodič zastává odlišnou výchovu. Zajímavé by i bylo, kdyby rodiče hodnotili výchovu sobě navzájem tak, jak ji vnímá protějšek, mohli bychom dojít k zajímavým výsledkům. Oblast výchovy a rodina představuje velmi široké pole pro výzkum, jelikož se stále vyvíjí stejně tak jako společnost. Lze tedy říci, že výsledky výzkumu se nedají jednoznačně zobecnit na populaci, jelikož neexistuje ani žádné typologické zařazení, jak by měla správná výchova vypa-

dat. Proto jsme pojali výzkumné šetření na základě rozdělení autorky Baumrind do tří kategorií, abychom mohli podle odborníků identifikovat výchovný styl. Avšak v dnešní informační společnosti je velmi obtížné najít a účinně identifikovat výchovný styl. Z hlediska našeho pohledu by byl nejvhodnější kvalitativní longitudinální výzkum, který by přesně identifikoval výchovu v rodině. Takový výzkum by byl velmi náročný, avšak dal by se uskutečnit.

Výzkumné šetření má několik limitů. Za nejvíce závažný limit považujeme fakt, že respondenti hodnotí svůj postoj k výchově, ale realita může být klidně jiná. Je poněkud obtížné přesně definovat jednotlivé výchovné styly, jelikož jsou navzájem propojeny. I když téměř všichni respondenti zastávají nejvíce autoritativní styl, do jisté míry se zde prolínají i prvky z autoritářské a shovívavé výchovy. Někdy mohou ve výchově nastat různé situace, avšak každý rodič chce pro své potomky to nejlepší, a proto se skutečně v danou chvíli chová nejlépe, jak umí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ALKHARUSI, Hussain, Said ALDHAFRI, Ali Mahdi KAZEM a Muna AL-BAHRANI. *Development and Validation of A Short Version of the Parental Authority Questionnaire*. Social Behavior and Personality: An International Journal, 2011. 39, 1193-1208.
2. BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociální pedagogika ako životná pomoc*. Public Promotion., 2008. ISBN 9788096994403.
3. BURI, John. R. *Parental Authority Questionnaire*. Journal of Personality Assessment. 1991, 57(1), s . 110–119.
4. ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-15-3 .
5. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x .
6. ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3 .
7. DARLING, Nancy a Laurence STEINBERG. *Parenting style as context: An integrative model*, 1993. Psychological Bulletin, 113, 487–496.
8. DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-040-86.
9. FEINSTEIN, Leon., Kathryn DUCKWORTH a Ricardo SABATES. *Education and the family: passing success across the generations*. New York: Routledge, 2008. ISBN 0 -203-89492-8 .
10. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8 .
11. GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1 .
12. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 8071788880.
13. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6 .

14. HRUŠÁKOVÁ, Milana, Zdeňka KRÁLÍČKOVÁ a Lenka WESTPHALOVÁ. *Rodinné právo*. 2. vydání. V Praze: C .H . Beck, 2017. Academia iuris (C .H . Beck). ISBN 978-80-7400-644-9 .
15. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3 .
16. JANIŠ, Kamil, Blahoslav KRAUS a Pavel VACEK. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 163 s . ISBN 80-7041-019-1
17. KOCOUROVÁ, Jiřina a Ladislav RABUŠIC. *Sňatek a rodina: zájem soukromý nebo veřejný?* Praha: Univerzita Karlova, 2007. ISBN 978-80-86561-93-6 .
18. KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0 -0 .
19. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2 .
20. KRAUS, Blahoslav. *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-411-3 .
21. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9 .
22. LEWIN, Kurt. *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Westport, Conn.: Greenwood Press, 1951. ISBN 0837172365.
23. LORENZOVÁ, Jitka. *Sociální pedagogika – věda, praxe, profese. K problému utváření oborové a profesní identity sociální pedagogiky* [Habilitační práce], 2017. Brno: MU.
24. LOVASOVÁ, Lenka a Kateřina SCHMIDOVÁ. *Tělesné tresty*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-75-X .
25. MACCOBY, E . E ., a MARTIN, J . A . *Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction*. In P . H . Mussen, & E . M . Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4 . Socialization, Personality, and Social Development*, 1983. (pp. 1 -101). New York: Wiley.
26. MALACH, Josef. *Teorie a metodika výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7042-374-9

27. MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-262-0133-5 .
28. MATĚJČEK, Zdeněk. *Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí.* Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-x .
29. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství.* Praha: SPN, 1992. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2 .
30. MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2 .
31. MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť.* 3 ., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 8086429199.
32. MENDELOVÁ, Eleonóra. *Vybrané kapitoly o rodině a rodičovství.* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2015. ISBN 9788055807812.
33. MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů.* Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-028-8 .
34. MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost.* Praha: Sociol. nakl., 2008. ISBN 978-80-86429-87-8 .
35. MOŽNÝ, Ivo. *Moderní rodina: (mýty a skutečnosti).* Brno: Blok, 1990. ISBN 80-7029-018-8 .
36. MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny.* Vyd. 2 ., upr. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. Základy sociologie. ISBN 80-86429-05-9 .
37. NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie.* Praha: Academia, 1999. ISBN 8020006907.
38. PLAŇAVA, Ivo. *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy - dovednosti - poruchy.* Praha: Grada, 2005. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0858-2 .
39. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník.* 4 . aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
40. RABUŠIC, Ladislav, Petr SOUKUP a Petr MAREŠ. *Statistická analýza sociálněvědních dat (prostřednictvím SPSS).* 2 ., přepracované vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9247-1 .

41. REITMAN, David, Paula C. RHODE, Stephen D. A. HUPP a Cherie ALTOBELLO, C. 2002. Development and validation of Parental Authority Questionnaire-Revised. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, 2, 119-127.
42. ROBINSON, Clyde C., Barbara MANDLECO, Sussanne OLSEN a Craig HART. *The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ)*. 2001. In B. F. Perlmutter, J. Touliatos, & G. W. Holden (Eds.), *Handbook of family measurement techniques: Vol. 3. Instruments & Index* (pp. 319–321).
43. ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 9788085931488.
44. SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8.
45. SOORIYA, P. *Parenting style*. Lulu.com, 2017. ISBN 9781387361663.
46. SVOBODOVÁ, Jarmila a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7.
47. ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky*. Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2005. ISBN 80-7080-573-0.
48. TETI, Douglas. M., a Margo A. CANDELARIA. *Parenting competence*. In M. Bornstein, *Handbook of parenting*, 2002. Vol. 4, Applied Parenting (pp. 149–180). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
49. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
50. VANÍČKOVÁ, Eva, Hana PROVAZNÍKOVÁ a Zuzana HADJMOUSSOVÁ. *Násilí v rodině: syndrom zneužívaného a zanedbávaného dítěte*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky, 1995. ISBN 80-85529-17-3.
51. VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 320 s. ISBN 80-7178-998-4.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

1. *Asociace manželských a rodinných poradců ČR, z . s .* [online]. [cit. 2020-05-21]. Dostupné z : <http://www.amrp.cz/>
2. *Český statistický úřad* [online]. [cit. 2020-05-21]. Dostupné z : <https://www.czso.cz/>
3. ČESKO. Zákon č . 89/2012 Sb. občanský zákoník. In: Sbíрка zákonů České republiky. 2012, částka 33, s . 1026-1365. Dostupný také z : <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd. A tak dále

Apod. A podobně

Aj. A jiné

Např. Například

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1 Grafické znázornění rodinných funkcí dle Malacha (2015)</i>	17
<i>Obrázek 2 Model dvou nezávislých dimenzí Čáp (1996)</i>	34

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 Typologie odměn a trestů podle Čápa a Mareše (2001)</i>	23
<i>Tabulka 2 Model dvanácti polí podle Čápa (1996)</i>	31
<i>Tabulka 3 Model devíti polí podle Čápa a Mareše (2001)</i>	33
<i>Tabulka 4 Rozdělení výchovných stylů dle Baumrind (Reitman, 2002)</i>	36
<i>Tabulka 5 Rozdělení výchovných stylů dle Maccoby a , Martin (Fontana, 1997)</i>	40
<i>Tabulka 6 Rozdělení položek dle kategorií</i>	45
<i>Tabulka 7 Věk respondentů a nejvyšší dosažené vzdělání</i>	48
<i>Tabulka 8 Koeficient alfa a aritmetický průměr</i>	49
<i>Tabulka 9 Pohlaví respondentů a autoritářský výchovný styl</i>	52
<i>Tabulka 10 Pohlaví respondentů a autoritativní výchovný styl</i>	53
<i>Tabulka 11 Pohlaví respondentů a shovívavý výchovný styl</i>	53
<i>Tabulka 12 Vzdělání respondentů a autoritářský výchovný styl</i>	54
<i>Tabulka 13 Vzdělání respondentů a autoritativní výchovný styl</i>	55
<i>Tabulka 14 Vzdělání respondentů a shovívavý výchovný styl</i>	55
<i>Tabulka 15 Věk respondentů a autoritářský výchovný styl</i>	56
<i>Tabulka 16 Věk respondentů a autoritativní výchovný styl</i>	57
<i>Tabulka 17 Věk respondentů a shovívavý výchovný styl</i>	57

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 Český statistický úřad. Míra rozvodovosti podle délky trvání manželství.....</i>	15
<i>Graf 2 Český statistický úřad. Aktuální populační vývoj v kostce</i>	15
<i>Graf 3 Pohlaví respondentů.....</i>	47
<i>Graf 4 Věkové období dětí</i>	48
<i>Graf 5 Pohlaví dětí</i>	49
<i>Graf 6 Výchovné styly respondentů</i>	50
<i>Graf 7 Výchovné styly mužů.....</i>	51
<i>Graf 8 Výchovné styly u žen.....</i>	51
<i>Graf 9 Výchovné styly u chlapců</i>	58
<i>Graf 10 Výchovné styly u dívek.....</i>	58
<i>Graf 11 Výchovné styly a předškolní věk dětí.....</i>	59
<i>Graf 12 Výchovné styly a mladší školní věk</i>	59

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I : Parental authority questionnaire

PŘÍLOHA P II: PAQ- R , česká verze

PŘÍLOHA P I : PARENTAL AUTHORITY QUESTIONNAIRE

Parent Name: _____ Child's name: _____ Child age: _____ Child Sex: male / female

PAQ-R Instructions: For each statement below circle the number that best describes your beliefs about parenting your child. There are no right or wrong answers. We are looking for your overall impression regarding each statement. In the right column, please **CIRCLE** your answer for each item: SA = Strongly Agree; A = Agree ; N = Neither Agree nor Disagree; D = Disagree; SD = Strongly Disagree.

- | | |
|--|-----------------|
| 1. In a well-run home children should have their way as often as parents do. | 1. SA A N D SD |
| 2. It is for my childrens' own good to require them to do what I think is right, even if they don't agree. | 2. SA A N D SD |
| 3. When I ask my children to do something, I expect it to be done immediately without questions. | 3. SA A N D SD |
| 4. Once family rules have been made, I discuss the reasons for the rules with my children. | 4. SA A N D SD |
| 5. I always encourage discussion when my children feel family rules and restrictions are unfair. | 5. SA A N D SD |
| 6. Children need to be free to make their own decisions about activities, even if this disagrees with what a parent might want to do. | 6. SA A N D SD |
| 7. I do not allow my children to question the decisions that I make. | 7. SA A N D SD |
| 8. I direct the activities and decisions of my children by talking with them and using rewards and punishments. | 8. SA A N D SD |
| 9. Other parents should use more force to get their children to behave. | 9. SA A N D SD |
| 10. My children do not need to obey rules simply because people in authority have told them to. | 10. SA A N D SD |
| 11. My children know what I expect from them, but feel free to talk with me if they feel my expectations are unfair. | 11. SA A N D SD |
| 12. Smart parents should teach their children early exactly who is the boss in the family. | 12. SA A N D SD |
| 13. I usually don't set firm guidelines for my childrens' behavior. | 13. SA A N D SD |
| 14. Most of the time I do what my children want when making family decisions. | 14. SA A N D SD |
| 15. I tell my children what they should do, but I explain why I want them to do it. | 15. SA A N D SD |
| 16. I get very upset if my children try to disagree with me. | 16. SA A N D SD |
| 17. Most problems in society would be solved if parents would let their children choose their activities, make their own decisions, and follow their own desires when growing up. | 17. SA A N D SD |
| 18. I let my children know what behavior is expected and if they don't follow the rules they get punished. | 18. SA A N D SD |
| 19. I allow my children to decide most things for themselves without a lot of help from me. | 19. SA A N D SD |
| 20. I listen to my children when making decisions, but I do not decide something simply because my children want it. | 20. SA A N D SD |
| 21. I do not think of myself as responsible for telling my children what to do. | 21. SA A N D SD |
| 22. I have clear standards of behavior for my children, but I am willing to change these standards to meet the needs of the child. | 22. SA A N D SD |
| 23. I expect my children to follow my directions, but I am always willing to listen to their concerns and discuss the rules with them. | 23. SA A N D SD |
| 24. I allow my children to form their own opinions about family matters and let them make their own decisions about those matters. | 24. SA A N D SD |
| 25. Most problems in society could be solved if parents were stricter when their children disobey. | 25. SA A N D SD |
| 26. I often tell my children exactly what I want them to do and how I expect them to do it. | 26. SA A N D SD |
| 27. I set firm guidelines for my children but am understanding when they disagree with me. | 27. SA A N D SD |
| 28. I do not direct the behaviors, activities or desires of my children. | 28. SA A N D SD |
| 29. My children know what I expect of them and do what is asked simply out of respect for my authority. | 29. SA A N D SD |
| 30. If I make a decision that hurts my children, I am willing to admit that I made a mistake. | 30. SA A N D SD |

PŘÍLOHA P II: PAQ – R , ČESKÁ VERZE

Dobrý den,

Jmenuji se Patricie Gladišová a jsem studentkou oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci diplomové práce s názvem Výchovné styly a jejich uplatnění pohledem současné rodiny, si Vás dovoluji požádat o vyplnění dotazníku. Dotazník je anonymní a slouží pouze k vypracování diplomové práce.

Dotazník je určen pouze pro rodiče, které mají děti ve věkovém rozmezí 3 – 12 let.

Děkuji Vám za čas a ochotu vyplnit dotazník.

Při výběru odpovědi označte pouze jedno pole na pětibodové škále. 1 - Rozhodně souhlasím,

2 – Souhlasím, 3 - Tak napůl, 4 - Nesouhlasím, 5 - Rozhodně nesouhlasím.

1. Pohlaví?
2. Váš věk?
 1. Nejvyšší dosažené vzdělání?
 2. Jaký je věk dítěte?
 3. Pohlaví dítěte?

<i>Parental authority questionnaire- česká verze</i>
1. V dobře vedené domácnosti by děti měly určovat pravidla stejně často jako jejich rodiče.
2. Pro vlastní dobro mých dětí od nich vyžaduji to, co za správné požaduji já, i když s tím ony samy nesouhlasí.
3. Když o něco požádám své děti, očekávám, že to udělají okamžitě a bez otázek.
4. Jakmile jsou rodinná pravidla vytvořena, proberu důvody pravidel se svými dětmi.
5. Vždy podporuji diskusi, když moje děti mají pocit, že rodinná pravidla a omezení nejsou spravedlivá.
6. Děti potřebují mít možnost se svobodně rozhodovat o svých činnostech, i když se liší od těch, které by chtěl dělat rodič.
7. Nedovoluji svým dětem zpochybňovat rozhodnutí, která učiním.
8. Činnosti a rozhodnutí svých dětí řídím tak, že s nimi o nich mluvím a používám odměny a tresty.
9. Ostatní rodiče by měli vynaložit více úsilí pro to, aby se jejich děti chovaly slušně.
10. Moje děti nemusí dodržovat pravidla jen proto, že jim to lidé v moci nařídili.
11. Moje děti ví, co od nich očekávám. Pokud ale mají pocit, že moje očekávání jsou nespravedlivá, můžou o tom se mnou mluvit.
12. Inteligentní rodiče by měli své děti brzy a přesně naučit, kdo je hlavou a šéfem rodiny.
13. Obvykle dětem nedávám přesné pokyny, jak se mají chovat.
14. Když dělám rodinná rozhodnutí, většinou udělám to, co chtějí moje děti.

15. Říkám svým dětem, co by měly dělat, ale vysvětluji jim, proč chci, aby to dělaly.
16. Velmi mě rozčiluje, když se moje děti pokouší se mnou nesouhlasit.
17. Většina problémů ve společnosti by byla vyřešena, kdyby rodiče nechali své děti, aby si vybíraly své činnosti, rozhodovaly se samy a při dospívání se řídily vlastními touhami.
18. Informuji své děti o tom, jaké chování se očekává, a pokud nebudou dodržovat pravidla, budou potrestáni.
19. Dovoluji svým dětem, aby si o většině věcí rozhodovaly samy bez mé větší pomoci.
20. Při rozhodování poslouchám své děti, ale nerozhodnu o něčem jen proto, že to tak chtějí oni.
21. Nemyslím si, že jsem tu od toho, abych říkal svým dětem, co mají dělat.
22. Mám jasné nároky na chování svých dětí, ale jsem ochoten je změnit, aby vyhovovaly potřebám dítěte.
23. Očekávám, že se moje děti budou řídit mými pokyny, ale jsem vždy ochoten naslouchat jejich obavám a diskutovat s nimi o pravidlech.
24. Dovoluji svým dětem, aby si vytvořily vlastní názor na rodinné záležitosti, a nechám je, aby se v těchto věcech samy rozhodly.
25. Většina problémů ve společnosti by byla vyřešena, kdyby rodiče byli přísnější, když je jejich děti neuposlechnou.
26. Často říkám svým dětem, co přesně chci, aby udělaly, a jak od nich očekávám, že to udělají.
27. Dávám svým dětem přesné pokyny, ale mám pro ně pochopení, když se mnou nesouhlasí.
28. Neřídím chování, činnosti ani touhy svých dětí.
29. Moje děti vědí, co od nich očekávám, a dělají to, co se od nich žádá, jednoduše z úcty k mé autoritě.
30. Pokud učiním rozhodnutí, které ublíží mým dětem, jsem ochoten uznat, že jsem udělal chybu.

Přeložila:

*Bc. et Bc. Eliška Doleželová (anglická filologie, anglický jazyk pro manažerskou praxi),
praxe s výukou angličtiny, překlady a tlumočení 6 let.*