

Transgenerační přenos stylu výchovy

Pavla Bakalíková

Bakalářská práce
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Pavla BAKALÍKOVÁ**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Téma práce: **Transgenerační přenos stylu výchovy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování teoretické části – pojmosloví
Zpracování základních témat v teoretické části
Vlastní výzkum – metodologie /kvantitativní výzkum s rodiči alespoň jednoho dítěte/
Interpretace výsledků výzkumu
Doporučení pro praxi

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Praha : ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno : Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

HUČÍN, Jakub. Jak nevychovat "malého tyрана". Psychologie dnes. 2003, č. 10, s. 14.

KOPŘIVA, Pavel, et al. Respektovat a být respektován. Kroměříž : Spirála, 2008. 288 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha : Portál, 1996. 144 s. ISBN 80-7178-085-5.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. Komunikace mezi rodičem a dítětem. Praha : Grada Publishing ,a.s., 2009. 104 s. ISBN 978-80-247-2698-4

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Hana Včelařová

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

18. ledna 2010

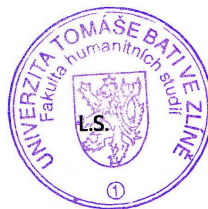
Termín odevzdání bakalářské práce:

7. května 2010

Ve Zlíně dne 18. ledna 2010



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

.....

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

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

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

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

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

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

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybného prvku 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.

(5) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků 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

Teoretická část této práce pojednává především o výchovných stylech a metodách. Jednotlivé základní metody výchovy jsou rozebírány z perspektivy autoritativního a demokratického vychovatele a tyto názory jsou konfrontovány. Dále je zdůrazněna důležitost autority rodiče při výchově dětí a v neposlední řadě také komunikaci mezi rodičem a dítětem. Praktická část pak obsahuje vlastní kvantitativní výzkum, zaměřený na přenos výchovných stylů z jedné generace na druhou. Cílem výzkumu je zjistit, jakou roli v tomto přenosu hraje věk rodičů nebo jejich vzdělání.

Klíčová slova: výchova, styl výchovy, metody výchovy, rodičovská autorita, komunikace, transgenerační přenos

ABSTRACT

The theoretical part of this work firstly discusses the educational styles and methods. Individual basic educational methods are examined from the authoritative and democratic educator's point of view and these opinions are compared. Further, the importance of parents' authority during the children upbringing and the communication between parents and child are emphasized. The practical part includes own quantitative research focused on the transfer of the educational styles from one generation to another. The aim of the research is to determine the role of parents' age or education within this transfer.

Keywords: education, style of education, education methods, parents' authority, communication, generation transfer

*„Už dávno bylo řečeno: 'Cti otce svého i matku svou!'
Já myslím, že máme k tomu přidat: 'A měj úctu k duši dítěte svého.'“*

T. G. Masaryk

Děkuji paní PhDr. Haně Včelařové za odborné vedení mé bakalářské práce, za její čas, ochotu a cenné rady. Obrovské díky patří také mému příteli Jiřímu, který mi byl, jak po dobu psaní této práce, tak po celou dobu mého studia, nesmírnou oporou.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝCHOVA	12
1.1 STYL VÝCHOVY.....	13
1.1.1 Determinace způsobu výchovy.....	14
1.1.2 Vliv způsobu výchovy na osobnost dítěte	15
1.2 RODIČOVSKÉ POSTOJE.....	16
1.3 METODY VÝCHOVY.....	17
1.3.1 Odměny.....	17
1.3.2 Sankce.....	18
1.3.3 Kladení požadavků.....	20
2 KOMUNIKACE MEZI RODIČEM A DÍTĚTEM	22
2.1 ZÁSADY A PRAVIDLA KOMUNIKACE.....	22
2.2 VYSVĚTLOVÁNÍ.....	23
2.3 HODNOCENÍ.....	24
2.4 ZASTRAŠOVÁNÍ, VYHROŽOVÁNÍ.....	25
2.5 CO BY SE NEMĚLO V KOMUNIKACI UŽÍVAT.....	26
3 RODIČOVSKÁ AUTORITA	27
3.1 HRANICE.....	27
3.2 POSLUŠNOST A MORÁLNÍ VÝVOJ	28
4 TRANSGENERAČNÍ PŘENOS	30
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
5 PROJEKT VÝZKUMU	32
5.1 TÉMA	32
5.2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	32
5.2.1 Co užíváme ve výchově.....	32
5.2.2 Věk rodičů.....	33
5.3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	34
5.4 DRUH VÝZKUMU.....	35
5.5 HYPOTÉZY.....	35
5.6 PROMĚNNÉ.....	35
5.7 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	36
5.8 METODY VÝZKUMU.....	37
5.9 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	38
6 ZPRACOVÁNÍ DAT	39

6.1	OVĚŘENÍ HYPOTÉZY Č. 1	39
6.2	OVĚŘENÍ HYPOTÉZY Č. 2.....	41
6.3	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	42
6.3.1	Otázka č. 5.....	42
6.3.2	Otázka č. 8.....	44
7	RESUMÉ VÝZKUMU.....	45
	ZÁVĚR.....	46
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	48
	SEZNAM ILUSTRACÍ.....	50
	SEZNAM TABULEK.....	51
	SEZNAM PŘÍLOH.....	52

ÚVOD

Výchova je nedílnou součástí života každého z nás. Všichni procházíme nějakou výchovou a zároveň vychováváme někoho druhého. Tato práce se zabývá výchovou, kterou nám dávají naši rodiče. Takovou výchovu já osobně považuji za umění. Je to dlouhodobý proces, kdy se vytváří osobnost mladého člověka a rodič – umělec chce mít své dílo co nejdokonalejší. Bohužel takové umění není vrozené a i rodič se musí učit vychovávat.

Existuje vícero možností jak své děti vychovat. To si ale spousta lidí neuvědomuje. Ačkoli se jim například výchova jejich rodičů nelíbila, tak posléze, když mají vlastní děti, je vychovávají úplně stejně. Dá se říci, že nejčastěji opakujícím se výchovným stylem u nás je styl autoritativní. Byli jím vychováváni naši prapředci, naši rodiče i my. Tento styl je tak zažitý, že lidé ani neuvažují, že by své děti mohli vychovávat jiným způsobem.

V současnosti často slyšíme, že autoritativní výchova je již minulostí a dnes se s ní setkáme jen málokdy. Je tomu ale opravdu tak? Devadesát procent rodin, se kterými se setkávám, jinou než autoritativní výchovu nezná. Myslím, že tento nový trend demokratické (nebo alternativní) výchovy je prozatím jen v písemné podobě a prostřednictvím literatury, různých přednášek a seminářů se k nám bude pomalinku dostávat. Demokratický styl výchovy bývá také docela přesně zachycený v různých zahraničních, komicky laděných, rodinných seriálech. Jelikož nejběžnější způsob lidského učení je napodobování, tak i tyto seriály mohou lidi inspirovat.

Výchova se uskutečňuje prostřednictvím výchovných metod, kterými se budeme zabývat podrobněji. Cílem práce ji zjistit, jaký je rozdíl v užívání metod během různých stylů výchovy, co dětem nejlépe vyhovuje. Zároveň jaký má styl výchovy vliv na dítě, jeho osobnost, rozvoj a chování. Dále se budeme zabývat autoritou rodičů a komunikací mezi rodiči a dětmi, neboť tyto dva faktory jsou ve výchově jedny z nejdůležitějších.

Praktická část bude zaměřena na transgenerační přenos stylu výchovy. Rodiče budou dotazováni prostřednictvím dotazníků na užívání jednotlivých prvků edukace ve výchově jejich rodičů a zda sami tyto prvky užívají u svých vlastních dětí. Tento přenos určitých prvků z jedné generace na druhou nazýváme právě transgeneračním. Cílem bude zjištění zda v tomto přenosu hraje statisticky významnou roli věk a vzdělání rodičů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVA

Definice výchovy je nespočet a všechny jsou více či méně podobné. „*Výchova se tradičně chápe jako záměrné a k určitému cíli směřující působení dospělých na děti s použitím určitých výchovných prostředků a metod. Takto chápaná výchova tedy patří mezi vnější podmínky, které formují, determinují vývoj osobnosti, vedle vlivu ostatních podmínek, zejména dědičnosti a nahodilých vlivů prostředí společenského a přírodního.*“ (Čáp, 1996, str. 13)

Kromě rodičů, učitelů a výchovných institucí, působí na děti také sportovní oddíly, organizace mládeže, některé publikace, televizní a rozhlasové pořady aj. (Čáp, 1996).

Jiná definice říká, že výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Z moderního hlediska je výchova především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluji- cích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobnos- tí (Průcha, 2009).

S výchovou se pojí další spousta důležitých pojmů. Jak vyplývá z výše zmíněných definic, proces výchovy směřuje k určitým výchovným cílům. Cíle výchovy by měli mít rodiče na paměti neustále. Měli by dopředu vědět, jak chtějí své dítě vychovat a co z něj chtějí mít. „*Žádná věc se nedá dobře udělat, když člověk neví, čeho chce dosáhnout.*“ (Makarenko, 1957, str. 17) Cílů výchovy se dosahuje prostřednictvím výchovných prostředků a metod, kterými se budeme dále podrobněji zabývat.

Osobnost člověka utváří několik činitelů. Můžeme je zadat do následující rovnice: $fenotyp = genotyp + výchova + prostředí$. Z této rovnice můžeme vyčíst, že na tom jaký člověk je, se podílejí genové složky přijaté od rodičů, výchova, kterou člověk prochází a také prostředí, ve kterém žije. Psychické vlastnosti a procesy se tedy rozvíjejí jako výsledek interakce dvou základních faktorů, jimiž jsou dědičnost a prostředí. Všechny tyto složky jsou stejně významné a nesmí se zapomínat ani na jednu z nich. V minulosti existoval velký počet různých psychologických teorií, které přeceňovaly jednu z uvedených složek. Dnes však už víme, že dědičnost a prostředí působí na rozvoj lidské psychiky v interakci (Vágnerová, 2004). Tato práce se bude zabývat pouze výchovou, ale je třeba mít stále na paměti, že pouze výchova není to jediné, co utváří člověka.

1.1 Styl výchovy

„Výchovným stylem rozumíme souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému. Tradičně se uvádějí: autoritativní výchova, liberální výchova, demokratická výchova.“ (Průcha, 2009, str. 347) Můžeme se setkat i se slovním spojením způsob výchovy. Ten je ale na rozdíl od konkrétního stylu širší a obecnější. Způsob výchovy znamená celkovou interakci a komunikaci dospělých s dítětem. Často se také můžeme setkat s označením způsob výchovného působení (Čáp, 1996).

Považuji za důležité zmínit se o výzkumu o stylech výchovy **K. Lewina** a jeho spolupracovníků, který je dodnes v této oblasti klíčový. Tento výzkum ukázal, že **způsob chování i prožívání dětí těsně souvisí se způsobem výchovy**. Děti, u kterých se projevovala zvýšená agresivita, dráždivost a dominantnost byly vychovávány autoritativně. Jejich pracovní aktivita se projevovala jen v přítomnosti vedoucího, bez něj děti v činnosti sami nepokračovaly. Děti projevovaly silnou potřebu upoutávat pozornost dospělého. Tyto Lewinovy výsledky byly v průběhu let potvrzovány, rozšiřovány a navazovaly na ně další psychologové. Jedni z nich byli například manželé Reinhard a Anne-Marie Tauschovi (Čáp, 1996).

Problematicke stylu výchovy bylo věnováno symposium v Braunschweigu v roce 1966, další v roce **1975 v Trevíru**. Právě v Trevíru bylo referováno o mnoha zjištěních, týkajících se působení stylu výchovy na osobnost dítěte, o závislosti výchovného stylu na podmínkách, o metodách zkoumání a zjišťování způsobu výchovy. V Trevíru byl předložen **Marburský dvoukomponentový model rodičovského zpevnování**, který vznikl začleněním rodičovských postojů a celkového způsobu výchovy do souvislostí psychologické teorie. Zpevnování rozlišil na pozitivní, tedy zpevnování odměnou, a negativní, zpevnování trestem. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že přísná výchova omezuje aktivitu dítěte. Dítě je konformní, poslouchá autoritu, ale jen proto, aby se vyhnulo trestu. Ve skupině vrstevníků se pak dítě zaktivizuje a dovolí se chovat tak, jak má zakázáno. Při této výchově jsou děti úzkostné a méně tolerantní k druhým lidem. Naopak výchova pozitivního zpevnování neomezuje aktivitu dítěte. To si dobře osvojuje sociální a kulturní dovednosti, má dobré chování, je oblíbené. Navíc je optimista, má dobrou slovní zásobu i školní prospěch (Čáp, 1996).

Dodnes se ještě často setkáváme se starším rozdělením výchovných stylů na tři základní:

1. **autoritativní** – důraz na bezpodmínečnou poslušnost, podřízení se dítěte autoritě, uposlechnutí všech příkazů a zákazů bez výjimek a diskusí;
2. **liberální** – důraz na co největší volnost dítěte bez omezování jeho vlastní aktivity;
3. **demokratický** – za nejdůležitější pokládá respekt k dítěti jako samostatné bytosti s právem rozhodovat se o sobě vzhledem k věku (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dnešní podoba české společnosti je poměrně značně rozmanitá ve volbě výchovných modelů. Setkáváme se i s přežívajícími trendy z padesátých a šedesátých let minulého století, které zdůrazňují klasický model tradiční přísné autoritativní výchovy, jež je postavená na patriarchální struktuře rodiny a jasném rozdělení otcovské, mateřské a dětské role v rodině. Vztahy podřízenosti a nadřízenosti jsou jasně odstupňované, proto umožňují dobrou orientaci jednotlivých členů rodiny. Chování rodičů je pro děti dobře čitelné a předvídatelné, ale ve spoustě situací může být také dosti omezující, neboť osobní prožívání dětí nebere příliš vážně (Hučín, 2003).

Jaký styl výchovy je ale pro vývoj dětí nejlepší? To je velice těžká otázka, na niž neexistuje jasná odpověď. Každý styl má své klady, ale i zápory. Jednotlivé styly mohou být při výchově dětí třeba užívány následovně po sobě. Malé dítě potřebuje dospělého, aby ho provázel novým světem a v jeho vlastním zájmu s ním jednal autoritativněji. S růstem dítěte však zároveň narůstá i jeho svoboda a je na místě, aby se učilo zodpovědnosti za vlastní rozhodování. V takové chvíli je nejlepší variantou být mladému člověku pouze na blízku, doprovázet ho a tím budovat důvěru ve vzájemném vztahu (Pelikán, 2004). Z toho vyplývá poznatek, že různě staré děti vyžadují poněkud odlišný výchovný styl.

1.1.1 Determinace způsobu výchovy

Způsob výchovy je ovlivňován několika skupinami podmínek ve vzájemné interakci, uspořádaných do pěti následujících skupin:

1. vlastnosti a zkušenosti vychovávajících,
2. vzájemné vztahy a interakce mezi vychovávajícími a vychovávanými,
3. vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí,
4. události a změny v podmínkách v nejbližším prostředí dítěte,

5. širší sociokulturní podmínky (Čáp, Mareš, 2007).

Zkušenosti dospělého s výchovou, kterou sám zakusil v rodině i ve škole na dítě silně působí. Rodič bere často výchovu, která byla u něj v rodině jako **jedinou možnou formu výchovy**. Děje se to bezděčně a nevědomě (Čáp, 1996). S tímto názorem souhlasí Kopřiva, který uvádí tři důvody proč lidé opakují ve výchově to, co jim samotným vadilo. Patří mezi ně **sociální učení, emoční stav a neznalost jiných způsobů** (Kopřiva, 2008).

Vychovávající si přináší zkušenosti ze své orientační rodiny. Pokud je mu ale výchova vlastních rodičů negativním modelem, snaží se vychovávat své děti opačným způsobem. Díky velkému úsilí vychovávat jinak však může sklouznout do extrému krajně silného vedení nebo naopak přílišné liberálnosti. Přílišná přísnost ve výchově nebo také naopak přílišná liberálnost, bude u dítěte v budoucnu způsobovat tendence zaujímat extrémní výchovné postoje. Tyto postoje mohou být totožné jako u jeho rodičů nebo ve smyslu kompenzace naprosto opačné. Negativní prožívání extrémního výchovného modelu ve své původní rodině při tom není vůbec rozhodující (Hučín, 2003).

1.1.2 Vliv způsobu výchovy na osobnost dítěte

Prostřednictvím výchovy spoluvtváříme osobnosti dětí. Každý model výchovy však působí na dítě jinak, ovlivňuje ho a dává základ jeho vlastním budoucím rodičovským postojům. Následuje vliv působení alespoň základních stylů výchovy na osobnost dítěte.

Autoritativní styl

Základem tohoto stylu je nerovnost, vztah nadřazenosti a podřazenosti, používání mocenských prostředků. Rodiče dávají najevo nekompetentnost a malou hodnotu dětí (Kopřiva, 2008). Takto vychovávané děti zažívají pocity úzkosti, strachu, křivdy a bezradnosti, mají poruchy sebehodnocení. Působí zakřiklé, mají sklon k depresím (Grecmanová, 2003). Při takovém řízení sice děti normy přijímají, ale pouze z vnějšku, normy nejsou zvnitřněné. Děti jsou často labilní, pesimistické nebo agresivní. Dítě se zastrašuje a může být dokonce trestáno za smutek. Chybí zde bezvýhradná láska a díky tomu se zvyšuje riziko neuróz (Prekopová, 2010).

Liberální výchova

Tato výchova ponechává dítěti naprostou volnost a svobodu. Rodiče, namísto stanovování hranic, kladou na dítě minimální požadavky a často ho odměňují. Děti mají pak vysoké sebevědomí, problém s plněním povinností a naplňováním společenských norem (Grecmanová, 2003).

Demokratická výchova

Demokratická výchova je založena na rovnocennosti a respektování důstojnosti dítěte. Dítě má právo vyjádřit svůj názor, rozhodovat se sám za sebe, vzhledem ke svému věku a zkušenostem (Kopřiva, 2008). Tento názor je vesměs sdílen i ostatními autory. Vztah mezi rodičem a dítětem je navíc intimnější a z dítěte roste samostatný, aktivní a tvůrčí člověk (Grecmanová, 2003). Tato koncepce výchovy vychází především z osobnosti dítěte, jeho přání a zájmů. Jde v ní o rozvíjení osobnosti žáka (Pelikán, 2004).

Zapomínat se samozřejmě ale nemůže ani na autoritu. Nejpříznivější je, když se autorita kombinuje s vřelým citovým vztahem k dítěti. Láska k dítěti se dává značnou měrou najevo právě respektováním jeho bytosti. *„Dítě potřebuje, abychom respektovali jeho city. Lepší je připustit jeho emoce a navést dítě ke způsobu, jak s nimi zacházet. Potlačené emoce často působí různé psychické potíže.“* (Horáková-Hoskovcová, 2008)

Kromě výše zmíněného působení, bylo mnoha výzkumy potvrzeno, že výchovný styl též ovlivňuje školní prospěch dětí, jejich výkon ve škole, výkon v inteligenčních testech, odolnost k zátěži, sebehodnocení, svědomitost nebo vytrvalost (Čáp, 1996).

1.2 Rodičovské postoje

Způsob jakým vychováváme své děti, je dalekosáhle ovlivněn našimi tzv. **rodičovskými postoji**. Tyto postoje se ale vytvářejí mnohem dříve, než vůbec nějaké děti máme. Postoje ke svému dítěti si člověk přináší sám v sobě. Stejně jako v jiných oblastech, i ve výchově platí, že člověk má tendenci svou vlastní zkušenost aplikovat na druhé. Rodičovské postoje mají dlouhý vývoj. Začátek je ve vlastní rodině a ve zkušenosti dítěte s vlastními rodiči. Z toho ovšem také vyplývá, že výchovné postoje lidí, kteří žádnou zku-

šenost s vlastními rodiči ze svého dětství nemají, se budou vyvíjet chudě a nedokonale. Potvrzují to dlouhodobé výzkumu dětí, které vyrostly v dětských domovech (Matějček, 1996).

Můžeme se setkat s rozdělením extrémních rodičovských postojů do dvou skupin. Do první skupiny zahrnujeme praktiky, jako zavrhování dítěte, lhostejnost nebo zanedbávající výchova. Do druhé skupiny řadíme výchovu rozmazlující, hyperprotektivní, protekční apod. (Matějček, 1992).

1.3 Metody výchovy

Metody výchovy se charakterizují podle Pedagogického slovníku jako „*záměrné a systematické způsoby, postupy a prostředky, které směřují k výchovnému cíli. Kromě samostatné skupiny vyučovacích metod mezi ně počítáme působení příkladem, odměny a tresty, příkazy, diskuse aj. Podoba a dopady výchovné metody působí v kontextu celkového výchovného stylu.*“ (Průcha, 2009, str. 153) Pro tuto práci jsou důležité právě výchovné metody a rozdíly jejich užívání v jednotlivých stylech výchovy, na které následně upozorníme na příkladu tří základních metod.

1.3.1 Odměny

Podle Psychologického slovníku se rozumí odměnou nějaký pozitivní podnět, situace vyvolávající libost nebo uspokojující potřebu (Hartl, 2009).

Odměňovat děti za něco, co udělali dobře nebo ne? Tato otázka se objevuje velmi často. Kopřiva na ni odpovídá jasně: „Ne“. Stejný názor s ním sdílel již v 17. století John Locke. Týká se to materiálních odměn, tzv. **úplatků**. Chyba je v tom, že odměny jsou používány s manipulativním záměrem, tedy abychom přinutili děti něco dělat. Jak ale výzkumy potvrdily, odměny snižují vnitřní motivaci k činnosti. Výsledek je přesně opačný, jaký vychovatel očekává. Děti mohou odměny využít pro dosahování svých cílů, což nese riziko pro jejich morální vývoj (Kopřiva, 2008). Nežádoucí také je, aby si děti na odměny zvykly. V takových případech hrozí, že rodičům budou na každou jejich připomínku argumentovat typem dotazu: „A co za to?“

Za jednu z forem odměn se považuje **pochvala**. Zde se názory různých autorů mírně rozcházejí. Špaňhelová doporučuje chválit děti za všechno, co se jim podařilo. Děti velmi potřebují pochvalu. Díky ní roste jejich sebevědomí. Zároveň se také formuje

vědomí dětí, že jejich chování bylo nebo je dobré, akceptovatelné, má kladný dopad, podařilo se, udělalo radost rodiči nebo jinému člověku i samotnému dítěti (Špaňhelová, 2009). Pochvala musí být upřímná. Aby měla nějaký účinek, musí ji vykonat někdo, kdo má k dítěti určitý citový vztah nebo koho alespoň dítě neutrálně přijímá (Matějček, 1996).

Pochvala ale také bývá vnímána spíše jako nadřazené, manipulativní používání nějakého pozitivního vyjádření. Naskytuje se možnost, že pochvala se pro dítě stává cílem a samotná činnost ho nemusí zajímat. Za největší úskalí pochval se považuje vytvoření **závislosti na vnějším hodnocení** od druhých lidí. Tyto děti, závislé na autoritě, jsou pak snadno manipulovatelné a později se samy stávají manipulátory (Kopřiva, 2008). A co tedy namísto nebo vedle pochvaly? Autoři se shodují. Jednoduše vyjádřit dítěti své uznání, ocenění a především dítě povzbudit k další činnosti.

Obecně platí, že odměny jsou účinnějšími prostředky a mělo by jich být ve výchově užíváno více jak trestů. Důsledné poskytování odměn po každém žádoucím chování zpravidla vede k rychlému vzestupu tohoto chování, nepravidelné odměňování způsobuje pomalejší vzestup, ale za to výsledek může být trvalejší (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.3.2 Sankce

Dodnes se setkáváme hojně s pojmem trest. Tento výraz se ale postupně stává nemoderní, jelikož se v některých případech značně míjí svým původním účelem. Různí autoři začínají nově užívat spíše jiné alternativy tohoto výrazu. Pro tento text ho nahradíme pojmem sankce.

Téma sankcí je velmi rozšířené a vyvolává emoce. Trestat či netrestat své děti? Pokud člověk řekne, že své děti netrestá, druhý si pomyslí, že si dítě může dělat co chce. To ale není pravda. Dítě musí mít vymezené hranice. Je třeba si ale uvědomit, že **sankce nejsou jediným prostředkem vytyčujícím hranice**.

Špaňhelová i Matějček sankce připouštějí. Je důležité, aby byla zvolená sankce přiměřená věku, aby měla co nejbližší souslednost. Sankce musí být především pro dítě, nemá trvat dlouhou dobu a rodič musí dávat pozor, aby sankcí nepoškodil sám sebe (Špaňhelová, 2009). Je třeba, aby byla sankce konkrétní a zároveň nesnižovala dětské sebevědomí.

Podle Matějčka je třeba, stejně jako u odměn, aby dítě mělo k trestajícímu nějaký **vztah**. Je velmi důležité kdo se na dítě zamračil, rozzlobil nebo ho nějakým jiným

způsobem potrestal. V takových situacích se dítěti dává najevo, že to, co udělalo nebo se chystalo udělat, narušilo či oslabilo důležitý citový vztah, důvěru, lásku a pocit bezpečí mezi ním a oným dospělým. „ *Dítě prožívá pocit viny. A teprve tento pocit viny na straně dítěte – nikoli tedy naše trestající ruka, zvýšený hlas nebo zamračené rysy našeho obličeje a později pak i všechny jiná důmyslnější trestná opatření – je předpokladem k tomu, aby se dítě „napravilo“, aby si pamatovalo, co nemá dělat, či aby se vzdalo toho špatného chování ve prospěch toho dobrého.*“ (Matějček, 1996, str. 32)

Jiný názor na sankce má Kopřiva. Uvádí, že žádné sankce by se neměly používat, protože všechny **nesou určitá rizika**. Sankce především **zabraňují rozvoji osobnosti dítěte a kazí vztahy** mezi ním a vychovateli. Ačkoliv si to lidé těžko připustí, často se stane, že děti potrestají ne proto, že by zlobily, ale proto, že oni sami nezvládnou své emoce, problémy a jsou bezradní. Řada dětí se díky sankcím nenaučí chovat lépe, ale jen je přijímat. Sankce jsou nebezpečné z toho důvodu, že mohou poškodit emoční, sociální a morální vývoj dítěte. Trestáním se děti neučí poslušnosti, ale to, jak získat moc bojem kdo z koho. Sankce ničí vztahy, ve kterých se ztrácí důvěra. **Dětská sebeúcta je narušena a vztahy ovlivňují chování** (dítě je bojácné, ustrašené, neiniciativní, má sníženou intelektuální výkonnost, vyhýbá se řadě činností, lže, svaluje vinu na druhé, má snahu zviditelnit se, dělá problémy, naschvály...). **Negativní dopady trestání mohou přetrvávat až do dospělosti**, kdy se projevují mocenským chováním, přijetím role nepřítele nebo oběti, návykem neustále bojovat a být v opozici, malou schopností řídit se vlastním svědomím apod.

A co namísto sankcí? Nechat na děti **dopadnou důsledek jejich špatného chování**. Znamená to, že se budou podílet na řešení situace vlastními silami, rodiče učiní určitá opatření a pokud vznikly nějaké materiální škody, děti se budou podílet i na jejich úhradě (Kopřiva, 2008).

Přísnost je nutná u malých dětí, ale časem by se mělo polevovat. Je důležité si co nejdříve vybudovat autoritu a dále pracovat již s touto autoritou. Trestat děti bitím se nedoporučuje. Jeho prostřednictvím se vytváří odpor a nenávisť, navíc ještě k tomu, co by dítě mělo uznávat. Dítě se podřizuje jen pokud nad ním visí strach z bití. Když je pak mimo dohled, ví, že nebude potrestáno a jeho přirozenost je osvobozena (Locke, 1984).

Můžeme se také setkat s **trestáním psychickým**. Rozumí se jím odepření projevů lásky, odměřené chování k dítěti, výčitky nebo odmítání se s dítětem bavit. Rodič stále nemůže zapomenout na provinění dítěte a neustále mu jej připomíná.

Často se setkáváme se sankcí typu odepření dítěti nějakého uspokojení nebo zákazu jeho oblíbené činnosti. Na tyto sankce by si rodiče měli dávat pozor z toho důvodu, že odepírají dítěti něco, co může být pro jeho život a vývoj důležité. Taková sankce přináší frustraci.

Namísto trestání se vraťme k **metodě přirozených následků**. Tuto metodu uváděl již J. J. Rousseau. Jestliže se dítě chová nevhodně, musí následovat něco, co nesmí pochopit jako projev vychovatelovy libovůle, nýbrž jako přirozený a nežádoucí následek toho chování. Na rozdíl od jiných forem trestání, pomáhá metoda přirozených následků dítěti pochopit, co vlastně učinilo, jaký dosah má jeho chování či jednání a že by bylo správné přispět k odčinění toho, co způsobil. Dítě prožívá význam hodnot, které byly narušeny, prostřednictvím svého pochopení, emočního zážitku i svou činností (Čáp, Mareš, 2007).

1.3.3 Kladení požadavků

Mezi kladení požadavků řadíme **vydávání příkazů, zákazů, pravidel chování, norem apod.** Tyto výchovné požadavky mají stimulovat dítě k příznivému způsobu života, vývoji, rozvinutí osobnosti, zvládnutí životních požadavků a cílů.

Co se týče velikosti požadavků, pak při jejich nedostatku se nevyvíjí osobnost nebo se vyvíjí jen v malé míře. Při středních požadavcích se osobnost vyvíjí a požadavky se mohou postupně zvyšovat. Nepříznivě na člověka působí krajně vysoké požadavky, které mohou zhoršit jeho psychosomatický stav i vývoj (Čáp, Mareš, 2007).

Podobný názor sdílí Locke. Udává, že děti se nemají přetěžovat pravidly a příkazy. Pokud je požadavků na dítě příliš, není schopné si je všechny zapamatovat. Výsledkem může být jeho trestání a znovu odmítání. **Požadavků na dítě musí být přiměřeně.** Ono si je musí osvojit, naučit se je stálým opakováním. Rodiče tedy musí své děti vést k osvojování si určitých činností, nikoli je kárat za jejich nevykonání. Až bude jedno pravidlo dítětem dobře osvojeno, může přijít na řadu další. Pokud chceme děti něco naučit, nemělo by se jim rozkazovat či dávat něco za úkol. Pokud ony totiž vycítí povinnost, zprotiví se jim to, co je do té doby bavilo (Locke, 1984).

V dnešních rodinách se můžeme setkat právě se dvěma extrémny kladení požadavků. Buď jsou kladeny příliš vysoké požadavky, kterými jsou děti přetěžovány, což odpovídá

silnému výchovnému řízení. Nebo naopak požadavků může být nedostatek, čemuž odpovídá liberální výchova. Dítě se nenaučí respektovat a plnit povinnosti, se kterými se bude setkávat po celý svůj život. Zároveň nebude umět překonávat překážky a omezovat se v ničem, co pro něj bude lákavé. Oba tyto extrémní užívání požadavků mohou u dítěte způsobit labilitu až neurotizaci (Čáp, Mareš, 2007).

Důležité je při kladení požadavků dát dítěti **čas na jejich splnění**. Dítě není automat, aby poslouchalo na slovo. Pokud dítě ihned požadavek nesplní, může to znamenat, že tento požadavek je na něj příliš náročný. Je nutné dát dítěti čas, aby rodiče začal vůbec vnímat (Saladin-Grizivatz, 2002).

2 KOMUNIKACE MEZI RODIČEM A DÍTĚTEM

Komunikace je ve vztahu rodič – dítě velmi **důležitým prvkem**. Díky ní se vztah rozvíjí, utvrzuje, členové rodiny se mohou lépe poznat, pochopit a rozumět si. Absence komunikace v dětství nebo její hrubé nedostatky mohou dokonce dětem způsobit **psychickou deprivaci** (Čáp, 1996).

Výchova se asi nejčastěji uskutečňuje vzájemnou komunikací vychovávajících s vychovávanými. Převážně slovně se totiž sdělují požadavky i informace o jejich splnění či nesplnění. Slovně se také realizuje mnoho odměn a sankcí. Kromě toho, má slovní sdělování několik dalších funkcí (např. zdůvodňuje požadavek, informuje o následcích nesplnění příkazu, překročení zákazu, připomíná nezbytnosti pro dosažení cílů výchovy). Rozlišujeme kognitivní a emoční stránku slovního sdělení. Kognitivní stránka sděluje informace, emoční působí na emoce i motivy dětí a mladistvých, s využitím intonace, mimiky, gestikulace a emočního projevu (Čáp, Mareš, 2007).

2.1 Zásady a pravidla komunikace

Každá komunikace má svoje pravidla a nejinak je tomu i v komunikace rodičů s dětmi. Obě tyto strany by měly zastávat určitá daná pravidla.

Správná komunikace by neměla postrádat jednoznačně **čas a klid**. Rodina by si měla budovat společně trávený čas pro „povídání si“. Rodič ani dítě by neměli kam pospíchat, dělat jakoukoli činnost a měli by se plně soustředit.

Dalším neméně důležitým bodem je **forma „já a ty“**. Rodič by měl vždy používat formu první osoby jednotného čísla. Dává tím najevo, jak mu na dané věci osobně záleží. Hlavní ovšem je, **aby rodiče s dětmi mluvili tak, jak chtějí, aby s nimi mluvili oni**. Rodiče své děti učí, aby byli zdvořilí, poprosili a dokázali se omlouvat. Ale oni sami je nikdy o nic nepoprosí nebo když se někdy nechovají zrovna správně, ani je nanapadne se omluvit.

Mělo by být zcela samozřejmé, že pokud se rodič zachová neadekvátně k situaci, např. když se splete, udělá něco špatně nebo bouchne dítě, měla by následovat omluva dítěti. Pokud rodič začne používat omluvu ve vzájemné komunikaci hned od útlého dětství, dítě pochopí její princip a bude schopné se samo omluvit rodiči nebo i komukoli jinému, pakliže udělá něco špatně (Špaňhelová, 2009).

Další zásadou je **konkrétnost**. Týká se používání konkrétních slov, kterým dítě rozumí a zároveň konkretizovat sdělení, opět na něčem čemu rozumí, co vidí nebo slyší (např. místo „za půl hodiny“ říci „až pohádka skončí“).

Vzájemná komunikace posiluje vztah rodič – dítě. Kromě toho, že rodič naslouchá dítěti, mělo by i dítě naslouchat rodičům. Pokud je rodič otevřený a dokáže se bavit i o jeho životních starostech a radostech, pak se rozovídá i uzavřenější dítě. Při naslouchání je nanejvýš důležité, aby se zanechalo všech jiných aktivit a účastníci rozhovoru se věnovali pouze své komunikaci. Zde také patří vyjádření svých emocí. Často se může stát, že je dospělý podrážděný, měl náročný den a snadno ho může něco vytočit. V takových případech je třeba sdělit dítěti své emoce a pocity, jinak může reagovat podrážděně a nepřiměřeně (Kopřiva, 2008).

2.2 Vysvětlování

Za nejlepší prostředek prosazování své vůle Locke považuje **rozumné vysvětlení**. A to takové, které odpovídá schopnostem a možnostem dítěte. Cílem vysvětlení je dát dítěti najevo, že vše, co rodič dělá, je pro ně užitečné a nutné (Locke, 1984). Podobný názor má i Saladin-Grizivatz. Říká, že **je potřebné, aby příkazy a zákazy dávaly dětem smysl**. Proto je mají rodiče také osvětlovat. Neměli by ale upadnout do opačného extrému, kdy dítěti vysvětlují všechno do nejmenších podrobností. Pokud rodič dítěti vysvětlí proč není možné splnit jeho přání, pak také pochopí, proč mu danou věc zakazuje (Saladin-Grizivatz, 2002).

Všechno má svůj čas, jednáme s dítětem **přiměřeně jeho věku**. Je na místě na dětské zvědavé otázky odpovídat: „Jsi ještě malý, až vyrosteš, dovíš se to.“ (Makarenko, 1957). Naprosto opačný názor má Rogge. Ten hovoří o projevech vývojového stupně, na němž se dítě právě nachází. Každé dítě přichází na svět se svým vlastním specifickým tempem. Jedno dítě je rychlejší, druhé zase pomalejší. Úkolem rodičů je ponechat dětem jejich tempo. Na snahu o zrychlování nebo zpomalování tempa děti reagují odporem. Proto považuje za chybu odpovídat: „Na to jsi ještě malý.“ Rodiče by měli respektovat individuální tempo dítěte a snižovat počet pedagogických zásahů, které se snaží o urychlení nebo zpomalení vývoje dítěte. **Děti potřebují rodiče, které je podrží, ale nezadržují** (Rogge, 2007). Podobně jako jiní současní autoři, se přikláníme spíše k názoru Roggeho. Makarenkův názor se zdá být velmi silně dobově a sociokulturně podmíněný.

Je zcela přirozené, že děti kladou rodičům neustálé **zvědavé otázky**. Rodič by žádný dotaz neměl odmítat a měl by se snažit na něj odpovědět. Samozřejmě, jak už bylo zmíněno, **v souladu s možnostmi jeho věku**. Zde Locke vidí jedno z rizik výchovy. „*Nepochybují, že existuje jen jedna závažná příčina, proč se mnohé děti zcela oddávají hloupým hrám a maří nevhodně všechn svůj čas; shledaly, že jejich zvědavost vychází naprázdno a že jejich dotazy zůstávají nezodpovězeny. Kdyby se s nimi zacházelo s větší laskavostí a úctou a jejich otázky byly uspokojivě zodpovídaný, nepochybují, že by je učení více těšilo.*“ (Locke, 1984, str. 160)

U dotazů dětí je třeba vyhýbat se klamným odpovědím. Děti jsou velmi brzy schopny rozpoznat lež a přetvářku druhých. Falešnou hrou rodiče klamou jejich očekávání a brání jejich poznání. Dospělým se často dětské dotazy zdají bezvýznamné, ale pro děti samotné jsou velmi důležité. Děti se neustále dostávají do kontaktu s něčím novým, proto je třeba brát jejich dotazy nanejvýš zodpovědně (Locke, 1984).

2.3 Hodnocení

O citlivosti na to, co se dětem říká, píše ve svém článku pro Děti a my Horáková-Hoskovcová. Vyzdvihuje zvláště hodnocení, protože právě ono se **podílí na tvorbě sebeobrazu dítěte** i na tom, jak bude dítě o svých úspěších a neúspěších v budoucnu přemýšlet. U menších dětí se věty, které často slyší, zvnitřní a stanou se součástí vlastního sebehodnocení.

I hodnocení má svá pravidla a také může působit na osobnost dítěte. Důležité je, aby **hodnocení odpovídalo výkonu**. Ukazuje se, že samostatné a odolné děti jsou chváleny při úspěchu v obecné rovině („Ty jsi ale šikulka!“) a při neúspěchu je hodnocen jen konkrétní výkon vymezený v čase („To auto se ti teď postavit nepovedlo, ale můžeme si sednout a zkusit to spolu znovu.“). U málo odolných dětí to bývá přesně naopak. Objevuje se negativní hodnocení v obecné rovině („Ty jsi ale nešika!“) a pochvala se omezuje pouze na konkrétní výkon („Tak tohle se ti výjimečně povedlo.“) (Horáková-Hoskovcová, 2008).

Locke, Špaňhelová i Kopřiva se shodují v pravidlech hodnocení. Důtky a pokárání by měly být řečeny vážným, ale klidným hlasem a zároveň platí, aby byly vysloveny mezi čtyřmi očima. Pochvala, kterou si dítě zaslouží, má být naopak udělena před ostatními. Tímto způsobem se jak trest, tak odměna zdvojnásobí a nevede k nijakým špatným důsledkům. Pokud se odměn a trestů užívá tímto způsobem, obojího časem ubývá. Když se

k tomu ještě přidá řádná autorita vychovatele, stačí pak jen pohled na dítě a ono ví, že něco dělá špatně.

O významu pochval jsme se bavili již v předešlých kapitolách. Můžeme se ale setkat také s kritikou. **Kritika** je informace o tom, co je špatně. Rodiče se nemusí bát kritiky, pokud budou dodržovat jasná a důležitá pravidla. Nejdůležitější ze všeho je kritizovat věc, čin, který dítě udělalo. **Nikdy nekritizovat dítě samotné!** Další pravidla jsou stejná jako u komunikace: platí pravidlo „já a ty“, říkat věci jasně, konkrétně a mluvit o svých emocích (Špaňhelová, 2009).

V případě, že se dítěti nedaří, je zapotřebí **podpora ze strany vychovatele**, také povzbuzení a ujištění o rodičovské pomoci, jestliže ji dítě bude potřebovat. Podpora může mít podobu informace, zpětné vazby. Kvalitní zpětná vazba se vyznačuje tím, že začíná pozitivním popisem nebo informací, a pokud je třeba něco zlepšit a napravit, ukazuje jak (Kopřiva, 2008).

2.4 Zastrášení, vyhrožování

Ráda bych věnovala ještě jednu podkapitolu zastrašování, protože si myslím, že se v naší společnosti vyskytuje ve velké míře. Souvisí převážně s autoritativním stylem výchovy.

Pokud dítě zlobí nebo nechce udělat něco, co po něm chce rodič, stává se, že rodič sáhne po slovní výhrůžce. Rodič dává důraz na něco tajuplného, na něco, čeho se dítě bojí, z čeho má strach. Rodič se domnívá, že tento důraz dítě přiměje, aby udělalo to, co po něm chce. Nevyhrožujme dětem. A tím méně tím, co neuděláme. Dětem se nemá vyhrožovat něčím, co není pravdivé („protože čert určitě nepřijde“) (Špaňhelová, 2009).

Rozkazy, které dětem něčím vyhrožují, v nich vyvolávají strach. Ale strach není správný důvod, proč se některé věci mají dělat a jiné zase ne. Děti možná poslechnou, co po nich rodiče chtějí, ale šance, že přijmou za své normy chování a budou se jimi řídit, se zmenšuje. Opět se zde setkáváme s mocenským bojem, ve kterém jde jen o poslechnutí rodiče. Vyhrožovat a své výhrůžky neplnit navíc **snižuje rodičovskou autoritu**. Rodiče si často řeknou, že příště již budou důslednější a tvrdší. To je ale také špatně. Výhrůžky by se neměly naplnit, ale mělo by se s nimi zcela přestat (Kopřiva, 2008).

Dalším rizikem zastrašování je, že může vyvolat u malých dětí traumatizující zážitky, které mohou být dokonce spojeny i s vážným onemocněním (Saladin-Grizivatz, 2002).

2.5 Co by se nemělo v komunikaci užívat

Jak už bylo řečeno, komunikace mezi rodičem a dítětem má svá pravidla, která říkají, co by se v této komunikaci mělo objevovat a podle čeho by se měla řídit. Ale také naopak existuje spousta chyb, které se sice často objevují, ale které by se neměly v komunikaci rodič – dítě vyskytovat.

V prvé řadě je to již zmíněné vyhrožování. Dále se můžeme podle Špaňhelové setkat s **manipulací, mlčením, ponižováním nebo zamlčováním**. Manipulací rozumí nepřímé ovlivňování druhého, kdy člověk neřekne věci jasně, jak je chce, ale přeje si dosáhnout svého prvotního zájmu („No a to mám jako jíst rukama?“). Někteří rodiče mohou používat mlčení jako projev výčitky nebo výhrůžky. Správně by však měli mluvit o všech svých pocitech. S nadřazeností rodičů souvisí ponižování. Projevuje se tak, že rodič nenechá dítě mluvit a komunikačně ho sráží („Ty to tak víš líp jak já...“). Zamlčování nastává když rodič před dítětem tají to, co se děje v rodině, v nejbližším příbuzenstvu. Jistě to myslí dobře, nechce dítěti přidělovat starosti, ale ono si stejně všimne, že se něco děje. Také se naučí nesdělovat svoje trápení rodičům a tím se rodiče mohou nedozvědět o důležitých problémech svého dítěte, např. šikana, problémy s kamarády, se vztahy nebo ve škole (Špaňhelová, 2009).

K neefektivním způsobům komunikace ještě patří spousta dalších. Jsou to například **výčitky a obviňování**: „Zase sis neuklidil tašku do školy! Kdo má o ni pořád zakopávat?“. Rodič tímto očekává pouze pořádek, ale neuvědomuje si, že tím sráží dětské sebehodnocení. Nevhodné je také **přílišné moralizování a poučování**. Mluvit o pravidlech, zásadách, dohodách a důsledcích se samozřejmě má, ale jen formou dialogu a ve chvílích pohody. Rodiče by si měli dávat pozor i na **negativní scénáře** „Co z tebe vyrostete?“, **nálepkování** „Ty jsi šmudla, lenoch...“, **zlehčování** „To přece nemůže bolet!“, **řečnické otázky** „Chceš pár facek?“, „Jsi normální?“ nebo **srovnávání** „Podívej se na Mirka...“ (Kopřiva, 2006).

3 RODIČOVSKÁ AUTORITA

Mít autoritu je pro správnou výchovu dětí naprosto nezbytné. Mít autoritu však není to samé jako vychovávat autoritativním způsobem. Nejpříznivější výchovný styl **kombinuje autoritu a demokratické postupy ve výchově**.

Autoritu nemá každý rodič. Musí se dlouze budovat, a to na správných základech. Častokrát se stává, že je budována na základech nesprávných. Výsledkem je opak toho, čeho chtějí rodiče dosáhnout. Uveďme si několik typů nesprávných autorit, se kterými se můžeme dnes potkat (Makarenko, 1957):

- autorita založená na utlačování – rodič se vzteká kvůli každé hlouposti, je hrubý a dítě často trestá, tím se u dítěte vyvolává strach, jeho odstup od rodiče, dítě je „hodné“ pouze v přítomnosti rodiče, může se u něj objevit surovost nebo přílišná zakřiknutost;
- autorita založená na pedantství – rodiče jsou přesvědčeni, že jejich vlastní slovo je pro dítě zákon, děti musí vše přísně dodržovat a poslouchat, rodič nepřizná nikdy vlastní chybu;
- autorita založená na podplácení – poslušnost dětí si rodiče kupují dary a sliby.

Autoritu si rodič buduje vlastními silami a měl by si být vědom toho, co mu může v tomto budování pomoci a naopak co jeho autoritu snižuje.

V budování autority může rodiči pomoci **důslednost**. Pokud někdy něco řekne, slíbí, měl by také svého slova dostát. Pokud od svého slova ustoupí, zjednává dětem dvojí úspěch s nebezpečnými důsledky. Jednak se děti naučí jak nejlépe přesvědčit rodiče a jednak budou tento model opakovat znovu a znovu. Rodiče by měli poukázat na dohodnutá pravidla. To by se mělo dít ve třetí osobě, nikoli v první (namísto „To se přece nedělá.“ například „Dohodli jsme se spolu a já si myslím, že...“). Pokud budou trvat na pravidlech a normách, zároveň ukáží svoji vlastní spolehlivost. Tím poskytují svým dětem důvěru i jistotu a posilují svoji autoritu (Rogge, 2007).

3.1 Hranice

Různí autoři se shodují v tom, že ve výchově je naprosto nezbytné vymezit hranice. Pokud děti nemají jasné a pevné hranice ztrácejí pocit bezpečí. Pokud zjistí, že stanovené hranice někdy platí a jindy zase ne, může v nich být vyvolána úzkost a nejistota. Rozdíl mezi hranicemi v různých stylech výchovy je v tom, jak se pravidla a hranice stanovují.

Zatímco autoritativní výchova vytváří hranice pro děti, demokratická s dětmi (Kopřiva, 2006).

Hranice chybí v přílišné liberální výchově. Rodiče dovolí dětem dělat si, co chtějí. Pokud se před dětmi vyskytne nějaká překážka, rodič se jí snaží odstranit a uvolnit svému dítěti cestu. Zde je všechno špatně. Kromě toho, že dítě bude vzdorovité a nebude mít k rodičům žádnou úctu, také se nenaučí žádné zodpovědnosti a boji se životními překážkami.

3.2 Poslušnost a morální vývoj

Pro vývoj morálky je důležité období batolecího věku, kdy dítě získává více samostatnosti a zapojuje se do lidského společenství. Dle Kohlberga jde o heteronomní stádium, kdy je pro dítě špatné chování to, za které bylo potrestáno. Vztah mezi morálním uvažováním a jednáním není vždy jednoznačný. Děti batolecího věku často vědí, jak se mají chovat, ale ne vždy tak reagují.

Za první krůček v socializaci dítěte, tedy za první známku **zvnitřňování morálních norem**, je považovaná raná poslušnost. Právě do období druhého roku života spadá počátek skutečné socializace dítěte. V tomto období je již schopno symbolicky prezentovat vlastní akce i jejich důsledky a odhlédnout od celého kontextu právě přítomného dění (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Můžeme rozlišit dva hlavní typy dětské poslušnosti, které se liší motivem uposlechnutí (Kochanska; In Langmeier, Krejčířová, 2006):

1. **Dobrovolná poslušnost**, kdy dítě přijalo pravidla rodičů za svá vlastní, vnitřně s nimi souhlasí a užívá je spontánně k regulaci vlastního chování. Tato poslušnost má pravděpodobně své základy v počátečních měsících života ve vzájemném působení matky a dítěte, které je základem prvních dialogů a zkušeností dítěte se vzájemným dáváním a přijímáním.
2. **Situační poslušnost**, která nemá vnitřní podmíněnost. Dítě poslouchá rodiče jen v případech, kdy na plnění úkolu sami dohlízejí, tedy když je pod vnějším tlakem. Takové situace nemají vliv ke zvnitřnění morálních pravidel.

Vnitřní ochota dětí podřídit se vedení dospělých je podmíněna výchovným stylem, který je vůči dítěti odpovědný, stanovuje mu pevné hranice, využívá především dialogické výchovné strategie a minimalizuje užití silových výchovných prostředků. Dobrovolná poslušnost dítěte je **podmíněna vzájemností matky a dítěte** v raném věku a citlivostí rodičů k dítěti nejen při případných výchovných konfliktech, ale i při hře a komunikaci s dítětem obecně. Trestající výchovný styl vede u dítěte spíše k častým prožitkům zlosti a celkové neposlušnosti. Důležitou roli hraje i temperament dítěte a vlastní sebejistota rodičů v přístupu k výchově. V interakci s batoletem je rozhodující, jak matka dokáže citlivě reagovat na nové vývojové potřeby dítěte. Jako optimální se jeví **strukturující, ale ne příliš direktivní přístup k dítěti** (Langmeier, Krejčířivá, 2006).

Žádaným výsledkem výchovy je kázeň. Ukázněným člověkem Makarenko rozumí poslušného člověka. Poslušností pak rychlé a přesné vykonání příkazů a pokynů. Člověk by se měl snažit o co nejlepší vykonání příkazů. Toto Makarenkovo pojetí se zdá být až příliš autoritativní. Ale souhlasím s ním v tom, že kázně se dosahuje určitým režimem. Není žádný ideální režim, ba naopak má spoustu podob. Do každé rodiny, do každého prostředí se hodí jiný typ režimu. Je tedy velmi variabilní a nestálý. Všechny režimy mají ale společných pár vlastností.

1. Režim musí být účelný – vést k určitému přesně danému cíli, který znají jak rodiče, tak děti. Rodiče by měli zásady výchovy dětem vysvětlovat, aby chápaly proč se tak děje.
2. Režim musí být důsledný – tzn. přesný. Pokud se má něco dělat každý den, pak se to také musí dělat. Rodiče by měli mít svůj režim, který se samozřejmě od dětského trochu liší. Uplatňuje se zde učení nápodobou (Makarenko, 1957).

4 TRANSGENERAČNÍ PŘENOS

Psychologický slovník charakterizuje transgenerační přenos jako „*přenos určitého jevu z jedné generace na druhou, např. při výchově dětí.*“ (Hartl, Hartlová, 2009, str. 465)

I ve výchově platí, že člověk má tendenci svou vlastní zkušenost, třeba i negativní, aplikovat na druhé. Naše rané zkušenosti výrazně spoluurčují naše budoucí rodičovské chování. Uplatňují se zde již výše zmíněné rodičovské postoje, které musí ujít dlouhou strastiplnou cestu z hloubi vlastního dětství až do doby, kdy budou moci být uplatněny ve výchově vlastního dítěte. Je pravděpodobné, že co člověk během svého vývoje s láskou získá, tak také s láskou předá další generaci. Dá se říci, že je to jakýsi **koloběh mezi lidskými generacemi** (Matějček, 1996).

Extrémní způsob výchovy, ať už příliš přísný nebo liberální, vede dítě k tomu, že v budoucnu bude mít tendence zaujímat extrémní výchovné postoje. Tyto postoje mohou být totožné nebo naopak mohou upadnout ve smyslu kompenzace do extrému opačného. Řada rodičů se nedokáže vyrovnat se svojí rodinnou historií a výchova dětí se stává jejich vlastní projekcí. Zkušenost z vlastní rodiny působí tím výrazněji, čím méně se člověk dokázal oddělit od vlastní rodiny (Hučín, 2003). Proto bývá často rodičům, kteří se stále nedokáží vyrovnat se svojí vlastní rodinnou výchovou, doporučována psychoterapie nebo poradenské vedení.

O **břemenu rodinného modelu výchovy** hovoří i francouzská autorka Saladin-Grizivatz. Rodiče často jednají podle vlastní výchovy, které se jim dostalo. Děti připomínají rodičům jejich staré zážitky. Lidé, kteří byli vychováni příliš autoritativně, nedokáží své děti potrestat. V situacích, kdy se jejich děti chovají nevhodně a měli by se na ně rozzlobit a potrestat je za jejich jednání, vybaví se jim znovu jejich vlastní traumatizující zážitky. Nebo může nastat opačný případ, kdy se s autoritativním jednáním ztotožní a v takové situaci začnou na dítě křičet nebo ho bít. Nevědomky se přitom chovají stejně, jako kdysi jejich rodiče k nim (Saladin-Grizivatz, 2002).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 PROJEKT VÝZKUMU

5.1 Téma

Transgenerační přenos stylu výchovy.

5.2 Teoretická východiska

Na způsob výchovy dětí působí velmi mnoho faktorů. V této empirické části jsem se rozhodla zkoumat jak ovlivňuje transgenerační přenos různých prvků ve výchově pouze věk a vzdělání rodičů. Je třeba ale mít na paměti, že to jsou jen pouhé dva faktory z mnoha. Přiblížme si zde teoreticky jednotlivé zkoumané prvky a co víme o věku rodičů.

5.2.1 Co užíváme ve výchově

Soukromí

V rodině se vzájemně sdílí životní prostor i čas vychovatelů a dětí. Je důležité, aby každému zúčastněnému zůstala určitá oblast prožitků, které jsou jen jejich. *„Mnoho výchovných obtíží, vzniká jen proto, že rodiče zde překročí zdravou hranici – nebo ani žádnou hranici nevidí, neuznávají právo dítěte na intimitu. Děti se vtírají, vnucují, ruší je, obtěžují, a nutně proto vzbuzují jeho obranné mechanismy.“* (Matějček, 1992, str. 31) Může dojít i k obtížím, kdy si rodiče udělají z dítěte svého důvěrníka a vzdávají se tak své intimity. Dítě svými problémy zatěžují, přestávají být pro něj vzorem a ztrácejí svou výchovnou funkci. Jiný problém nastává, když se dítě stane svému vychovateli vším. Dítě se stává zajatcem v jeho výhradním vztahu a je ochuzeno o podněty, které by získalo za obvyklých okolností od svého vychovatele (Matějček, 1992).

Peníze

Podle řady autorů by děti měly dostávat kapesné již od mladšího školního věku. Z počátku by měly dostávat pár korun na týden a postupem času by se částka měla zvyšovat úměrně potřebám dítěte. Pravidelné kapesné naučí děti odpovědnosti za vlastní finance a zároveň si budou vážit věcí, které si koupí za „vlastní“. Peníze mohou rodičům dobře pomoci jako výchovný prostředek. Pakliže se dítě něčím proviní, něco poškodí, mohou od

něj vyžadovat náhradu této škody finančním spolupodílem. Vždy by ale měla dítěti zůstat alespoň nějaká část kapesného, nikdy by nemělo přijít o jeho celou hodnotu.

Důvěra

Až děti trochu povyrostou, je důležité, aby jim rodiče projevovali úplnou důvěru. Je to dobré pro posilování myšlení dítěte, ale zejména také pro přátelství mezi rodičem a dítětem. Přátelství a dobrou vůli ze všeho nejvíce upevňuje právě důvěra, která je výsledkem vzájemného svěřování. Pokud dítě vidí, že mu rodič otevírá své srdce, že ho zasvěcuje do svých záležitostí a svěřuje se mu se vším, co je pro něj důležité a významné, pak se o to také bude zajímat (Locke, 1984). S pocítenou důvěrou od rodiče pak naopak roste důvěra k rodiči.

Rodiče jsou často rezervovaní a to připravuje děti o útočiště, které by jim prospělo více než stovky výtek. Pokud rodič chce, aby mu dítě otevřelo srdce a obracelo se k němu pro radu, musí s tím začít první a svým jednáním povzbudit důvěru. S tímto názoru se shodují Locke, Kopřiva i Špaňhelová.

5.2.2 Věk rodičů

Rodiče se ke svým dětem chovají jinak, pakliže je mají v nižším nebo ve vyšším věku. Mladí rodiče, stejně jako ti starší, mají své charakteristiky, které přiblížím podle Matějčka (Matějček, 1992).

Mladí rodiče

V předešlých generacích bylo zvykem rodit děti velmi brzy. Často i před dvacátým rokem života ženy. Problémem je, že takto mladý člověk, je ještě prakticky adolescent a psychologické charakteristiky tohoto období jsou jen těžko slučitelné s nároky rodičovství. Mladiství ještě třeba studují a ačkoli pocítují potřebu osamostatnit se, stále jsou závislí na svých rodičích, a to jak materiálně, tak psychologicky.

Mladý pár většinou dítě neočekává a může být nechtěné. Často se stává zátěží, jelikož se ještě partneři zcela nepoznali. Z nechtěného těhotenství pak mohou vznikat další nepříjemné následky.

Uvádí se, že mladí rodiče mají obecně nižší socioekonomický status. Objevuje se nižší hygienická úroveň péče o dítě i horší prenatalní péče o matku a plod. Mladé matky jsou nepřipravené péči rozumět a přijímat ji. Rodiče jsou málo informovaní, nemají žádné zkušenosti, ale zároveň se brání radám druhých.

Mezi mladistvými matkami a jejich dětmi se prokazuje méně kontaktu. Matky na děti méně mluví, méně si s nimi hrají, nerozumějí jejich signálům apod. Tyto všechny odchylky se mohou hromadit a násobit jedna druhou. Výsledkem může být subdeprivace dítěte.

Starší rodiče

Je všeobecně známo, že starší ženy mívají častěji rizikové těhotenství a k jejich věku se váží geneticky podmíněné syndromy s aberacemi chromozomů. Objevuje se úzkostnost rodičů, kteří si všímají i nejmenších nesrovnalostí.

Na rozdíl od mladých rodičů si nechají poradit od odborníků a sami si často žádají poučení. Chtějí své děti vychovat co možná nejlépe a být si jisti v různých výchovných situacích.

Rodičovské chování a postoje ovlivňuje to, že děti v pozdějším věku jsou „vymodlené“. Příchod dítěte přeruší už ustálené stereotypy v chování, nároky a způsoby odpočinku, ubývají některé lidské schopnosti. Dítě jako živel působí spíše rušivě. Starší, úzkostní rodiče se přirozeně o dítě bojí a snaží se omezovat jeho aktivitu pouze na tu, kterou oni sami považují za „bezpečnou“. Další rizika mohou tkvět v příliš teplém oblékání dítěte, ve zveličování nemocí a poruch, v malé spontaneitě.

5.3 Výzkumný problém

Vliv vzdělání a věku rodičů na transgenerační přenos stylu výchovy.

Zvolený výzkumný problém je kauzálního typu. Kauzální je proto, že se ptá na příčinu, která vedla k určitému důsledku. Ptá se na vliv jedné proměnné k druhé.

5.4 Druh výzkumu

Pro svůj projekt jsem zvolila **kvantitativní druh výzkumu**. Znamená to tedy, že prostřednictvím mnou zvolené metody výzkumu budu získávat data, která budu dále zpracovávat. Na rozdíl od kvalitativního výzkumu budu zpracovávat data získaná na velkém počtu respondentů a v průběhu výzkumu budu ověřovat hypotézy stanovené na jeho počátku.

Jelikož budu zpracovávat obrovské množství dat, je třeba říci, že v průběhu jejich získávání a dalšího zpracovávání může dojít k jejich zkreslení či k nevhodné transformaci informace. Zkreslení může vzniknout náhodně i záměrně.

5.5 Hypotézy

H1: *U rodičů s nižším vzděláním dochází k transgeneračnímu přenosu stylu výchovy častěji, než u rodičů se vzděláním vyšším.*

H2: *U rodičů, kteří měli své první dítě ve velmi mladém věku, dochází k transgeneračnímu přenosu stylu výchovy častěji než u rodičů, kteří měli první dítě v pozdějším věku.*

Další doplňkové hypotézy:

1. Výše dosaženého vzdělání nemá vliv na dobu narození prvního potomka.
2. Otcové vychovávají své děti autoritativněji než matky.

5.6 Proměnné

Jako proměnná se označuje prvek zkoumání, který nabývá různé hodnoty. Proměnné se definují, identifikují, pozorují, měří, manipuluje se s nimi, sledují a vysvětlují se vztahy mezi nimi (Gavora, 2000).

V tomto výzkumu se objevují několik následujících proměnných:

- **vzdělání,**
- **styl výchovy,**
- **věk rodičů,**
- **pohlaví rodičů.**

Proměnné jsou v jistém vztahu. Jedna proměnná může způsobit změnu druhé. Proměnná, která je příčinou změny, se označuje jako **nezávisle proměnná**. V našem případě to je vzdělání rodičů a jejich věk. Proměnná, jejíž hodnoty se změnily vlivem nezávisle proměnné, se nazývá **závisle proměnná**. V našem případě tedy styl výchovy.

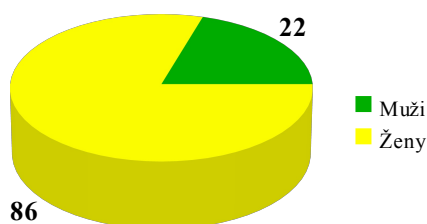
5.7 Výzkumný vzorek

Základní soubor jsou všichni lidé, kteří mají a vychovali alespoň jedno dítě. Jelikož je tento základní soubor příliš početný, byl z něj náhodně vybrán **výzkumný vzorek**. Výzkumný vzorek neboli výběrový soubor reprezentuje soubor základní, tedy odpovídá mu svým charakterem. Data získaná výzkumným vzorkem se vztahují k základnímu souboru.

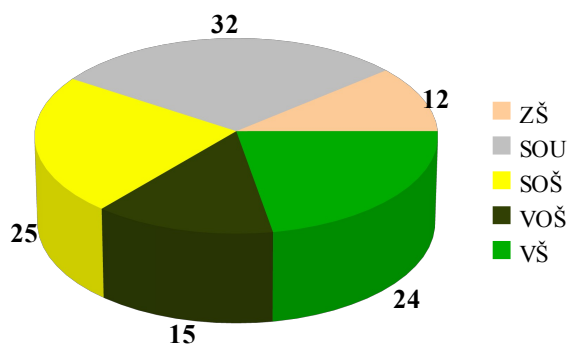
Výběr výzkumného vzorku byl **náhodný**, tzn., že každý jedinec populace ze základního souboru měl stejnou pravděpodobnost, že bude vybrán do výzkumného vzorku. Náhodně vybrán výzkumný vzorek se nazývá také reprezentativní.

Celkem jsem rozdala 130 dotazníků. Vyplněných se mi jich vrátilo **108**, tzn. návratnost činí 83,1 %. Všechny respondenty jsem kontaktovala buď osobně nebo prostřednictvím třetích osob (kamarádi, rodinní příslušníci), které poskytly dotazník rodičům ve svém okolí.

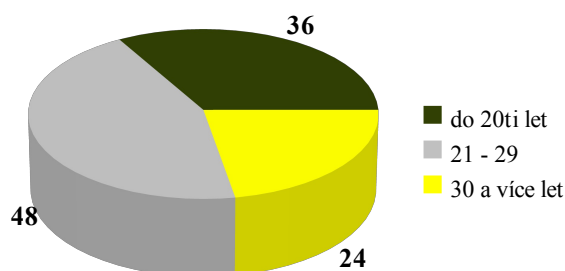
Kvůli zpracování výsledků jsem všechny respondenty rozdělila podle tří kritérií. První skupinu vytvořilo rozdělení podle pohlaví. Výsledky vidíme níže. Dále jsem dotazované dělila podle výše dosaženého vzdělání od základního až po vysokoškolské, opět viz níže. Posledním rozdělení bylo podle věkových kategorií.



Ilustrace 1: Zastoupení pohlaví ve výzkumu



Ilustrace 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů



Ilustrace 3: Věková struktura respondentů

5.8 Metody výzkumu

Jako výzkumnou metodu pro svůj výzkum jsem zvolila **dotazník**. Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Díky dotazníku získám údaje o velkém počtu odpovídajících (respondentů).

Otázky v dotazníku dělíme podle stupně otevřenosti. Rozlišují se otázky otevřené, polouzavřené a uzavřené. Ve svém dotazníku jsem použila pouze **uzavřené typy otázek**. Uzavřené otázky nabízejí respondentům hotové alternativní odpovědi a úlohou respondentů je zaznačit vhodnou odpověď. Otázky s volbou odpovědi ano/ne nazýváme **dichoto-**

mické, jelikož neposkytují respondentovi možnost vyjádření vlastního názoru (Gavora, 2000).

Dotazník pro tento výzkum obsahuje **12 otázek**. Každá z nich se týká určitého prvku ve výchově dětí. Všechny otázky jsou **tvořeny dvěma podotázkami**. První z nich se respondentů dotazuje na výskyt nějakého výchovného prvku ve výchově jejich rodičů. Druhá podotázka se ptá na užívání stejného prvku ve výchově jejich vlastních dětí.

5.9 Způsob zpracování dat

Z dotazníku získám **nominální data**, tzn., že k jednotlivým proměnným budu přiřazovat číselné charakteristiky. Každá z otázek v dotazníku má dvě části. Pokud se odpovědi na každou část shodují, transgenerační přenos se vyskytuje (budu si značit +), pokud se odpovědi budou lišit, pak zde přenos není (označení -) a poslední možnost nastává, jestliže respondent odpoví na jednu část nebo na obě nevím (označení N). Testem popisní statistiky pro nominální data, čili **testem dobré shody chí-kvadrátem**, zjistím zda existuje závislost mezi dvěma měřenými jevy, tj. mezi výší dosaženého vzdělání, respektive věkem rodičů a transgeneračním přenosem stylu výchovy. Postupovat budu podle následujících bodů:

1. vytvořím tabulku pozorovaných četností,
2. zvolím si nulovou hypotézu a alternativní hypotézu,
3. dále vytvořím tabulku očekávaných četností,
4. vypočítám hodnotu chí-kvadrátu podle vzorce $\chi^2 = (P - O)^2 / O$,
5. vypočítanou hodnotu chí-kvadrátu srovnám s kritickou hodnotou, kterou najdu ve statistických tabulkách a buď přijmu nebo zamítnu nulovou hypotézu.

6 ZPRACOVÁNÍ DAT

6.1 Ověření hypotézy č. 1

H: U rodičů s nižším vzděláním dochází k transgeneračnímu přenosu stylu výchovy častěji než u rodičů se vzděláním vyšším.

Pozorované četnosti

	ZŠ	SOU	maturita	VOŠ	VŠ	součet
+	84	226	201	111	132	754
-	54	104	74	51	78	361
N	6	54	25	18	78	181
součet	144	384	300	180	288	1296

Tabulka 1: Pozorované četnosti H1

Hypotézy

Nulová hypotéza:

Mezi výší dosaženého vzdělání respondentů a transgeneračním přenosem stylu výchovy NENÍ závislost.

Alternativní hypotéza:

Mezi výší dosaženého vzdělání respondentů a transgeneračním přenosem stylu výchovy JE závislost.

Výpočet očekávaných četností

	ZŠ	SOU	maturita	VOŠ	VŠ	součet
+	83,8	223,4	174,5	104,7	167,6	754
-	40,1	107,0	83,6	50,1	80,2	361
N	20,1	53,6	41,9	25,2	40,2	181
součet	144	384	300	180	288	1296

Tabulka 2: Očekávané četnosti H1

Testové kritérium pro výpočet chí – kvadrátu je $\chi^2 = (\mathbf{P} - \mathbf{O})^2/\mathbf{O}$.

P – pozorované četnosti

O – očekávané četnosti

$$\chi^2 = (\mathbf{P} - \mathbf{O})^2/\mathbf{O} = 0,000 + 0,030 + 4,024 + 0,379 + 7,562 + 4,818 + 0,084 + 1,102 + 0,016 + 0,060 + 9,891 + 0,003 + 6,816 + 2,057 + 35,543 = \mathbf{72,898}$$

Vypočítanou hodnotu chí – kvadrátu srovnám z kritickou hodnotou, kterou naleznou ve statistických tabulkách. Budu volit kritickou hodnotu s **hladinou významnosti 0,05**, což znamená, že riziko omylu bude 5 %. Pro výpočet kritické hodnoty budu potřebovat ještě **počet stupňů volnosti**, tedy rozsah variability statisticky zjišťovaného problému. Počet stupňů volnosti (f) vypočítám součinem řádků a sloupců v kontingenční tabulce zmenšeným v šířce a délce o 1.

Výpočet stupňů volnosti: $f = (\mathbf{r} - \mathbf{1}) \cdot (\mathbf{s} - \mathbf{1}) = (3 - 1) \cdot (5 - 1) = 2 \cdot 4 = \mathbf{8}$

Kritická hodnota: $\chi^2_{0,05} (6) = 15,507$

Výsledek: $72,898 > 15,507$

$$\chi^2 > \chi^2_{0,05}$$

Jelikož vypočítaná hodnota chí – kvadrátu je vyšší než kritická, **zamítám nulovou hypotézu**.

Tento závěr přijímáme s jistotou 95 %.

Čím vyšší je vzdělání respondentů, tím méně se vyskytuje transgenerační přenos výchovného stylu.

6.2 Ověření hypotézy č. 2

H2: U rodičů, kteří měli své první dítě ve velmi mladém věku, dochází k transgeneračnímu přenosu stylu výchovy častěji než u rodičů, kteří měli první dítě v pozdějším věku.

Pozorované četnosti

	do 20 let	21 – 29 let	30 – 34 let	součet
+	246	358	159	763
-	112	149	96	357
N	74	69	33	176
součet	432	576	288	1296

Tabulka 3: Pozorované četnosti H2

Hypotézy

Nulová hypotéza:

Mezi věkem respondentů, kdy měli své první dítě a transgeneračním přenosem stylu výchovy NENÍ závislost.

Alternativní hypotéza:

Mezi věkem respondentů, kdy měli své první dítě a transgeneračním přenosem stylu výchovy JE závislost.

Výpočet očekávaných četností

	do 20 let	21 – 29 let	30 a více let	celkem
+	254,3	339,1	169,6	763
-	119,0	158,7	79,3	357
N	58,7	78,2	39,1	176
celkem	432	576	288	1296

Tabulka 4: Očekávané četnosti H2

Výpočet chí – kvadrátu:

$$\chi^2 = (\mathbf{P} - \mathbf{O})^2/\mathbf{O} = 0,271 + 1,053 + 0,663 + 0,395 + 0,593 + 3,517 + 3,988 + 1,082 + 0,952 \\ = 12,514$$

Výpočet stupňů volnosti: $f = (\mathbf{r} - 1) \cdot (\mathbf{s} - 1) = (3 - 1) \cdot (3 - 1) = 2 \cdot 2 = 4$

Kritická hodnota: $\chi^2_{0,05} (4) = 9,488$

Výsledek: $12,514 > 9,488$

$$\chi^2 > \chi^2_{0,05}$$

Vypočítaná hodnota chí – kvadrátu je vyšší než kritická, proto opět **zamítáme nulovou hypotézu**.

Tento závěr přijímáme s jistotou 95 %.

Čím starší byli respondenti, když se jim narodilo první dítě, tím méně se vyskytoval transgenerační přenos stylu výchovy.

6.3 Interpretace výsledků

Hypotézy výzkumu byly ověřeny již v předešlé části této práce. Proto již nemá význam rozebírat každou otázku z dotazníku zvlášť, ale přesto bych chtěla zmínit některé zajímavosti, která z nich vyplynuly.

Téměř všechny otázky dopadly shodně. Transgenerační přenos stylu výchovy se vyskytoval v naprosto každé otázce a ve velmi vysokém procentu. Blíže rozeberu jen dvě otázky, jejichž výsledky mě zaujaly.

6.3.1 Otázka č. 5

A) *Měl(a) jste jako dítě dostatek soukromí?*

B) *Dopřáváte svým dětem dostatek soukromí?*

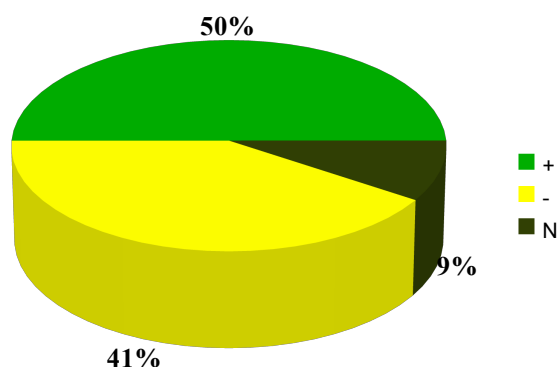
Ze všech dvanácti otázek se vyskytoval transgenerační přenos nejméně právě v této. Jak vidíme podle grafu níže, „ano“ odpovědělo na obě dvě podotázky 54 respondentů. Tzn., že transgenerační přenos se vyskytoval přesně v 50 %. Ve čtyřiačtyřiceti případech (41%) odpověděli respondenti negativně na jednu z podotázek, transgenerační přenos se tedy nevyskytoval. Deset respondentů odpovědělo na tuto otázku nejasně.

Respondenti, u nichž se transgenerační přenos neobjevoval, odpověděli až na dvě výjimky shodně, že jako dítě neměli dostatek soukromí, ale svým dětem se soukromí snaží dopřát. Dva dotazovaní odpověděli přesný opak.

Rozdíl od ostatních otázek byl patrný především ve věkové kategorii od 30-ti let, v níž převažovaly odpovědi, která značily nepřenos výchovného stylu, nad odpověďmi kladnými.

přenos	počet	procenta
+	54	50 %
-	44	41 %
N	10	9 %
celkem	108	100 %

Tabulka 5: Odpovědi na otázku č. 5



Ilustrace 4: Odpovědi na otázku č. 5

6.3.2 Otázka č. 8

A) Podporovali Vás rodiče v mimoškolních aktivitách?

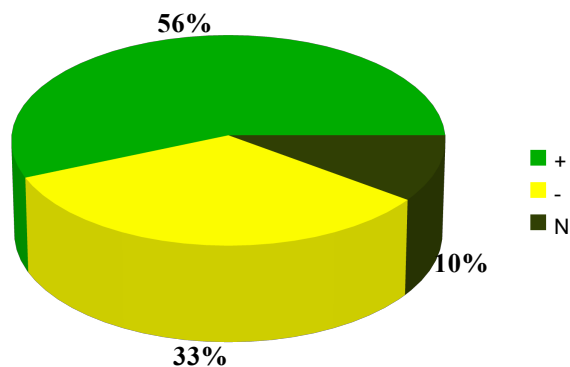
B) Podporujete své děti v mimoškolních aktivitách?

V této otázce se také odpovědi značně rozcházejí. Transgenerační přenos výchovného stylu označila již více jak polovina respondentů (56 %), ale 33 % z nich, tedy celá třetina dotazovaných, uvedla, že se tento přenos nevyskytuje. Z celkového počtu 108 respondentů, neuvedlo 11 jasnou odpověď.

Ve všech případech, kdy se odpovědi na obě podotázky neshodovaly, byl výsledek stejný – rodiče nebyli jako děti podporováni v mimoškolních aktivitách, ale své děti v nich podporují.

přenos	počet	procenta
+	61	56, 5 %
-	36	33, 3 %
N	11	10, 2 %
celkem	108	100 %

Tabulka 6: Odpovědi na otázku č. 8



Ilustrace 5: Odpovědi na otázku č. 8

7 RESUMÉ VÝZKUMU

V úvodu výzkumu jsem měla stanovené dvě hlavní hypotézy, které jsem ověřovala prostřednictvím testu popisné statistiky, testem dobré shody chí – kvadrátem. Obě hypotézy byly potvrzeny. V praxi se mi tedy ověřilo, že vzdělání i věk rodičů, kdy se jim narodí jejich první dítě, má vliv na transgenerační přenos stylu výchovy.

Rodiče s nižším vzděláním své děti vychovávají častěji tak, jak byli vychováni oni sami, než rodiče se vzděláním vyšším. Může to být dáno mnoha faktory. Vzdělanější člověk má více informací o optimálním vedení svého dítěte, má širší rozhled, přesněji si uvědomuje svoje přednosti a nedostatky a může se pokoušet osvobodit od zajetého stereotypu. To vše jsou ale jen předpoklady, které mohou, ale také nemusí mít vliv na výchovu dítěte.

Potvrzeno dále bylo, že **čím později se rodiči narodilo první dítě, tím méně se vyskytoval transgenerační přenos stylu výchovy.** S rostoucím věkem narůstá i počet zkušeností člověka, což se projevuje i ve výchově. Kromě již získaných zkušeností, má starší rodič zájem o získávání stále nových zkušeností a informací o výchově. Sám je účelně vyhledává. Příliš mladí rodiče jsou ještě závislí na svých vlastních rodičích, nemají čas a možnost nasbírat si své vlastní zkušenosti. Tak přechází jejich vlastní výchova ve výchovu jejich dětí.

Ze získaných dat jsem také ověřovala, zda platí hypotézy doplňkové. Zjistila jsem, že **čím měli rodiče vyšší vzdělání, tím měli své první dítě později.** Ve věkové kategorii do 20-ti let včetně, nebyl jediný rodič, který by měl vyšší nebo vysokoškolské vzdělání. Drtivá většina měla střední odborné učiliště, tedy výuční list. Několik z nich mělo jen vzdělání základní. Nejvyšším vzděláním rodičů v této kategorii byla maturita, kterou mělo také jen pár dotazovaných. Naproti tomu rodiče, kteří měli své dítě až po třicítce byli převážně maturanti a vysokoškoláci. Ve věkové kategorii 21 – 29 let byly zastoupeny všechny stupně vzdělání, tedy od školy základní až po vysoké.

Druhá doplňková hypotéza zněla, že otcové vychovávají své děti autoritativněji než matky. Podle mnou rozdaných dotazníků ve výchově matek a otců nejsou téměř žádné rozdíly. Obě pohlaví odpovídali na jednotlivé otázky totožně. Tuto hypotézu tedy musím vyvrátit. Právě naopak, zatímco pochval a omluv užívají matky a otcové stejně, **užívání trestů ve výchově označil mírně větší poměr matek než otců.**

ZÁVĚR

Výchova je určité působení dospělého na děti. Toto působení je záměrné a směřuje k určitým cílům. Každý rodič by měl znát cíle svého působení, čeho chce ve výchově dosáhnout a zároveň si plně uvědomovat cestu k těmto cílům.

Rozdělujeme několik výchovných stylů. Tradičně se ještě setkáváme s rozlišením na styl autoritativní, demokratický a liberální. Každý z nich má několik výhod i nevýhod, můžeme se setkat také s jejich kombinacemi. Všechny děti prochází určitými vývojovými stádii a v každé stádium vyžaduje poněkud odlišný výchovný styl. V období batolecího věku, kdy se vytváří základ morálky, je doporučováno přísnější vedení dítěte, ale s přibývajícím věkem dítěte má také přibývat svoboda, na kterou se váže zodpovědnost za vlastní jednání.

Udává se, že nejlepší výchovné působení na dítě je kombinace demokratického přístupu a rodičovské autority. Dítě potřebuje, aby ho rodiče respektovali, důvěřovali mu a dávali najevo svou lásku. Zároveň ale potřebuje autoritu, která ho povede v prvních letech jeho života a dá mu tolik potřebný pocit bezpečí.

Výchova se uskutečňuje prostřednictvím komunikace. Každá komunikace má své zásady a pravidla. Je nezbytné, aby si toto uvědomili i rodiče a přizpůsobili ji svým výchovným cílům. Špatná komunikace mezi rodičem a dítětem může mít naprosto opačný efekt, než si rodič představuje. Platí zásada, aby rodiče mluvili s dětmi tak, jak chtějí, aby s nimi mluvili oni. Tímto způsobem se vytváří mezi oběma stranami určitý vztah, který se projevuje vzájemným respektem a úctou.

Způsob výchovy ovlivňuje osobnost dítěte. To, jak se k němu rodiče chovali v něm zůstane a později bude mít tendenci sám tuto zkušenost aplikovat na své vlastní děti. S extrémními výchovnými postoji se děti v budoucí rodičovské roli buď ztotožní nebo naopak, na základě vlastních traumatizujících zážitků, upadnou do extrému opačného.

V praktické části této práce byly potvrzeny dvě hlavní hypotézy, které hovořily o vlivu vzdělání a věku rodičů na transgenerační přenos stylu výchovy. Čím vyšší vzdělání rodiče měli, respektive čím později měli své první dítě, tím více se od tohoto přenosu osvobodili.

Dále jsem si v praxi ověřila, jak lidé opakuji vzorce chování převzaté od svých rodičů. Podle dotazníků jsem zjistila, jakým způsobem funguje transgenerační přenos různých prvků ve výchově. Ač podle výsledků transgenerační přenos ubývá s rostoucím

věkem a vzděláním lidí, stále se ve velké míře objevuje ve všech věkových i vzdělanostních kategoriích.

Tato práce neříká rodičům, jak vychovávat své děti, ale má jim být jakousi radou, připomínkou, že o výchově je třeba přemýšlet a brát ji zcela vážně. Rodiče by měli vědět, že existuje více stylů výchovy a mají na výběr jakým způsobem povedou své dítě. Snad někteří rodiče po přečtení této práce „otevrou oči“ a popřemýšlejí nad tím, zda to, jakým způsobem vychovávají své děti, odpovídá právě jejich představám.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
2. ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-73-67-273-7.
3. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
4. GRECMANOVÁ, Helena et al. *Obecná pedagogika II*. Olomouc : Hanex, 2003. ISBN 80-85783-24-X.
5. HARTL, Pavel; HARTLOVÁ Helena. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha : Portál, 2009. 776 s. ISBN 978-80-7367-569-1.
6. HORÁKOVÁ-HOSKOVCOVÁ, Simona. Moderní výchova předškoláků. *Děti a my*, 2008, č. 1, s.18-19.
7. HUČÍN, Jakub. Jak nevychovat "malého tyрана". *Psychologie dnes*, 2003, č. 10.
8. KOPŘIVA, Pavel et al. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž : Spirála, 2008. 288 s. SBN 978-80-904030-0-0.
9. LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha : Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
10. LOCKE, John. *O výchově*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
11. MAKARENKO, A. S. *O výchově dětí v rodině*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1957.
12. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha : SPN, 1992. 223 s. ISBN 80-04-25236-2.
13. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 1996. 144 s. ISBN 80-7178-085-5.
14. PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Praha : ISV, 2004. ISBN 80-86642-31-3.
15. PREKOPOVÁ, Jiřina. Děti potřebují naději. *Děti a my*, 2010, č. 3, s. 6-9.
16. PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha : Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

17. ROGGE, Jan-Uwe. *Výchova dětí krok za krokem*. Praha : Portál, 2007. 264 s. ISBN 978-80-7367-249-2.
18. SALADIN-GRIZIVATZ, Catherine. *Rodičovská autorita*. Praha : Portál, 2002. 100 s. ISBN 80-7178-676-4.
19. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Komunikace mezi rodičem a dítětem*. Praha : Grada, 2009. 104 s. ISBN 978-80-247-2698-4.
20. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha : Karolinum, 2004. 358 s. ISBN 80-246-0841-3.

SEZNAM ILUSTRACÍ

Ilustrace 1: Zastoupení pohlaví ve výzkumu.....	36
Ilustrace 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.....	37
Ilustrace 3: Věková struktura respondentů.....	37
Ilustrace 4: Odpovědi na otázku č. 5.....	43
Ilustrace 5: Odpovědi na otázku č. 8.....	44

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Pozorované četnosti H1.....	39
Tabulka 2: Očekávané četnosti H1.....	39
Tabulka 3: Pozorované četnosti H2.....	41
Tabulka 4: Očekávané četnosti H2.....	41
Tabulka 5: Odpovědi na otázku č. 5.....	43
Tabulka 6: Odpovědi na otázku č. 8.....	44

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: DOTAZNÍK.

PŘÍLOHA P 1: DOTAZNÍK.

Dobrý den,
právě se k vám dostal dotazník, který slouží jako podklad sběru dat pro moji bakalářskou práci s tématem Transgenerační přenos stylu výchovy. Chtěla bych vás poprosit o jeho vyplnění. Vaše odpovědi jsou pro mne velmi důležité. Díky nim se pokusím zjistit, zda své děti vychováváme tak, jak jsme byli vychováváni my samotní.

Dotazník je samozřejmě zcela anonymní.
Správné odpovědi, prosím, zatrhněte.

Pohlaví: M Ž

Věk:

Váš věk, když se Vám narodilo první dítě:

Vzdělání:

ZŠ	SOU	SOŠ, GYM	VOŠ	VŠ
----	-----	----------	-----	----

- | | | | |
|---|-----|----|-------|
| 1. Byl(a) jste jako dítě za své žádoucí chování či výkon materiálně odměňován(a)? | ANO | NE | NEVÍM |
| Odměňujete materiálně své vlastní děti za jejich žádoucí chování či výkon? | ANO | NE | NEVÍM |
| 2. Byl(a) jste jako dítě za své chování či výkon chválen(a)? | ANO | NE | NEVÍM |
| Chválíte své vlastní děti za jejich chování či výkon? | ANO | NE | NEVÍM |
| 3. Byl(a) jste jako dítě za své chování či výkon trestán(a)? | ANO | NE | NEVÍM |
| Trestáte své vlastní děti za jejich chování či výkon? | ANO | NE | NEVÍM |
| 4. Slýchával(a) jste od svých rodičů kritiku na svou osobu? | ANO | NE | NEVÍM |
| Kritizujete své děti? | ANO | NE | NEVÍM |
| 5. Měl(a) jste jako dítě dostatek soukromí? | ANO | NE | NEVÍM |
| Dopřáváte svým dětem dostatek soukromí? | ANO | NE | NEVÍM |
| 6. Svěřovali se Vám rodiče se svými starostmi? | ANO | NE | NEVÍM |
| Svěřujete se svým dětem se svými starostmi? | ANO | NE | NEVÍM |
| 7. Když jste byli děti, dávali rodiče význam vašim názorům? | ANO | NE | NEVÍM |
| Jsou pro Vás významné názory vašich dětí? | ANO | NE | NEVÍM |

8. Podporovali Vás rodiče v mimoškolních aktivitách?	ANO	NE	NEVÍM
Podporujete své děti v mimoškolních aktivitách?	ANO	NE	NEVÍM
9. V případě, že vašim rodičům někdy tzv. "ujely nervy" omluvili se Vám za to?	ANO	NE	NEVÍM
Pokud Vám někdy tzv. "ujedou nervy" omluvíte se svým dětem?	ANO	NE	NEVÍM
10. Pokud Vám rodiče něco zakázali, vysvětlili také proč se to nemá dělat?	ANO	NE	NEVÍM
Vysvětlujete svým dětem proč nesmějí dělat to, co jim zakazujete?	ANO	NE	NEVÍM
11. Dostával(a) jste jako dítě pravidelně kapesné?	ANO	NE	NEVÍM
Dáváte svým dětem pravidelně kapesné?	ANO	NE	NEVÍM
12. Měl(a) jste jako dítě možnost rozhodovat se sám (sama) v určitých pro Vás důležitých záležitostech?	ANO	NE	NEVÍM
Mají vaše děti svobodu volby v určitých pro ně důležitých záležitostech?	ANO	NE	NEVÍM

Děkuji za váš čas a ochotu při vyplňování tohoto dotazníku.

Pavla Bakalíková
Studentka 3. ročníku Sociální pedagogiky na UTB ve Zlíně