

# Pohled mládeže na výchovu v rodině

Pavína Huťková

---

Bakalářská práce  
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

**Fakulta humanitních studií**

**Ústav pedagogických věd**

**akademický rok: 2010/2011**

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

**(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)**

**Jméno a příjmení: Pavlína HUŤKOVÁ**  
**Osobní číslo: H08465**  
**Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice**  
**Studijní obor: Sociální pedagogika**

**Téma práce: Pohled mládeže na výchovu v rodině**

**Zásady pro vypracování:**

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**  
**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti výchovy, rodiny.**  
**Příprava metodiky výzkumné části.**  
**Realizace kvantitativního výzkumu mezi mládeží středních škol.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledku výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

DANEK, J. *Výchova jako súčasť života- teória a prax*, Prešov: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2007. ISBN 978-80-89220-72-4.

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

MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-270-6.

MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. Praha: Slon, 2006. ISBN 978-80-86429-87-8.

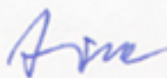
SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jarmila Štastná**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **20. ledna 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce: **6. května 2011**

Ve Zlíně dne 20. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*ředitelka ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 ..... 6.5.2011

..... Pavlína Hutková

*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 nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce je zaměřena na výchovu v rodině z pohledu mládeže. V teoretické části se zabývám výchovou, rodinou, odměnami a tresty ve výchově, volným časem. Praktická část obsahuje kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření. Cílem je srovnání výchovných stylů použitých při výchově studentů gymnázia a učňů střední odborné školy.

Klíčová slova: výchova, výchovný styl, rodina, typ rodiny, role v rodině, mládež, odměna, trest, volný čas.

## **ABSTRACT**

Bachelor thesis is focused on education in the family from the perspective of the youth. In the teoretical part I looked at the terms upbringing, family, rewards and punishments in education of children, leisure time. Practical part contains quantitative research by using questionnaire. The purpose of the research is comparison of parenting styles used in upbringing of secondary school students and apprentices of college.

Keywords: education, parenting style, family, type family, roles in the family, youth, reward, punishment, leisure time.

Poděkování:

Děkuji Mgr. Jarmile Šťastné za odborné vedení bakalářské práce, cenné rady a připomínky.

Dále děkuji své rodině a přátelům za jejich pomoc a podporu.

Čestné prohlášení:

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 VYMEZENÍ POJMŮ</b> .....	<b>13</b>
1.1 VÝCHOVA .....	13
1.1.1 Sebevýchova .....	14
1.2 RODINA .....	15
1.3 MLÁDEŽ .....	16
<b>2 VÝCHOVA JAKO CELEK</b> .....	<b>18</b>
2.1 CÍL VÝCHOVY .....	18
2.2 FUNKCE VÝCHOVY .....	19
2.3 TYPY VÝCHOVY .....	20
2.4 PODMÍNKY PŮSOBÍCÍ NA VÝCHOVU.....	20
<b>3 RODINA JAKO INSTITUCE</b> .....	<b>23</b>
3.1 PROMĚNY RODINY .....	23
3.2 FUNKCE RODINY .....	24
3.3 TYPY RODIN.....	26
3.4 ROLE V RODINĚ .....	27
3.4.1 Role otce .....	28
3.4.2 Role matky .....	29
3.4.3 Role sourozenců .....	29
3.4.4 Role prarodičů .....	30
<b>4 ODMĚNY A TRESTY VE VÝCHOVĚ</b> .....	<b>32</b>
<b>5 VOLNÝ ČAS</b> .....	<b>34</b>
5.1 FUNKCE VOLNÉHO ČASU.....	34
5.2 TRÁVENÍ VOLNÉHO ČASU .....	35
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>37</b>
<b>6 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>38</b>



6.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	38
6.2	VÝZKUMNÝ CÍL.....	38
6.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	38
6.4	METODA VÝZKUMU.....	39
6.5	VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	39
6.6	PRŮBĚH SBĚRU DAT.....	41
6.7	ZPRACOVÁNÍ DAT .....	42
<b>7</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>43</b>
7.1	VÝSLEDKY VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT .....	43
7.2	INTERPRETACE VÝSLEDKU VÝZKUMNÉHO CÍLE.....	53
7.3	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	56
7.4	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	58
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>59</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>60</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>62</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>63</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ.....</b>	<b>64</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>65</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>66</b>

## ÚVOD

Založení vlastní rodiny s sebou přináší mnoho nového. Seznamujeme se s novými rolmi, které musíme umět přijmout a učíme se vše, co v sobě zahrnují. Rodičovství s sebou přináší mnoho povinností, které musíme splňovat, aby fungovala nejen naše rodina ale celá společnost. Jednou z mnoha povinností je vychovat dítě takovým způsobem, aby bylo schopné žít ve společnosti, do které se narodilo a umělo se o sebe postarat, když mu nebudeme nablízku. S vývojem společnosti se mění jak rodina a pojetí této instituce, tak i výchovný styl, který rodiče uplatňují. To, jakým výchovným stylem rodiče působí na své dítě, ovlivňuje jeho celkový rozvoj. Pro bakalářskou práci jsem si zvolila téma výchovných stylů, které rodiče uplatňují u gymnazistů a učňů.

K výběru tohoto tématu mě vedla práce, které se věnuji při studiu. V rámci mé práce se setkávám s mnoha dětmi předškolního a školního věku, přicházím do styku i s jejich rodiči a sleduji rozdíly ve výchovném přístupu rodičů ke svým dětem.

Při čerpání informací z odborné literatury k mé práci jsem zjistila, že se problematice výchovných stylů věnuje mnoho pozornosti jak u nás, tak v zahraničí. Mnoho bakalářských a diplomových prací se zabývá výchovou z mnoha různých úhlů pohledu. Jako příklad uvedu výchovu svobodnými matkami, výchovu ve střídavé péči, problémové chování ve vztahu s výchovou. Čeští autoři (např. Kraus, Matoušek) se zabývají také výchovným působením v zahraničí a komparují je se situací u nás. Při srovnávání výchovných stylů poukazují na historicko – kulturní podmíněnost, ze které rozdíly ve výchově spočívají. Ve srovnání např. se Skandinávií a USA uplatňují Češi autoritativní způsob výchovy a kritizují až přílišnou volnost, která je dětem v těchto zemích ponechána.

Teoretická část je rozdělena do pěti kapitol. První kapitola je zaměřena na objasnění klíčových pojmů, které se vyskytují v rámci celé práce. Druhá kapitola je věnována výchově, jejím cílům, funkcím, typům, podmínkám, které na ni působí. Třetí kapitola charakterizuje rodinu, zabývám se zde proměnami rodiny, funkcemi, typy, rolmi, které člověku v rodině náleží. Čtvrtá kapitola popisuje odměny a tresty ve výchově. Poslední kapitola je věnována volnému času, funkcím volného času a trávení volného času.

V praktické části je mým úkolem zjistit, zda je rozdíl ve stylu výchovy studentů gymnázia a učňů střední odborné školy. Ve výzkumné části půjde o srovnání údajů získaných

od gymnazistů a učňů a na základě jejich výpovědí vyhodnocení výchovného stylu, který u těchto srovnávaných skupin převažuje.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VYMEZENÍ POJMŮ

V první kapitole se budu zabývat objasněním základních pojmů, které se budou vyskytovat v celé mé práci. K vysvětlení těchto pojmů využiji definic několika autorů, kteří se zabývají či zabývali příslušnou problematikou.

### 1.1 Výchova

Výchova provází každého člověka od narození až do smrti. Projevuje se v jeho každodenní činnosti, v chování, v rozhodování, výchova ovlivňuje člověka v každém jeho životním kroku. V rámci výchovy je jak objektem, tak i subjektem, neboť se každý jedinec během několika let promění z vychovávaného na vychovatele. I přes praktické zkušenosti může nastat problém s uvědoměním si, co všechno se pod pojmem výchova skrývá.

Výchova je podle pedagogické psychologie široce založený komplexní a celoživotní společenský proces ovlivňování osobnosti, bohatě strukturovaný nejen v mimoškolní oblasti, ale i ve škole. Žádoucím výsledkem je potom rozvinutá harmonická osobnost (Kohoutek, at al., 1996).

Obecná pedagogika definuje výchovu jako záměrné, cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti a má adaptační, anticipační a permanentní charakter. Je to specificky lidská činnost (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002).

Dále můžeme výchovu chápat jako záměrné ovlivňování socializačních procesů v souladu se společensky přijatými normami a hodnotami a učení se společenským rolím a vzdělávání jako vštěpování znalostí a dovedností nezbytných pro „hraní“ těchto profesních, rodinných a občanských rolí (Havlík, Kořa, 2002).

Jak uvádí Brezinka (2001), výchova je jednou z mnoha lidských činností, přičemž se od jiných liší účelem, který jednající člověk sleduje. Svým jednáním chce konkrétním způsobem ovlivnit jednoho nebo více jiných lidí. Výchovné jednání je tedy zaměřeno na lidi, s nimiž žijeme, je mezilidskou neboli sociální aktivitou.

V procesu výchovy je potřebné zachytit podstatu života, existence a ceny života člověka, smysl spolupráce a vazby mezi člověkem a přírodou, společností jako zformovanými vztahy mezi lidmi, do které každý člověk vstupuje a žije s ní v souladu a rozporech vlastních činů, ale i hledání toho správného místa v existující realitě (Danek, 2007).

Správná výchova akceptuje osobnost vychovávaného, uspokojuje jeho potřeby, vede ho k harmonii a k všestrannosti. Je přiměřeně autoritativní, cílevědomá, jednotná a vedoucí k sebevýchově (Kohoutek, at al., 1996).

Definice výchovy, ke které se osobně přikláním, je následující od Krause (2008, s. 64-65). „Výchova představuje dynamický proces vědomé a řízené socializace a zahrnuje všechny činnosti, které člověka formují pro život v konkrétní společnosti. Výchova je jakýsi regulátor, je to řídicí proces, kterým chceme průběh socializace usměrnit tak, aby byl v souladu s výchovnými cíli. Tato dynamická, vědomá a řízená socializace zahrnuje všechny činnosti, které člověka utvářejí pro život v konkrétní společnosti“. K této definici se přikláním z toho důvodu, že obsahuje důležitý fakt o výchově jedince v konkrétní společnosti, neboť žijeme v multikulturní společnosti a měli bychom brát na zřetel rozdílnost v kulturách a jejich zvycích.

Pohledů na výchovu existuje mnoho, každý zastává svůj vlastní názor, který se v něm opět buduje již od narození tím, jak byl vychováván. Stačí potkat ve městě matky s dětmi a chvíli je pozorovat. Málodky se matky chovají ke svým dětem stejně, každá přistupuje k výchově specifickým způsobem, každá ale své dítě vychovává.

### 1.1.1 Sebevýchova

Sebevýchova je důležitým pokračováním výchovného působení na jedince. Nedochozí zde již ke kooperaci mezi vychovávaným a vychovatelem, tato předešlá spolupráce se v procesu sebevýchovy přesto promítá.

Sebevýchova je stejně jako výchovný proces specificky lidská činnost a je pokládána za autonomní pokračování činnosti vychovatelů, kdy dochází k uvědomělému ztotožnění vychovatele s vychovávaným v jedné osobě, vychovávaný tedy reguluje sám sobě výchovný proces (Grecmanová, Holoušková, Urbanová, 2002).

K sebevýchovné tendenci dochází poměrně brzy a to již v období kolem třetího roku věku dítěte, kdy si dítě začíná uvědomovat své vlastní já. Intenzivněji vystupují sebevýchovné tendence do popředí především v pubertě, adolescenci a dospělosti, kdy člověk již má za sebou výchovný proces a tehdy by výchova měla postupně přecházet v sebevýchovu (Grecmanová, Holoušková, Urbanová, 2002).

Sebevýchova je podle mě cílevědomá, záměrná činnost zaměřená na rozvoj a formování vlastní osobnosti, na osvojení společenských norem a návyků.

## 1.2 Rodina

Rodina je základní, jistě nejdůležitější institucí v životě člověka. Provází člověka od narození až do smrti, zajišťuje základní lidské potřeby, stará se o něj v obdobích, kdy na to ještě sám nestačí a také v dalších fázích života, kdy se o sebe postarat umí, ale potřebuje oporu blízkých lidí.

Rodina je primární skupinou, v níž se nejen od narození formuje osobnost dítěte, ale v níž prožívá všechny fáze svého života. Rodina by tedy měla být jako primární skupina emocionálním zázemím, pilířem bezpečí a jistoty, podnětů a uznání a v neposlední řadě základnou pro vstup do společnosti (Havlík, Kořa, 2002).

V učebnicích sociologie po dlouhou dobu převládalo tvrzení, že rodina představuje sociální zařízení, jehož primárním účelem je vytvářet soukromý prostor, který chrání své členy, nemění tvar, vnitřní uspořádání a změny ve svém okolí vyrovnává, čímž však vývoj ani pokrok nebrzdí (Možný, 2002).

„Rodina je strukturovaným celkem (systémem), jehož smyslem, účelem a náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí“ (Plaňava, In Kraus, 2008, s. 80).

Danek (2007) rodinu chápe jako celoživotní průvodkyni životem, ve kterém má člověk v jednotlivých velkých obdobích rozdílné úkoly, v jejichž smyslu se mění postupy, aktivity i celkové chápání života a poslání jednotlivce v něm. Proto ji charakterizujeme jako skupinu dvou a více lidí, kteří jsou spojeni manželstvím.

Rodina je skutečně základním článkem společnosti, ve které se dodržuje a realizuje kontinuita života, jsou vytvářené hodnoty a formované hodnotové orientace na základě uplatňování tradic i zvyků, které rodinu spojují. V kulturní rodině se vytvářejí mezilidské vztahy, vzájemná úcta a porozumění, které mají děti pozorovat a vnímat jako vzory od svých rodičů (Danek, 2007, s. 74).

Pro mě nejvýstižnější a nejbližší definicí rodiny je následující od Krause (2008), neboť se s ní dokážu nejvíce ztotožnit. Rodina by měla být pro dítě i dospělého prostředím klidu,

bezpečí a jistoty, vzájemné úcty respektu a také vhodným a podnětným prostředím. V rodině dítě získává systém hodnot, představu o životě a své první socializační zkušenosti.

Rodina by měla být místem a prostředím, kde se všichni její členové cítí bezpečně, kde se mohou rozvíjet a budou podporováni, aniž by museli o podporu a zájem okolí bojovat. Aby mohl jedinec žít plnohodnotný život, potřebuje kolem sebe mít lidi, kteří mu věří, mají o něj zájem, jsou mu nápomocni a mají ho rádi.

### 1.3 Mládež

Mládeží se budu zabývat jako skupinou mladých lidí, definovanou věkovým rozmezím od 15 do 20 let, neboť jsem si tuto věkovou skupinu vybrala pro výzkum v rámci praktické části bakalářské práce.

Mládež, nebo také adolescenti, je skupina lidí ve věku přibližně od 15 do 20 let. Je to klidnější období než puberta (období předcházející adolescenci). Zdaleka to však není období bezproblémové. Adolescence v sobě zahrnuje dva důležité mezníky sociálního vývoje: mladiství končí povinnou školní docházku a v druhé polovině adolescence mohou být vyučeni, maturovat na střední odborné škole nebo gymnáziu, vstoupit do zaměstnání nebo na vysokou školu (Čáp, Mareš, 2007).

„Adolescenti většinou pokračují – tak jako pubescenti – v úsilí o nezávislost na rodičích a obecně dospělých, chtějí mít svou vlastní cestu, názory, kulturu, způsob života atd. Odmítají jiné názory a životní formy, často velmi energicky“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 237).

S následující definicí se budu ztotožňovat po zbytek mé práce, neboť se nejvíce vztahuje k praktické části, ve které se zabývám pozdní adolescencí.

Vágnerová (2005) charakterizuje období adolescence jako období dospívání, které zahrnuje jednu dekádu života, od 10 do 20 let. Dělí období dospívání na dvě fáze: ranou adolescenci a pozdní adolescenci, přičemž pozdní adolescence trvá přibližně od 15 do 20 let. Upozorňuje na důležitý sociální mezník, kterým je ukončení profesní přípravy, následované nástupem do zaměstnání, respektive volbou dalšího studia.

Adolescence je obdobím přechodu do dospělosti. V tomto období si adolescenti sami vybírají hodnoty a normy, k nimž chtějí být loajální a nepřijímají automaticky to, co jim rodiče či společnost nabízejí. Leckdy je tomu dokonce naopak (Vágnerová, 2000).



Jakabčic (2002) charakterizuje mládež podle vývojové teorie Erika Eriksona. Ten vývoj osobnosti rozděluje do šesti stádií, přičemž páté stadium nazývá obdobím dospívání od 12 do 20 let. V tomto období se dospívající výrazně odpoutává od rodiny, opouští dětství, buduje své nové, v podstatě už dospělé sebeuvědomění.

V mládí tedy jedinec pokračuje v přípravě na budoucí role dospělých, současně opouští role dětské a hraje role typické pro danou kulturu mládeže (student, učeň, partner atd.). Dospívající se snaží vyvázat ze závislosti na výchozí rodině, snaží se překonávat „nepochopení“ dospělých, stát se jim rovnocenným. Dospělí se stávají předmětem rozporných postojů, přičemž jsou jejich vědění a názory respektovány, současně však mnohdy pokládány za překonané (Havlík, Kot'a, 2002).

Období adolescence považují za pokračování období puberty, kdy jedinec ještě stále hledá své vlastní já, dochází k rozporům mezi jeho názory a názory starších generací, zároveň ale na konci tohoto období dochází k důležitým rozhodnutím při opuštění střední školy, vstupu do zaměstnání či pokračování ve studiu na vysoké škole.

## 2 VÝCHOVA JAKO CELEK

Ve druhé kapitole se budu zabývat cílem výchovy, neboť tato lidská činnost jako každá jiná směřuje k určitému cíli; funkcemi výchovy, které by měl každý vychovatel splňovat; typy výchovy, neboť jak se liší člověk od člověka, ani způsob výchovy v žádné rodině není stejný, i když se v základech přibližují; a podmínkami výchovy, které při vychovávání hrají svou roli a mají přímý vliv na vychovávaného.

### 2.1 Cíl výchovy

Stejně jako existuje mnoho pohledů na samotný pojem výchova i u cíle výchovy se setkáváme se spoustou vymezení. Každý autor se při vymezení cílů výchovy vždy opírá o definici výchovy, ze které vychází.

Pokud si jako vzor vezmu definici výchovy od Krause (viz 1. kapitola), hlavním výchovným cílem je podle této definice socializovat jedince v rámci dané kultury, ve které žije a v níž se bude po následující život vyvíjet a uplatňovat.

Pojem cíl lze označit jako přání nebo záměr, či obraz člověka, jakého chce někdo mít, jako obraz vlastních přání. Většinou jsou však výchovné cíle chápány jako normy a můžeme pojem cíl nahradit pojmem ideál (Brezinka, In Chudý, Kašpárková, 2007).

Brezinka (1996, s. 13) uvádí, že „výchovné cíle musíme mít dříve, než začneme vychovávat. Kdo vychovává, musí především vědět, k čemu chce nebo má vychovávat“.

Cílem je výchova samostatné, zodpovědné, důstojné a rozhodné osobnosti (Danek, 2007).

Danek (2007) také uvádí, že výchova vede k výraznému rozumovému rozvoji, který je předpokladem objektivního posuzování a hodnocení společenské skutečnosti.

Ve výchově můžeme rozlišovat cíle **materiální** a **formativní**, přičemž se materiální koncepce výchovy orientuje na osvojení konkrétní učební látky (materie), tedy na osvojení konkrétních vědomostí, dovedností a návyků. Formativní koncepce je zaměřena na rozvoj schopností a učební látka je chápána jako prostředek formativního rozvoje jedince (Jůva, In Chudý, Kašpárková, 2007).

Podle mého názoru je hlavním cílem vychovat jedince, který bude schopný samostatného života, schopný přijímat autoritu, dodržovat normy stanovené zákony a také společností.

## 2.2 Funkce výchovy

Výchova je lidská činnost směřující k určitému výsledku, který si vychovatel při působení na jedince stanoví. Každá lidská činnost plní nějakou funkci, tedy i výchova má své funkce.

Výchova by ve vztahu ke společnosti měla plnit následující funkce:

1. **Translačně - transformační funkci**, která spočívá ve zjišťování kontinuity vývoje společnosti; jde tedy o přenos a další obohacování kultury prostřednictvím výchovně - vzdělávacího procesu,
2. **Komunikačně - kooperativní funkci** plní výchova tím, že ovlivňuje oba tyto procesy, usnadňuje je a zároveň přispívá k jejich kvalitě; zasahuje tak také do systému mezilidských vazeb,
3. **socializační funkci**, v jejímž rámci výchova modifikuje, prohlubuje a posunuje kvalitativní rovinu socializačního procesu,
4. **kultivační funkci**, jež je plněna především v procesu vzdělávání člověka, v rámci kterého dochází k přijímání, zhodnocování, přepracování všech informací a k vytváření předpokladů pro jejich přenos do praxe,
5. **ekonomicko - kvalifikační funkci**, která spočívá ve vytváření předpokladů pro další rozvoj hospodářství v podobě přípravy kvalifikovaných pracovních sil, schopných přispívat ke zlepšování kvality a organizace výroby, obchodu a dalších služeb. Všechny uvedené funkce se vzájemně prolínají a doplňují a odráží se v nich vztah mezi společností a výchovou (Kraus, In Kraus, Poláčková, et al., 2001).

„Funkcí výchovy je formování sociální bytosti projekcí společnosti (jejích norem, hodnot, tradic, obyčejů, mínění...) do individuů“ (Havlík, Kořa, 2002, s. 53).

Výchova by měla v zásadě splňovat všechny své funkce, aby byly splněny výchovné cíle, na kterých závisí mimo jiné fungování celé společnosti. Na výchově není závislý jen jedinec jako jednotlivec, ale celé skupiny lidí. Kdyby rodiny přestaly splňovat v rámci výchovy souhru všech jejích funkcí, došlo by k ohrožení správného fungování dané společnosti.

### 2.3 Typy výchovy

Pro vymezení typů výchovy jsem si vybrala základní dělení dle Kopřivy (2008), neboť se shoduje se zaměřením praktické části bakalářské práce, která je omezená na následující tři typy.

Kopřiva (et. al., 2008) popisuje tři základní možnosti uspořádání nějaké společnosti. Autoritativní model (diktatura různého typu, totalita, monarchie), anarchie (volná výchova, permissivní, liberální) a demokratický model.

Tyto tři základní modely společnosti a styly výchovy bychom mohli popsat z hlediska třech kritérií, která se týkají vytváření norem a pravidel:

1. **autoritativní styl** je charakteristický tím, že spíše než o pravidla, jde o velké množství příkazů, zákazů a povinností, které určují ti, co mají moc a platí především pro ty, kdo moc nemají,
2. **anarchii** („vše dovolující“ styl) charakterizují nejasná pravidla a normy nebo jejich neexistence, není jasné, kdo je určuje, vznikají nahodile, nejsou závazná,
3. pro **demokratický styl** jsou charakteristické smysluplné normy a pravidla odrážející skutečné potřeby společenství a respektující základní lidské potřeby, na jejich vytváření mají možnost se podílet všichni členové společenství a jsou platné pro všechny (Kopřiva, et. al. 2008).

V současných rodinách často dochází ke kombinaci těchto tří typů výchovy, myslím si, že téměř žádná rodina by se nepřihlásila jednoznačně k jednomu z definovaných stylů.

### 2.4 Podmínky působící na výchovu

Jak jsem již zmínila, výchova je lidská činnost, která na jedince působí od narození a provází ho po celý jeho život. Na průběh výchovy působí mnoho faktorů, které nazýváme vnitřními a vnějšími faktory.

Podmínky působící na vývoj a formování osobnosti se dělí na podmínky vnější a vnitřní. K vnějším podmínkám řadíme přírodu, společnost, prostředí, kulturní, ekonomické, politické podmínky atd., vnitřními podmínkami máme na mysli biologické a sociální. Jednotlivé podmínky jsou těsně spjaty navzájem, vzájemně na sebe působí (Čáp, 1996).

Vnější podmínky chápe Čáp (1996) jako rozsáhlý systém podmínek působících na vyvíjející se osobnost. Vzájemně se kombinují, podporují nebo oslabují, kompenzují nebo ruší. V životě a vývoji jedince plní řadu funkcí, zejména:

1. vytváření podmínek, předpokladů, příležitostí, nebo naopak překážek k realizaci činností a učení,
2. motivační funkce, stimulování k určitým cílům, činnostem, způsobu života, hodnotám, a naopak odrazování od jiných,
3. ovlivňování komunikace a vztahů k druhým lidem a skupinám,
4. ovlivňování vnitřních podmínek jedinceva života a vývoje, jeho zdravotního a psychologického stavu, jeho sebehodnocení, odolnosti,
5. kladení, nebo nekladení požadavků, vyvolávání náročných životních situací,
6. podporování, nebo ztěžování jedincevy sebedeterminace.

Všechny tyto funkce jsou závislé také na vnitřních podmínkách působících na jedince, z čehož vyplývá, že se plnění funkcí odlišuje v závislosti na biologických a sociálních podmínkách vychovávaného.

Kraus (et. al., 2001) se zabývá úlohou prostředí ve výchově a vymezil tyto dvě základní funkce:

1. **situační** - jedná se o to, že každá výchovná situace se odehrává vždy v nějakém konkrétním prostředí. Prostor vytváří jakousi „kulisu“ k této výchovné situaci a ta může působit pozitivně, neboli ve směru výchovného úsilí, negativně, neboli v rozporu s cíli výchovy, ale může také nastat situace, kdy prostředí zůstává irelevantní a jeho působení je neutrální,
2. **výchovnou** (formovací) - právě konkrétní prostředí velmi ovlivňuje jednání a podílí se výrazně na rozvoji osobnosti. Jednání dětí, lidí se mění podle toho, jak střídají prostředí. Proto se chovají jinak ve třídě, jinak na hřišti, na výletě, jinak v hledišti stadionu, v hledišti divadla.

Při výchově dítěte musíme tedy brát v úvahu všechny faktory, které se mohou na výchovné situaci podepsat. Kromě výchovného působení ovlivňuje v danou chvíli jedince také jeho vnitřní rozpoložení, prostředí, ve kterém se právě nachází, atmosféra, která na místě panuje

a mnoho dalších faktorů, které vychovatel nemusí vnímat, pro vychovávaného jsou ale velmi podstatné.

### 3 RODINA JAKO INSTITUCE

Třetí kapitola bude věnována základní instituci v životě člověka. Budu se zde zabývat proměnou rodiny, funkcemi, které by měly být plněny rodinou, jako institucí, která je zodpovědná za péči o své členy, typy rodin, určených podle uplatňovaného způsobu výchovy a také rolemi, které jsou nám v průběhu života připisovány.

#### 3.1 Proměny rodiny

Rodina existovala v určité formě již od počátku lidstva. Svět prošel během několika tisíců let mnoha změnami, spolu s nimi se měnila a vyvíjela také tato nejdůležitější instituce v životě člověka.

Rodina se vyvíjí od samotného počátku lidstva. Již před několika tisíci lety žili naši předkové v pokrevně spřízněných skupinách, které byly pokládány za organizované jednotky, ve kterých byly jasně dané role jednotlivců. Po celou historii byla rodina patriarchální, tudíž byl hlavou rodiny otec, což se od konce 19. století měnilo, neboť ženy začaly pracovat a přispívat tak do rodinného rozpočtu (Matoušek, 1997).

Podle Singlyho (1999) došlo k zásadním změnám v rodině v 60. letech minulého století a popisuje tyto změny následovně:

1. nižší počet sňatků, vyšší počet nesezdaných párů,
2. vyšší počet rozvodů,
3. vyšší počet neúplných rodin s jedním rodičem, doplněných rodin,
4. nižší porodnost,
5. vyšší počet mimomanželských dětí,
6. vyšší zaměstnanost žen (matek), zaměstnanost párů.

Rodina, ve které bylo hlavní náplní práce ženy péče o děti a domácnost, již dávno vymizela. Kdyby žena v dnešní společnosti nebyla zaměstnaná a nepřispívala do rodinného rozpočtu, ocitla by se rodina ve finanční krizi. Z manželky a matky se tedy stala pracující žena, s čímž také souvisí očekávání ženy od muže, pomoc v domácnosti a pomoc s dětmi (Matoušek, 1997).

Kimplová (2008) uvádí tyto současné trendy rodiny:

1. tendence odkládat sňatky a rození dětí,
2. tendence zakládat rodinu neformálně, bez sňatku,
3. zvyšování rozvodovosti,
4. tendence omezovat počet dětí v rodině,
5. prodlužování doby, po kterou děti a rodiče žijí spolu.

V postmoderní společnosti stoupá počet rodin s jedním rodičem, tento typ rodiny může vzniknout rozvodem, rozchodem, ovdověním, adopcí dítěte osamělou ženou, porodem dítěte mimo manželství. Dříve byly svobodné matky odsuzovány, negativně hodnoceny po morální stránce a jejich děti litovány, z čehož vyplývalo znevýhodňující postavení ve společnosti. Nyní se stigma svobodných matek zmenšuje a mění se také složení svobodných matek podle věku (Sobotková, 2007).

V dnešní společnosti nejsou „rodiny žijící na volné noze“ ani svobodné matky žádnou výjimčností. Společnost tyto vzniklé situace přijímá jako fakta moderní doby.

### 3.2 Funkce rodiny

Rodina je prvním činitelem přímo působícím na dítě. Zajišťuje mnoho činností, jako například zabezpečení svých členů, jak citově, tak hmotně. Pečuje o zdraví svých členů, zabezpečuje výchovu, předává zkušenosti, ovlivňuje je, podporuje aj.

Kraus (2001) uvádí, že rodina ztratila řadu svých funkcí, jež v průběhu vývoje moderní společnosti převzal především stát. Jako funkce rodiny popisuje následující:

1. **biologicko - reprodukční** funkce má význam pro jedince a také pro společnost jako celek. Společnost potřebuje stabilní reprodukční základnu, pro jedince má význam v rámci uspokojování biologických a sexuálních potřeb a také v uspokojování potřeby pokračování rodu jedince,
2. **sociálně - ekonomická** funkce, neboť rodina je chápána jako významný prvek v rozvoji ekonomického systému společnosti. Členové rodiny se zapojují do výrobní a nevýrobní sféry v rámci výkonu povolání, rodina se potom jako celek stává významným spotřebitelem,



3. **socializačně - výchovná** funkce rodiny, jako první sociální skupiny, která učí dítě přizpůsobovat se sociálnímu životu, osvojovat si základní návyky a způsoby chování,
4. funkce v **sociálně - psychologické podpoře** členů, která vzniká v rámci procesu rodinného styku, kde se vytváří hodnotová a psychická atmosféra ovlivňující všechny účastníky rodinné komunikace,
5. **citová** funkce je funkcí, kterou není schopna žádná jiná sociální instituce v uspokojivé míře naplnit.

Čáp (1996) vymezuje následující funkce rodiny, které plní v životě svých členů i společnosti:

1. zajišťuje reprodukci člověka, biologicky, sociálně, kulturně, zajišťuje péči o člověka, jeho socializaci, výchovu, předávání společenských hodnot, norem, tradic předchozích generací,
2. je jednotkou ekonomickou, v některých případech přímo pracovní,
3. zajišťuje členům rodiny - dětem i dospělým – ochranu a pomoc v situacích běžných i mimořádných, zvýšeně zátěžových, umožňuje sdílet radost a překonávat zátěžové situace,
4. kontroluje chování a jednání členů rodiny, zajišťuje v příznivém případě dodržování společenských norem, jindy naopak zmenšuje tlak společnosti na jedince a pomáhá mu odolávat nepříznivým vlivům,
5. zajišťuje členům rodiny osobní vztahy.

Rodina by měla plnit všechny základní funkce, které jí připadají, alespoň do určité míry. V mnoha rodinách ale k plnění těchto funkcí nedochází. Kraus, Poláčková (2001) nabízí následující členění rodin podle jejich funkčnosti:

1. **funkční** - přiměřeně plní všechny funkce,
2. **afunkční** - občas dochází k poruchám v plnění jedné či několika funkcí, ty ale vážněji nenarušují život rodiny a zásadně negativně neovlivňují život dítěte,
3. **dysfunkční** - dochází k vážným poruchám, vnitřnímu rozkladu rodiny, je zde zásadně narušován socializační proces dítěte.

V literatuře se píše, že dnešní rodina neplní tolik funkcí, jaké splňovala rodina dříve. Mnoho funkcí převzal stát a rodina splňuje již jen nejdůležitější funkce, které jsou potřebné pro správný vývoj jedince. Některé rodiny ale bohužel nedokážou, nebo nechtějí plnit funkce, které jsou nutné pro správné fungování jejich vlastní rodiny a také rodin generací, které budou následovat.

### 3.3 Typy rodin

Za základní formu rodiny bychom mohli považovat tu, kterou tvoří otec, matka a alespoň jedno dítě. Takovou rodinu bychom mohli v literatuře najít také pod pojmy moderní rodina, rodina základní nebo také rodina nukleární. Základní rodina je dále rozšiřována o prarodiče, strýce, tety a další příbuzné. Takovou rodinu odborníci nazývají rodinou rozšířenou. Rodina se dá dělit podle různých kritérií na spoustu typů.

Kraus, Poláčková (2001) rozlišují typy rodin:

1. **nukleární** - je tvořena párem rodičů a dětmi,
2. **rozšířená** - jedná se o rozšíření konceptu rodiny o blízké příbuzné, prarodiče, strýce, tety a ostatní příbuzné,
3. **orientační** - do tohoto typu rodiny se dítě narodí,
4. **prokreační** - prokreačním typem rodiny je ta, kterou jedinec v dospělosti sám založí.

Jelikož je pro mou práci důležitý typ výchovy, který rodiče nejčastěji volí pro výchovu svých dětí, použiji dále dělení typů rodin, podle toho, jaký výchovný styl v nich převládá:

1. **autoritativní rodina** - rodiče prosazují svou moc nad dítětem, neakceptují potřeby dítěte, používají nepřiměřené tresty, výchova probíhá ruku v ruce s používáním zákazů a příkazů,
2. **liberální rodina** - rodiče akceptují dítě a jeho potřeby, ale je zde nízká míra požadavků spojená se svobodou pro dítě, mezi rodiči a dítětem panuje kamarádský vztah,

3. **demokratická rodina** - hlavní charakteristikou je projevování lásky rodičů k dítěti, porozumění, adekvátní nároky na dítě dle jeho věku a schopností, respektování práv dítěte (Kopřiva, et. al., 2008).

Jak jsem již v předešlých kapitolách zmínila, společnost se po mnoho staletí vyvíjí a proměňuje, s proměnami společnosti se mění také rodina ve svých funkcích, v uspořádání, fungování a také ve výše uvedených typech výchovy. Ne vždy jasně panuje v rodině jen jeden z typů výchovy, prvky z různých typů výchovy se mohou kombinovat, vždy je ale jeden z těchto typů dominantním.

### 3.4 Role v rodině

Na výchově dítěte by se měli podílet oba rodiče, přičemž každý z nich má při výchově svou roli. Každý z nich by měl pro dítě znamenat autoritu, ale jen do určité míry, aby se ze vztahu rodič – dítě, nevytratil pocit bezpečí a lásky.

Každé dítě však nemá štěstí a vyrůstá jen s jedním rodičem. Ve výchově může dítě postrádat vzor mužské nebo ženské role a může také docházet k výchovným problémům.

„Přítomnost obou vzájemně komplementárních rodičovských rolí je pro děti v rodině nenahraditelná“ (Kraus, Poláčková, 2001, s. 81).

Nejen rodiče naplňují v rodině svou náležitou roli, také děti by měly znát svou roli, identifikovat se s ní a plnit ji v rámci svých možností.

„Vztah mezi rodiči a dětmi se nerozvíjí v rovině autority a podřízenosti, ale v rovině přátelství. Rozkazování, zakazování, tělesné tresty a další podobné „tradiční“ výchovné metody ustupují do pozadí a jsou nahrazovány výměnou názorů, přesvědčováním, sdělováním stanovisek. Autoritativní rozhodování je nahrazeno diskusí, na níž se podílejí obvykle všichni členové rodiny“ (Bauerová, Bártová, In Kraus, 2001, s. 81).

To, jaký vztah si rodiče a děti mezi sebou vybudují, má velmi silný vliv také na budoucnost dítěte, které se v dospělosti ocitne ve stejné roli jako jeho rodiče a často tuto roli naplňuje podle jejich vzoru.

### 3.4.1 Role otce

Role otce prošla proměnami stejně jako rodina. Otec byl dříve považován za živitele rodiny, na výchovu dětí mu nezbyval čas. I v dnešních rodinách můžeme najít otce, kteří aby zabezpečili svou rodinu, tráví celé dny někdy i v několika zaměstnáních. Proto uvádím následující pohledy autorů na tuto mužskou roli, které by se mohly zdát v dnešní době neplatné.

Práce otce se přenáší mimo domácnost, dítě tráví většinu času s matkou a matka soustřeďuje stále více rozhodnutí do svých rukou, hlídá dítě a trestá ho nebo odměňuje jeho chování. Dochází k poklesu otcovské autority, jejímu přenosu na ženu. Pokles autority otce v rodině však neznamená, že by ztratil v rodině na významu (Čáp, et. al., 2007).

Otec tím, že většinou pracuje a tráví doma méně času než matka, se pro děti stává představitelem vnějšího světa a vyšších nároků a požadavků, které v tomto světě na dítě čekají (Kraus, Poláčková, 2001).

I když otec tráví s dítětem méně času než matka, neznamená to, že je pro dítě méně důležitý. Každé dítě potřebuje mít ženský i mužský vzor. Pokud otec tráví s dítětem dost času, vytváří si s ním podobně silnou vazbu, jakou má dítě vytvořenou s matkou.

Jak jsem uvedla výše, otec byl dříve pokládán hlavně za finanční oporu rodiny, se kterou trávil málo času. S léty docházelo k postupným proměnám rodiny, se kterými došlo také k proměně mužské a ženské role ve společnosti. Změnil se tedy i pohled na roli otce v úplné rodině.

Podle Plaňavy (2000) role otce spočívá v:

1. vzoru muže pro syna (ale také žena – dcera potřebuje mužský vzor),
2. kooperaci s matkou na výchově dětí,
3. předávání životní moudrosti dítěti,
4. manuální zručnosti.

Od mužů se dále očekává, že budou odpovědní, spolehliví, průbojní, stabilní, houževnatí a neústupní, rázní aj. (Plaňava, 2000).

Otcové jsou pro výchovu dítěte nezbytní stejně jako matky. Měli by se aktivně zapojovat do výchovy potomků, dítě by mělo v otci spatřovat ochránce a životní jistotu. I přesto, že je otec pro dítě velmi důležitý, mnoho dětí vyrůstá v neúplných rodinách, převážně s matkou.

### 3.4.2 Role matky

Matka si s dítětem vytváří vztah již v prenatálním období a upevňuje jej po celou dobu těhotenství. Po narození je právě matka nejdůležitější osobou pro novorozence, dítě se u matky cítí bezpečně a potřebuje její každodenní péči.

Role matky malého dítěte je spojena s přerušením profesní role a s její izolací v domácnosti. Tato role na druhou stranu uspokojuje mnohé jiné potřeby, zejména pudovou potřebu mateřství, spojenou s touhou pečovat a s citovou vazbou na vlastní dítě (Vágnerová, 2005).

Matka zajišťuje uspokojení základních potřeb dítěte v raném věku, k nimž patří potřeba stimulace a smysluplného učení, potřeba citové jistoty a bezpečí. Mezi matkou a dítětem probíhá neustálá interakce, kdy střídavě reagují jeden na druhého a vnímají pocity toho druhého (Vágnerová, 2005).

Vágnerová (2005) považuje matku za ochránkyni dětské jistoty a bezpečí, reguluje míru stresu, jemuž je dítě vystaveno a zároveň je garantem plnění povinností, který kontroluje, do jaké míry se děti chovají žádoucím způsobem.

Role matky podle Plaňavy (2000) spočívá v:

1. spojitosti s dítětem již v těhotenství,
2. vytváření „tepla“ domova,
3. plnění důležitého místa vychovatelky,
4. představování ženské role.

S rolí matky souvisí spousta velkých změn v životě ženy. Matka je považována za nejdůležitější osobu v životě dítěte, tento vztah se začíná vyvíjet již v prenatálním období a pokračuje v dalších životních etapách dítěte.

### 3.4.3 Role sourozenců

Sourozenci mají důležitou roli hlavně v životě svých mladších bratrů a sester. Jejich role spočívá v socializaci mladšího jedince, ve vzájemné výchově, ve ztotožňování se s rolemi.

Vágnerová (2005) popisuje sourozence jako trvalou součást života, ať už pozitivní, negativní či ambivalentní. Sourozenci mezi sebou často soupeří, ale umí se i dohodnout na kompromisu, dovedou spolupracovat a vzájemně se podporovat.

Sourozenci tvoří osobité spojení v rodině, vztahy mezi nimi jsou dány povahovými a temperamentovými vlastnostmi, důležitou roli ve vztahu sourozenců hraje také věk a pohlaví. Toto „spojení“ je velice důležité pro vývoj sociálních vztahů.

Malé děti stráví se sourozenci více času než s dospělými. Sourozenci mohou sloužit jako alternativní zdroj sociální stimulace, protože dítěti poskytují jiné zkušenosti. Tyto zkušenosti se dále přenášejí i na vztahy k cizím dětem (Vágnerová, 2000).

Specifickou skupinu tvoří jedináčci, kteří mohou své zážitky sdílet pouze s rodiči, nemají vedle sebe vrstevníka, který by mu byl roven.

#### 3.4.4 Role prarodičů

Roli prarodiče člověk získává, aniž by její vznik sám nějakým způsobem ovlivňoval. Tuto roli si často spojujeme se stárnutím a přechodem do další etapy našeho života.

V roli prarodiče, kterou obvykle získáváme dříve než v raném stáří, prožije člověk v současné době přibližně 25 let svého života. Většinou jde o vztah, který není spojen s trvalým soužitím s vnuky, tj. s rodinou svého dospělého dítěte (Harper, In Vágnerová, 2007).

Vágnerová (2007) popisuje prarodiče jako nositele rodinné tradice a rodinných příběhů, které předávají nejmladší generaci. Starají se o vnuky v předškolním či raném školním věku a jsou pro ně autoritou i citově významnou bytostí. Vztah mezi prarodiči a vnoučaty se během dospívání mění.

Prarodičovská role se dle Vágnerové (2000) stává součástí identity jedince, odpovídá sociálnímu očekávání a potvrzuje kvalitu člověka, ve vztahu k vnoučeti představují prarodiče jakousi psychosociální pojistku, která by mohla kompenzovat nebo alespoň doplňovat rodičovské působení:

1. postoj prarodičů je více emocionální, poskytuje vnoučeti jinou kvalitu stimulace, neboť jsou klidnější a mají méně jiných, osobně důležitých zájmů, a proto se dítěti ochotně věnují,

2. prarodiče podporují rozvoj jiné složky identity než rodiče, zdůrazňují jiné vlastnosti a projevy tohoto dítěte,
3. prarodiče poskytují dítěti jinou sociální zkušenost, protože mají jiné role a v rámci svých sociálních rolí se chovají jinak než rodiče, kladou větší důraz na jiné hodnoty a normy, děti se od nich naučí jiné věci, získají jinou zpětnou vazbu.

Prarodiče představují pro vnouče jakousi historii rodiny. Předávají dítěti své zkušenosti, rodinné příběhy, poskytují mu pocit bezpečí a jistoty, když rodiče nejsou nablízku.

## 4 ODMĚNY A TRESTY VE VÝCHOVĚ

Snad každé dítě bylo někdy svými rodiči potrestáno. Je ale správné dítě trestat, pokud se nám nelíbí to, co udělalo, nebo naopak neudělalo? Určitě musíme dítěti dát nějakým způsobem najevo, že je jeho činnost správná a podporujeme jej a také mu dát najevo, že některé věci se nedělají a nesmějí se opakovat. Jsou ale odměny a tresty tím pravým způsobem?

Podle Čápa (et. al., 2007) je odměna ve společenských a speciálních výchovných souvislostech takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, ale také sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které:

1. vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání,
2. přináší vychovávanému uspokojení jeho potřeb, libost, radost.

„Trest je takové působení (rodičů, učitelů, vychovatelů, popřípadě sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které:

1. vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání,
2. přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci“ (Čáp, et. al., 2007, s. 253).

Účinky trestů lze jen obtížně předvídat, neboť trest vede u jednoho dítěte k nápravě, u druhého k poslušnosti jen navenek při skrytém nesouhlasu, třetí dítě reaguje negativisticky a ve zvýšené míře pokračuje v nežádoucím chování a čtvrté dítě upadá do deprese, ztrácí kladné morální sebehodnocení, jeho činnost a vývoj se dezorganizuje (Čáp, et. al., 2007).

Jak vidíme, na každé dítě tresty působí jiným způsobem, přičemž závisí na osobnosti dítěte, na jeho předchozích zkušenostech, na vztahu s trestající osobou, situaci a spoustě dalších podmínkách, které na něj v danou chvíli působí.

Dalším neméně důležitým faktem, který se týká používání trestů, je ten, že se často v situacích plných emocí používají tresty fyzické, které časem mohou přecházet až k tělesnému týrání. Rodiče si často své počínání racionalizují tím, že se snaží dítě dobře vychovat. Fyzické týrání jde často ruku v ruce s týráním psychickým, přičemž má tento typ trestání nedozírné následky na psychice, vývoji a chování dítěte.



Mohlo by se zdát, že odměny v sobě zahrnují pouze kladný charakter. Každý z nás je rád pochválen, rád dostává odměny např. za provedenou práci. Ani odměny však nemají účinek jednoznačný.

Čáp (et. al., 2007) říká, že záleží na druhu odměny, na vyspělosti nebo nevyspělosti dítěte, na přiměřenosti odměny k zralosti dítěte a k situaci aj. Odměny emoční jsou často efektivnější než odměny materiální, neboť nadměrné užívání materiálních odměn, zahrnování dítěte penězi a dary, narušuje vývoj dítěte i jeho vztahy k dospělým.

„Alternativou k odměnám ve výchově je uspořádat podmínky pro činnosti a chování dětí tak, aby mohly prožívat pozitivní přirozené důsledky těchto činností a chování“ (Kopřiva, et. al., 2008, s. 155).

Je důležité, aby si rodič uvědomil, zda je jeho trest nebo odměna, které používá při výchově dítěte, stále ještě výchovným prostředkem. Pokud rodič používá nepřiměřených trestů a žádných odměn, může dojít k narušení vztahu mezi ním a dítětem a také narušení vývoje jednice. Pokud rodič nepoužívá tresty a pouze dítě odměňuje, hrozí, že se dítě bude chovat správně, jen pokud bude chtít dosáhnout odměny a v opačném případě mu nic nehrozí. Není to jednoduché, je ale potřeba najít jistou „zlatou střední cestu“.

## 5 VOLNÝ ČAS

Volnému času se v rámci páté kapitoly budu věnovat z toho důvodu, že existuje souvislost trávení volného času s fungováním rodiny, neboť rodina by se měla aktivně podílet na volném čase svých členů a podporovat je v jejich aktivitách. Společné trávení volného času také upevňuje jejich vzájemné vztahy.

Jak se s časem mění společnost, mění se i způsob trávení volného času mládeže. Využívání volného času se také mění s věkem, s prostředím, ve kterém člověk žije a dalšími faktory, které trávení volného času jedince mohou ovlivnit. Každý si pod pojmem „volný čas“ představí situaci, ve které je „pánem svého času“, se kterým může naložit dle svého uvážení.

Hofbauer (2004, s. 93) uvádí „volný čas je čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život. Přesnější a úplnější je však jeho charakteristika jako činnosti, do níž člověk vstupuje s očekáváním, účastní se jí na základě svého svobodného rozhodnutí, a která mu přináší příjemné zážitky a uspokojení.“

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2002, [online]), v dokumentu *Volný čas a prevence u dětí a mládeže*, definuje volný čas jako „čas, v němž si jedinec svobodně na základě svých zájmů, nálad a pocitů volí svou činnost“.

Volný čas je důležitý v životě člověka jako čas relaxace a odpoutání se od starostí každodenního života.

### 5.1 Funkce volného času

Každý člověk se v rámci volného času věnuje nějaké činnosti. Tato činnost plní v životě člověka určitou funkci.

Roger Sue (In Janiš, 2009), soudobý francouzský sociolog volného času, vymezil následující funkce volného času:

1. psychosociologickou (uvolnění, zábavu, rozvoj),
2. sociální (socializaci),
3. terapeutickou,

4. ekonomickou (pozitivní vliv na uplatnění člověka v profesní činnosti, výdaje účastníků vynakládané na aktivity volného času).

Jako další možnost vymezení funkcí volného času uvádím komplexní vymezení německého pedagoga volného času Opaschowskiho (In Hofbauer, 2004), který za základní považuje:

1. rekreaci (zotavení a uvolnění),
2. kompenzaci (odstraňování zklamání),
3. výchovu a vzdělávání (učení o svobodě a ve svobodě),
4. kontemplaci (hledání smyslu života),
5. komunikaci (sociální kontakty),
6. participaci (účast na vývoji společnosti),
7. integraci (vrůstání do společenských organismů),
8. akulturaci (kulturní rozvoj sebe samých).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy za základní funkce považuje aktivní přístup dětí a mládeže k provádění této činnosti, kompenzaci jednotvárné zátěže (při vyučování, nerovnoměrném zatěžování jednotlivých oblastí mozku), posilování zdravého způsobu života a zdraví (MŠMT, 2002, [online]).

Využití volného času je v každém věku jiné, záleží také na genderu a prostředí, ve kterém jedinec žije. U všech ale plní některou z uvedených funkcí a je tak důležitou součástí každodenního života.

## 5.2 Trávení volného času

Trávení volného času je v úzké vazbě s rodinou. Jako první prostředí, do kterého se člověk rodí, vytváří přístup a motivaci efektivního trávení volného času.

Hofbauer (2004) považuje rodinu v otázce volného času za inspirátora, podporovatele a realizátora volnočasových aktivit. Působení na dítě uskutečňuje následovně:

1. nápodobou a reprodukcí (sociálním učením) vzorců pozitivního volnočasového chování prostřednictvím účasti dětí na aktivitách rodiny. Nápodoba životního stylu rodičů je však nežádoucí v případě, pokud by reprodukovala nicnedělání a nudu,

2. uskutečňováním individuálních i společných pravidelných zájmových činností dětí v rodině, v rámci kterých dítě navazuje na zájem rodičů, nebo přechází do jiných oblastí,
3. citlivým sledováním a cílevědomým reagováním na potřeby, zájmy a nadání dětí.

Dítě by mělo být již od malička vedeno ke smysluplnému trávení volného času. Zájem rodičů o trávení volného času jejich dítěte by neměl upadat ani v dalších vývojových etapách, neboť se vztah mezi rodiči a dětmi dále může upevňovat v rámci společných aktivit.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 6 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI

Rodina je primární institucí ve výchově dítěte, působí na něj od narození po zbytek jeho života. V teoretické části jsem se mimo jiné věnovala výchově a jejím typům, v praktické části své bakalářské práce se budu snažit zjistit, jak mládež vnímá výchovné působení svých rodičů. Výchovné působení budu zkoumat z hlediska několika oblastí, kterými jsou vztah mezi dítětem a rodičem, zájem rodičů o volnočasové aktivity svých dětí, zájem rodičů o školní výsledky dítěte, pravidla, která by se měla plnit, odměny a tresty.

Při vypracovávání praktické části jsem se řídila literaturou M. Chrásky, *Metody pedagogického výzkumu*.

### 6.1 Výzkumný problém

Je rozdíl mezi výchovnými styly, které rodiče použili při výchově gymnazistů a výchově učňů?

U výzkumného problému jsem vycházela z předpokladu, že studenti na gymnáziu budou vychováni přísněji než učni na střední odborné škole, neboť se i nároky na studenty na těchto typech škol velmi liší.

### 6.2 Výzkumný cíl

Cílem mého výzkumu je srovnání stylů výchovy, které uplatnili rodiče při výchově gymnazistů a učňů.

### 6.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

Liší se výchovný styl, který použili rodiče při výchově studentů gymnázia a výchově učňů na střední odborné škole?

Dílní výzkumné otázky:

1. Jak časté jsou konflikty mezi rodiči a gymnazisty a mezi rodiči a učni?
2. Je rozdíl v řešení konfliktů mezi rodiči a mládeží u gymnazistů a učňů?
3. Mají gymnazisté a učni stanovená od rodičů pravidla?

4. Liší se tresty za porušení pravidel u gymnazistů a učňů?
5. Liší se používání odměn u rodičů gymnazistů a rodičů učňů?
6. Zajímají se rodiče o školní výsledky svých dětí na gymnáziu i na učilišti?
7. Liší se přístup rodičů gymnazistů a rodičů učňů v oblasti zájmu o jejich volnočasové aktivity?

## 6.4 Metoda výzkumu

Pro získání informací jsme zvolila kvantitativní výzkum, neboť dotazníkové šetření umožňuje získat informace od velkého počtu respondentů. Jak uvádí Chráska (2007) pomocí této metody získáme velké množství dat v krátkém časovém úseku.

Ve strukturovaném dotazníku jsem použila převážně uzavřené otázky, otevřené otázky jsem použila tam, kde jsem očekávala uvedení příkladu z respondentova života. Součástí dotazníku byl úvod, kde jsem se představila, objasnila účel výzkumu, uvedla instrukce k vyplnění a poděkovala za spolupráci na výzkumu. Dotazníkové šetření bylo anonymní.

Před samotným výzkumem byl proveden předvýzkum. Dotazník jsem nechala vyplnit celkem dvaceti respondenty v lednu 2011. Tento dotazník obsahoval otázky, které jsem měla připravené do svého dotazníkového šetření a ověřila jsem si tak srozumitelnost kladených otázek.

## 6.5 Výzkumný soubor

Výzkum jsem realizovala v měsíci únoru 2011. Cílem výzkumu bylo porovnat výchovné styly z pohledu mládeže z gymnázia a z učiliště.

Respondenty jsem vybírala záměrně. Výzkum jsem provedla v posledních ročnících škol, důvod výběru jsem popsala již v poslední části 1. kapitoly, ve které jsem se zabývala mládeží a tuto skupinu jsem věkově vymezila dle M. Vágnerové. Záměrný výběr dále spočíval v typech škol. Gymnázium a učňovské obory spadající pod střední odbornou školu jsem si vybrala z toho důvodu, že jsem předpokládala největší rozdíly ve výchově. Můj předpoklad vyplýval z povědomí veřejnosti týkající se mládeže z gymnázia a mládeže z učňovských oborů. O gymnazistech se na veřejnosti mluví jako o lidech toužících po hodnotném vzdělání, na internetu se nejčastěji setkáme se články o jejich úspěšnosti

v rámci školních olympiád, zatímco učni jsou charakterizováni jako záškoláci, kteří o školu nejeví příliš zájmu (viz příloha 2).

Podle mého názoru a mé zkušenosti jsou studenti gymnázií často přísněji vedeni rodiči a jejich výchově je přikládán větší důraz, naopak učňům je ponechána rodiči znatelně větší volnost, což se mi potvrdilo i při přímém zadávání dotazníků ve třídách. Reakce na dotazníky byla totiž diametrálně odlišná na obou typech škol.

Mezi respondenty jsem v dotazníkovém šetření dělala rozdíl v rámci pohlaví pouze z důvodu možných zajímavých výpovědí opačných pohlaví, i když ve výzkumu nešlo o porovnání výchovy mezi muži a ženami, ale mezi studenty na školách různé úrovně. Při vyhodnocování jsem respondenty podle pohlaví rozdělovala pouze při vytváření tabulek s výčtem nejčastějších odpovědí, pokud se odpovědi u mužů a žen odlišovaly.

### Pohlaví respondentů

*Tab. 1 Složení respondentů podle pohlaví*

	ženy	muži	celkem
gymnázium	53	15	<b>68</b>
SOŠ	36	40	<b>76</b>
<b>celkem</b>	<b>89</b>	<b>55</b>	<b>144</b>

Z tabulky je zřejmé, že výzkumný vzorek tvořilo 89 žen (62 %) a 55 mužů (38 %). Nepoměr mezi počtem žen a mužů byl zapříčiněn hlavně vyšším zastoupením žen ve třídách gymnázia.



## Věk respondentů

Tab. 2 Složení respondentů podle věku

věk	ženy - gymnázium	muži - gymnázium	ženy - SOŠ	muži - SOŠ	celkem
17	0	0	0	4	<b>4</b>
18	20	3	29	17	<b>69</b>
19	28	11	5	11	<b>55</b>
20	5	1	2	8	<b>16</b>

Výběr respondentů byl v oblasti věku záměrný. Výzkum se uskutečnil v posledních ročnících gymnázia a střední odborné školy. Tato věková skupina spadá do vymezené kategorie dle M. Vágnerové, která tuto věkovou skupinu nazývá pojmem mládež.

## Typ rodiny

Tab. 3 Typ rodiny

typy rodin	gymnázium	SOŠ	celkem
úplná	56	59	115
neúplná	7	16	23
doplněná	5	1	6
<b>celkem</b>	<b>68</b>	<b>76</b>	<b>144</b>

Z tabulky je čitelné, že v úplné rodině žije 56 (83 %) gymnazistů a 59 (78 %) učňů, v neúplné rodině 7 (10 %) gymnazistů a 16 (21 %) učňů, 5 (7 %) gymnazistů a 1 (1 %) učeň žije v rodině doplněné.

Na typ rodiny jsem se v dotazníkovém šetření ptala z toho důvodu, že se první otázka týkala vedoucí role v rodině. Pokud některý z respondentů pochází z neúplné rodiny a žije tedy pouze s jedním z rodičů, nedošlo k vyhodnocení této otázky.

## 6.6 Průběh sběru dat

Nejdříve jsem telefonicky kontaktovala zástupce ředitelů škol, kteří zajišťují spolupráci školy a veřejnosti, a požádala je o svolení k výzkumnému šetření.

Dotazníkové šetření jsem prováděla osobně ve vyhrazených vyučovacích hodinách, které mi byly jednatelem školy nabídnuty. Jednotliví vyučující byli po celou dobu šetření přítomni. Konečný počet vyplněných dotazníků ovlivnil počet studentů přítomných ve výuce.

Celkem bylo připraveno 90 dotazníků pro střední odbornou školu a 90 dotazníků pro gymnázium. Návratnost dotazníků byla 76 (84 %) kusů ze středního odborného učiliště a 68 kusů (76 %) z gymnázia.

## 6.7 Zpracování dat

Při vyhodnocování dotazníků jsem použila čárkovací metodu. Údaje jsem dále zaznamenávala v programu Excel, kam jsem vkládala výsledné hodnoty do tabulek a počítala relativní četnost. Procentuální výsledky jsem zaokrouhlovala na celá čísla.

Tabulky a grafy jsem vytvářela k dotazníkovým otázkám, které měly výpovědní hodnotu ke stanoveným výzkumným otázkám. Některé otázky v dotazníku jsem použila z toho důvodu, že jsem očekávala zajímavé odpovědi od respondentů, ale nestanovovala jsem k nim výzkumné otázky, proto jejich výsledky vyjádřím pouze procentuálně, nebo tabulkami.

## 7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V úvodu dotazníku jsem uvedla identifikační otázky týkající se charakteristiky výzkumného souboru. K těmto proměnným patřil věk, pohlaví, typ rodiny a typ školy. Jak jsem uvedla v předchozí kapitole, dotazníky vyplnilo 68 studentů gymnázia a 76 učňů ze střední odborné školy. Věková kategorie byla vybrána záměrně, dotazníkové šetření proběhlo v posledních ročnících gymnázia a střední odborné školy. Dotazník vyplnilo 89 žen, z toho 53 z gymnázia a 36 z odborné školy a 55 mužů, z toho 15 z gymnázia a 40 z odborné školy. V tab. 3 jsem uvedla počty studentů a učňů, kteří žijí v rodině úplné, neúplné nebo doplněné.

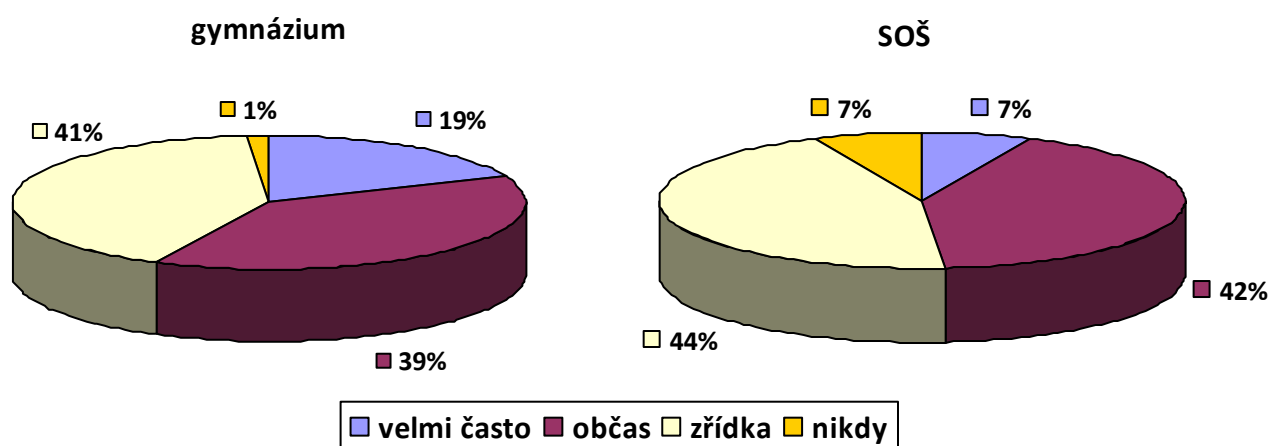
### 7.1 Výsledky výzkumu a interpretace dat

V následující podkapitole se budu věnovat vyhodnocení otázek z dotazníku, které mají výpovědní hodnotu k výzkumným otázkám. Ve výzkumu mi jde o srovnání pohledu gymnazistů a učňů, uvedu tedy vždy grafy zvlášť pro každou skupinu.

1. výzkumná otázka: Jak časté jsou konflikty mezi rodiči a gymnazisty a mezi rodiči a učni?

**Dotazníková otázka č. 2 – Dochází u vás doma ke konfliktům mezi tebou a rodiči?**

*Graf 1, 2 Vyhodnocení otázky č. 2 – četnost konfliktů mezi rodiči a mládeží*



Z grafů je patrné, že obě skupiny mládeže řeší s rodiči konflikty. Pouze zřídka se svými rodiči konflikty řeší 41 % gymnazistů, 39 % gymnazistů uvedlo, že občas ke konfliktu dojde. Tato čísla jsou velmi srovnatelná s tím, co vypověděli vrstevníci z odborné školy,

44 % učňů uvedlo, že pouze zřídka dojde ke konfliktu mezi nimi a rodiči a 42 % učňů řeší konflikty s rodiči občas.

*Komentář: U gymnazistů jsem neočekávala tak nepatrné procento k odpovědi, že velmi často řeší konflikty se svými rodiči. Domnívala jsem se, že rodičům gymnazistů velmi záleží na výsledcích jejich studia, a tudíž jejich život organizují tak, aby se na výuku co nejvíce připravovali. Jelikož mládež má zájem o spoustu jiných věcí mimo školu, očekávala jsem časté konflikty studentů s rodiči.*

V otázce vztahující se k předchozím grafům jsem zjišťovala, jak časté jsou konflikty mezi mládeží a rodiči. Považuji za důležité nyní uvést tabulku, ve které je vybráno 5 nejčastějších odpovědí na otázku, týkající se toho, co vnímá mládež jako konflikt. Je důležité uvědomit si, co si mládež pod tímto pojmem představuje.

### Dotazníková otázka č. 3 – Co pro tebe znamená „konflikt“ mezi tebou a rodiči?

Tab. 4 Vyjádření pojmu konflikt

konflikt	ženy - gymnázium	muži - gymnázium	ženy - SOŠ	muži - SOŠ	celkem
hádky	24	14	23	19	<b>80</b>
bez odpovědi	8	2	4	11	<b>25</b>
nerespektování názorů	13	0	5	0	<b>18</b>
obviňování	5	0	0	0	<b>5</b>
pletou se do života	3	0	0	0	<b>3</b>

Z tabulky vyplývá, že pod pojmem konflikt si největší počet mládeže 56 % (80) představí hádky, 17 % (25) mládeže bohužel nevedlo na tuto otázku odpověď, 13 % (18) z celkového počtu mládeže považuje za konflikt nerespektování názorů. V tabulce jsem již neuváděla odpovědi, které se objevovaly pouze u jednotlivců, jako příklad uvedu školní problémy, vyhazov z domu, rozvod rodičů.

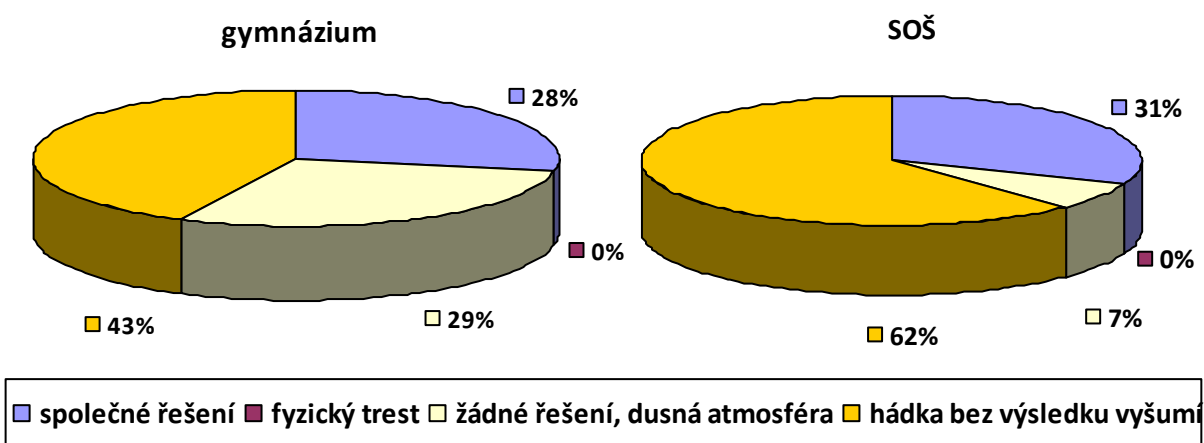
*Komentář: U této otázky jsem čekala, že bude mládež uvádět konkrétněji své odpovědi, neboť tento požadavek byl uveden u otázky v závorce. Nejčastější odpověď na tuto otázku*

mě nepřekvapila, nedokážu si však vysvětlit, z jakého důvodu 17 % mládeže na tuto otázku neodpovědělo.

2. výzkumná otázka: Je rozdíl v řešení konfliktů mezi rodiči a mládeží u gymnazistů a učňů?

**Dotazníková otázka č. 4 – Jaká jsou nejčastější řešení konfliktů mezi rodiči a gymnazisty?**

Graf 3, 4 Vyhodnocení otázky č. 4 – Jak se řeší konflikty mezi rodiči a mládeží?



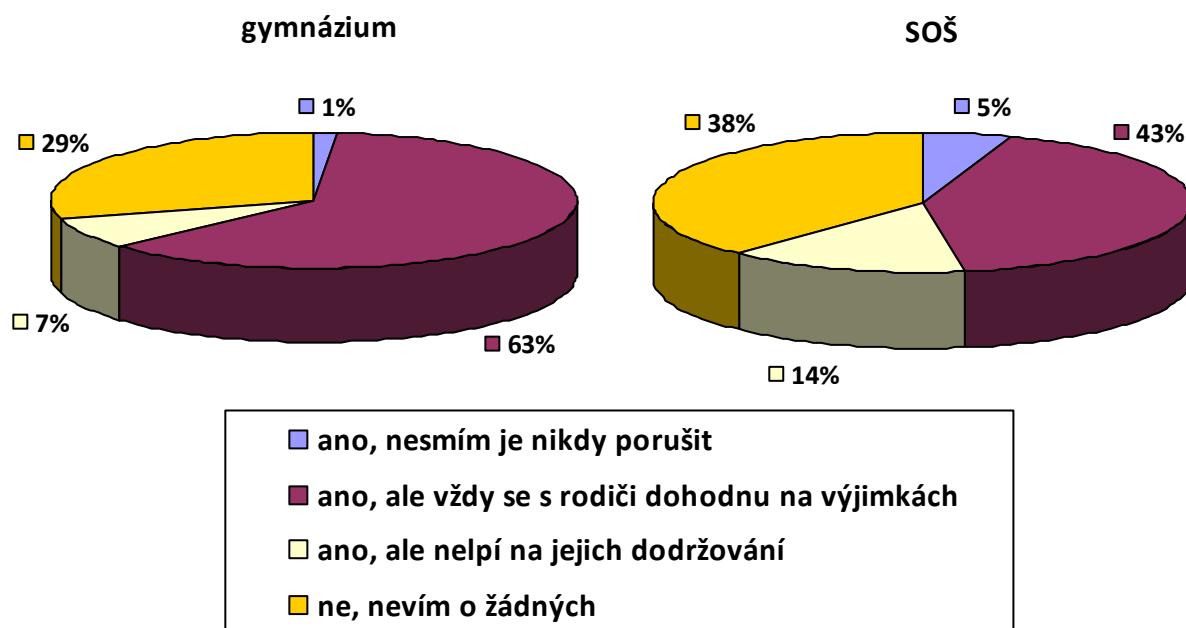
Z grafů je jasně čitelné, že nejčastěji konflikty mezi rodiči a mládeží končí nevyřešené a účastníci hádky po chvíli dělají, jako by k ničemu nedošlo. Vypovědělo tak 43 % gymnazistů a 62 % učňů. Společná řešení problému pak se svými rodiči hledá 28 % gymnazistů a 31 % učňů.

*Komentář: U této otázky jsem hlavně u gymnazistů čekala větší zastoupení společného řešení konfliktu s rodiči. Podle mě je hádka, ve které nedojde k jejímu řešení, velmi nešťastným způsobem ukončení problému. Nevyřešený konflikt se může opakovat, prohlubovat a může dojít k nenávratnému poškození vztahu mezi rodičem a dítětem.*

3. výzkumná otázka: Mají gymnazisté a učni stanovená od rodičů pravidla?

**Dotazníková otázka č. 6 – Máte s rodiči stanovená, jasně řečená, pravidla, která musíš dodržovat?**

*Graf 5, 6 Vyhodnocení otázky č. 6 – Má mládež stanovená pravidla?*



Z grafů vyplývá, že na otázku, zda má mládež od rodičů stanovená pravidla, která musí dodržovat, odpovědělo 63 % gymnazistů ano, ale vždy se dohodnou na výjimkách. Druhou nejčastější odpovědí studentů gymnázia s 29 % bylo, že neví o žádných pravidlech, která by měli dodržovat.

O 20 % méně, tedy 43 % učňů má stanovená pravidla, ale vždy se mohou s rodiči domluvit na výjimkách. Žádná pravidla nemá stanoveno 38 % učňů a 14 % sice pravidla stanovena má, ale rodiče na jejich dodržování nelpí.

*Komentář: Musím přiznat, že mě překvapilo procento gymnazistů, kteří nemají od rodičů stanovená pravidla, která by měli dodržovat. Toto procento je u učňů ještě mnohem vyšší, s čímž jsem ale počítala, neboť učni, dle mého názoru, jsou vychovávaní spíše liberálně. Podle mě je důležité určit již v dětství pravidla, kterými se musí děti řídit, aby byly připraveny na to, že i mimo domov budou muset plnit stanovené normy, zákony, pravidla.*

V předchozích grafech jsem se věnovala vyhodnocení faktu, zda má mládež od rodičů stanovena pravidla. V následující tabulce poskytuji výčet mládeží nejčastěji uvedených pravidel.

**Dotazníková otázka č. 7 – Pokud jsou stanovena pravidla, jaká?**

*Tab. 5 Stanovená pravidla*

pravidlo	gymnázium	SOŠ	celkem
včasný příchod a ohlašování se	37	16	53
úklid	28	17	45
plnit školní povinnosti	11	11	22
chovat se slušně k autoritám	8	8	16
nepít alkohol a nekouřit	8	2	10

Respondenti u této otázky mohli uvést více odpovědí.

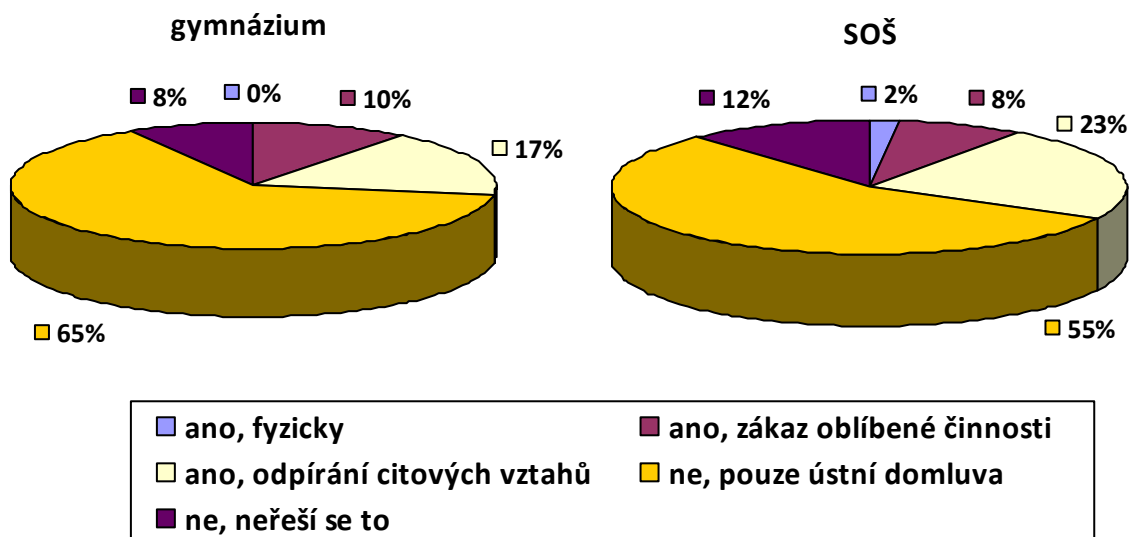
Jako nejčastější pravidlo uvedli respondenti úklid (pomoc v domácnosti), druhým nejčastějším pravidlem je příchod domů ve stanovenou dobu a ohlašování se rodičům.

*Komentář: Všechna uvedená pravidla jsem očekávala, překvapením pro mě bylo, že jen málo studentů z gymnázia uvedlo plnění školních povinností. Čekala bych, že rodiče gymnazistů budou více prosazovat školní přípravu svých dětí.*

4. výzkumná otázka: Liší se tresty za porušení pravidel u gymnazistů a učňů?

#### Dotazníková otázka č. 8 – Pokud porušíš pravidla, jsi potrestán/a?

Graf 7, 8 Vyhodnocení otázky č. 8 – Je mládež potrestána za porušení pravidel?



Z grafů náležících 3. výzkumné otázce můžeme vyčíst, kolik procent mládeže má od rodičů stanovena pravidla. Nyní zde máme pro srovnání grafy, ve kterých se zabýváme řešením, která následují při nedodržení stanovených pravidel. Je patrné, že velké množství rodičů upouští od fyzického trestání a používá formu domluvy. Činí tak rodiče 65 % gymnazistů a rodiče 55 % učňů. Druhým nejčastějším trestem za porušení pravidel je odpírání citových vztahů s 17 % u gymnazistů a 23 % u učňů.

*Komentář: V rámci této otázky mě překvapila četnost odpovědi odpírání citových vztahů jako forma trestu. Tento způsob trestání by se neměl objevovat, neboť by mohl zapříčinit psychické problémy. Objevilo se zde jen nepatrné procento uvádějící používání fyzických trestů, což mě velmi mile překvapilo, neboť u fyzických trestů spatřuji nebezpečí přechodu od trestů k týrání.*



V rámci dotazníkového šetření jsem se respondentů také ptala, jaký konkrétní trest používají rodiče nejčastěji za porušení pravidel.

**Dotazníková otázka č. 9 – Pokud rodiče používají tresty za nedodržení pravidel, jaké jsou nejčastější?**

K této otázce nepovažuji za nutné uvádět tabulku s výčtem nejčastěji používaných trestů, neboť velké množství respondentů uvedlo, že se porušení pravidel neřeší, nebo se řeší ústní domluvou.

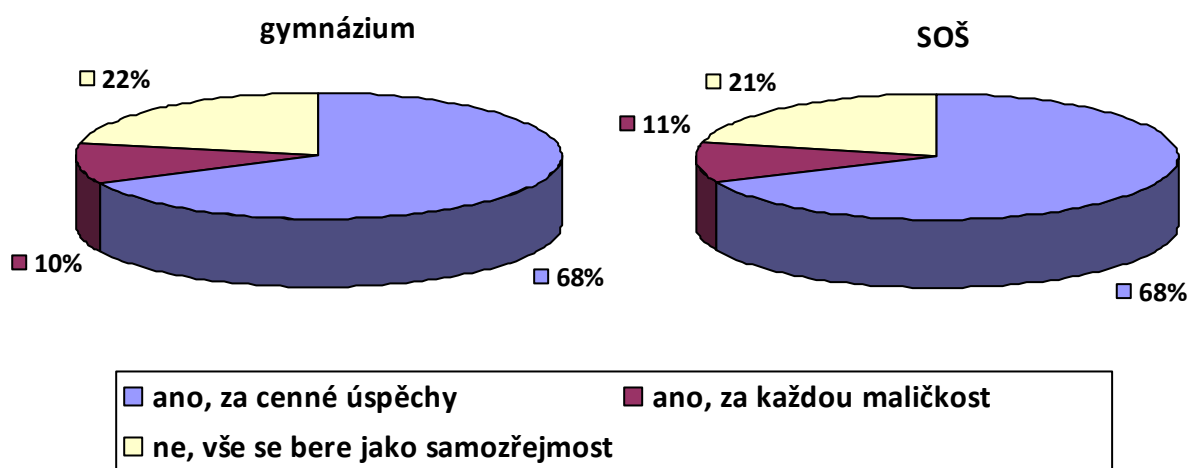
Respondenti, kteří jsou za porušení pravidel trestáni, uvedli následující typy trestů:

1. nadávky,
2. domácí vězení,
3. odebrání kapesného,
4. zákaz PC,
5. omezená komunikace ze strany rodičů.

5. výzkumná otázka: Liší se používání odměn u rodičů gymnazistů a rodičů učňů?

**Dotazníková otázka č. 10 – Používají rodiče odměny, pokud ano, jaké?**

*Graf 9, 10 Vyhodnocení otázky č. 10 – Používají rodiče odměny?*



Rodiče používají odměny u obou skupin respondentů stejně. Za cenné úspěchy je oceňováno 68 % gymnazistů i učňů, 21 % gymnazistů a jen o 1 % více učňů není odměňováno svými rodiči.

*Komentář: Odměny by se měly používat jako ohodnocení něčeho, na co člověk musel vynaložit více úsilí. Pokud rodiče nepoužívají žádné odměny, může dojít k potlačení touhy a oslabení motivace k dosahování dalších úspěchů.*

### Dotazníková otázka č. 11 – Jaké odměny rodiče nejčastěji používají?

Tab. 6 Nejčastější odměny

typ odměny	gymnázium	SOŠ	celkem
pochvala	22	23	45
peníze	21	22	43
dárek	17	13	30

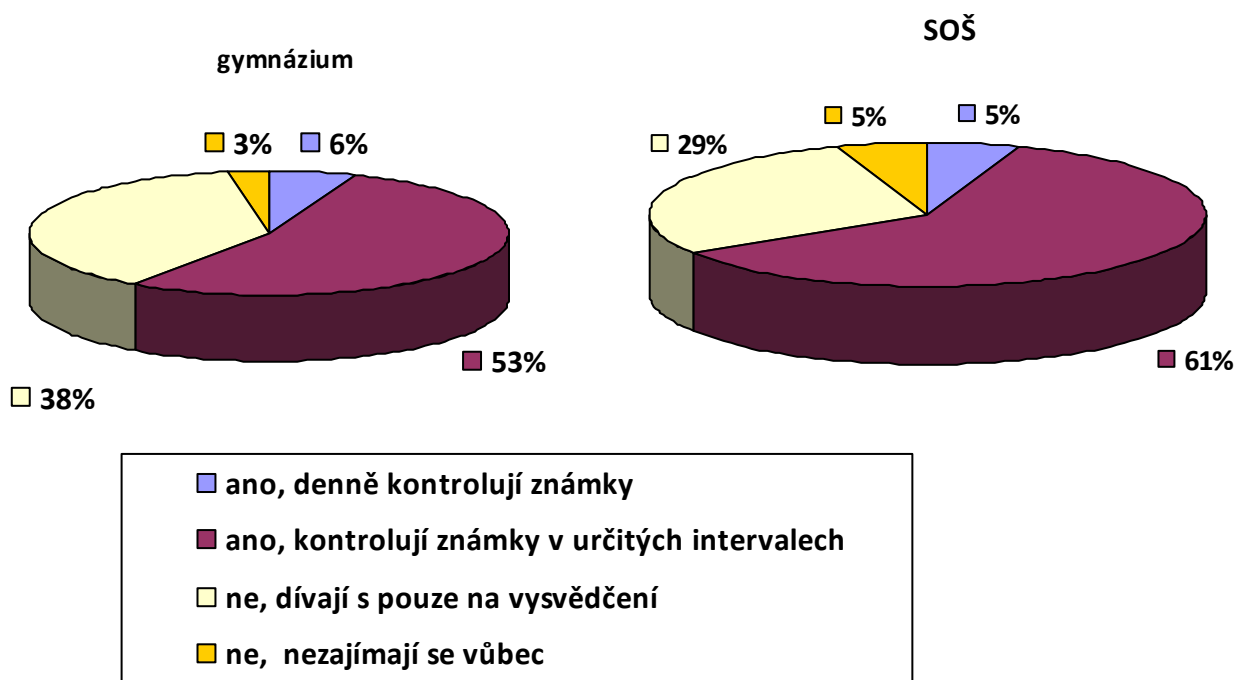
Respondenti uváděli více než jeden druh odměny. V tabulce jsou uvedeny nejčastěji se vyskytující odpovědi.

*Komentář: Nejčastějšími odměnami jsou pochvala a peníze, peněžní odměna není v dnešní době podle mě nic překvapivého, nečekala jsem však, že ústní pochvala bude mít největší zastoupení. Někteří respondenti dokonce uvedli, že je pro ně nejuspokojivějším typem odměny.*

6. výzkumná otázka: Zajímají se rodiče o školní výsledky svých dětí na gymnáziu i na učilišti?

**Dotazníková otázka č. 13 – Zajímají se rodiče o tvůj prospěch?**

*Graf 11, 12 Vyhodnocení otázky č. 13 – Zajímají se rodiče o školní prospěch?*



Z grafů vyplývá, že ani jedna skupina respondentů není rodiči striktně hlídána v rámci dění ve škole. Studenti gymnázia s 53 % uvedli, že jejich prospěch rodiče kontrolují v určitých intervalech. Stejnou odpověď uvedlo i 61 % učňů. Druhá nejčastější odpověď pak byla na obou stranách také stejná a to ta, že se rodiče dívají pouze na vysvědčení.

*Komentář: Výsledek u této otázky mě překvapil z toho důvodu, že jsem čekala rozdílný postoj rodičů ke školním výsledkům svých dětí, na tak rozdílných školách jako je gymnázium a střední odborná škola. Čekala jsem, že rodiče gymnazistů téměř denně kontrolují jejich prospěch, zatímco rodiče učňů se zabývají pouze vysvědčením.*

K otázce týkající se zájmu o prospěch uvedu ještě tabulku, ve které shrnu odpovědi na dotazníkovou 14. otázku, týkající se reakcí rodičů na špatné známky. Kromě samotného faktu, zda se rodiče zajímají o školní prospěch svých dětí, je také ve vztahu k výchovnému stylu důležité znát jejich reakce na špatné známky.

**Dotazníková otázka č. 14 – Jak rodiče reagují, když dostaneš špatnou známku?***Tab. 7 – četnost reakcí rodičů na špatné známky*

reakce	gymnázium	SOŠ	celkem
neřeší to, jen mi řeknou, ať se zlepším	52	44	96
musím si ji opravit, domluví mi, ale povzbudí mě také k lepším výsledkům	7	23	30
o známky se nezajímají	6	6	12
potrestají mě a známku si musím v následující hodině opravit	2	3	5
výčitky	2	0	2

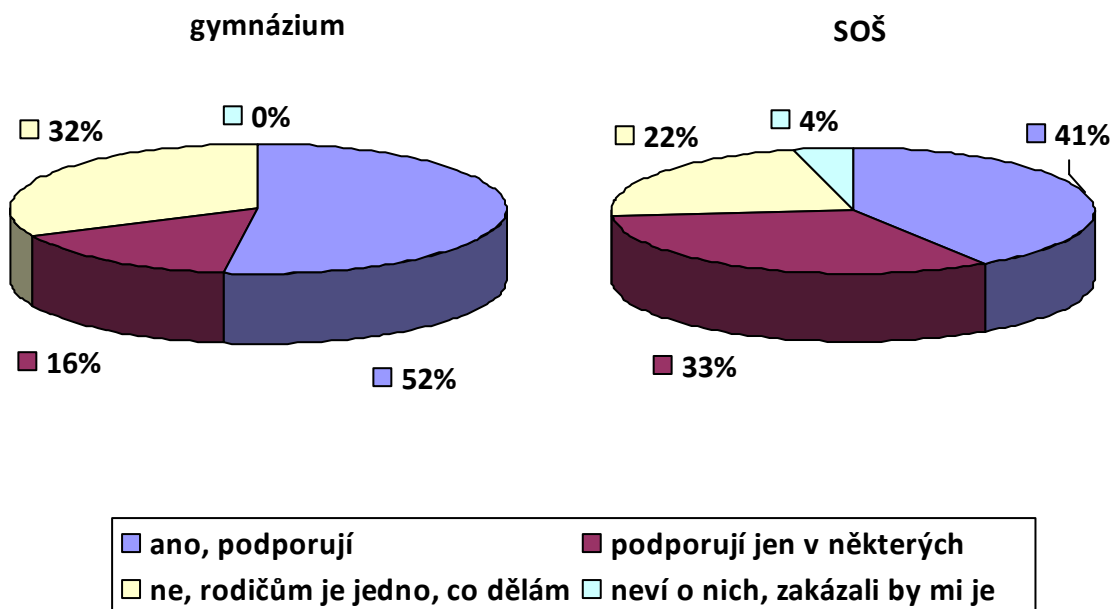
Nejčastější reakce rodičů na špatnou známku, kterou jejich dítě domů přinese, je opět u obou skupin vyrovnaná, rodiče to neřeší, jen řeknou, aby si to zlepšili. Druhá nejčastější reakce je domluva, nutnost opravení si známky a zároveň povzbuzení k lepším výsledkům.

*Komentář: Opět překvapivý výsledek. U rodičů gymnazistů bych čekala důslednější přístup k řešení špatných známek, neboť si myslím, že mají vyšší nároky na své děti v oblasti studia.*

7. výzkumná otázka: Liší se přístup rodičů gymnazistů a učňů v oblasti zájmu o jejich volnočasové aktivity?

### Dotazníková otázka č. 16 – Podporují tě rodiče v oblíbených činnostech?

Graf 13, 14 Vyhodnocení otázky č. 16 – Podporují rodiče děti v oblíbených činnostech?



Z grafů je patrné, že 52 % gymnazistů a 41 % učňů rodiče podporují v činnostech, kterým se věnují ve svém volném čase, 32 % gymnazistů odpovědělo, že je rodičům jedno, čemu se věnují. Tuto skutečnost uvedlo i 22 % učňů. Gymnazisté s 16 % odpověděli, že je rodiče podporují jen v některých aktivitách, což uvedlo i 33 % učňů.

*Komentář: U této otázky bych opět očekávala u respondentů z gymnázia vyšší procento odpovědí vypovídajících o podpoře studentů rodiči ve volnočasových aktivitách, neboť si myslím, že se je rodiče snaží vést k zájmům, které jsou jim blízké.*

## 7.2 Interpretace výsledku výzkumného cíle

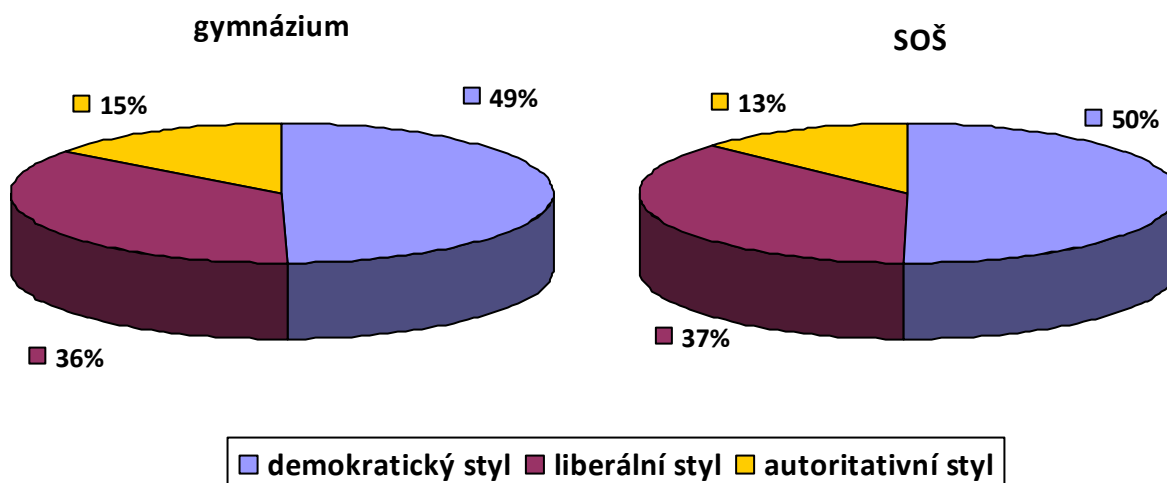
V této podkapitole uvedu vyhodnocení hlavní výzkumné otázky a dostanu se tak ke konečnému cíli mé praktické části.

Hlavní výzkumná otázka: Liší se výchovný styl, který použili rodiče při výchově studentů gymnázia a výchově učňů na střední odborné škole?

Odpověď na hlavní výzkumnou otázku jsem hledala pomocí otázek v dotazníku, u nichž měly odpovědi výpovědní hodnotu k jednomu z výchovných stylů, které jsem popisovala

ve druhé kapitole teoretické části. Čárkovací metodou jsem se dopracovala k následujícímu výsledku.

Graf 15, 16 – Jaký výchovný styl převažuje při výchově mládeže?



Z grafů jasně vyplývá, že nejvyšší zastoupení má mezi výchovnými styly styl demokratický. Tímto stylem je vychováváno 49 % gymnazistů a 50 % učňů. Na druhém místě je potom styl liberální s 36 % u studentů gymnázia a 37 % u učňů. Liberálnímu stylu připadá při výchově gymnazistů 15 % a 13 % u učňů.

*Komentář: Konečný výsledek výzkumu mě velmi překvapil. Domnívala jsem se, že u mládeže studující na gymnáziu bude převažovat autoritativní výchovný styl, neboť jsem si myslela, že rodiče budou přistupovat k výchově svých dětí přísněji z důvodu vyšších nároků v rámci školních povinností, a tím tak ovlivňovat celý jejich život.*

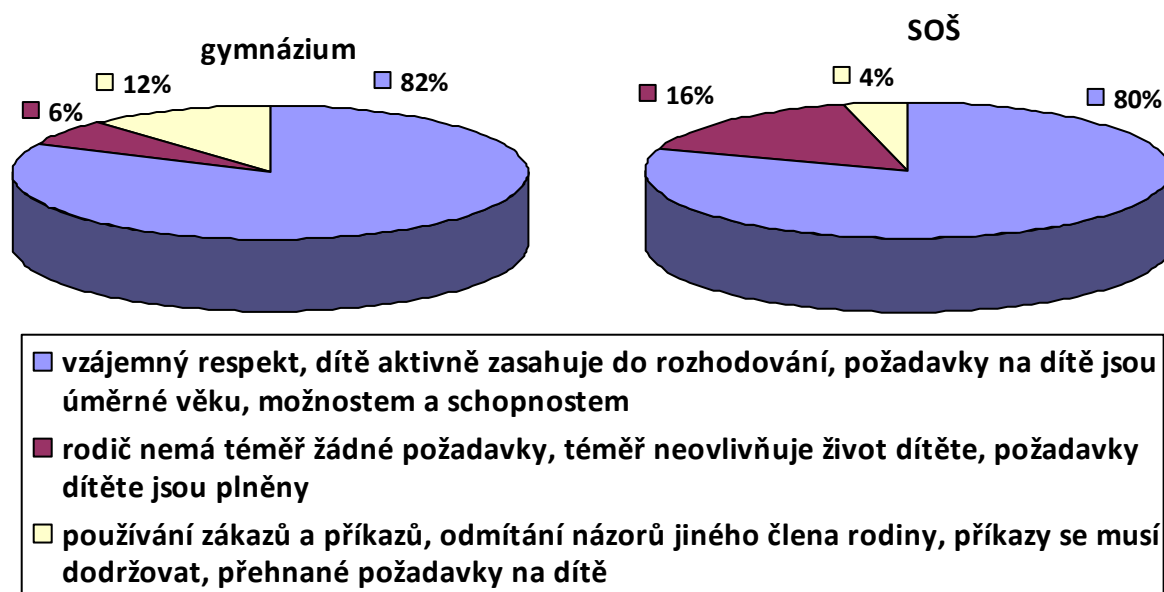
*U učňů ze střední odborné školy jsem také neočekávala tento výsledek. Zde jsem předpokládala převahu liberálního výchovného stylu nad stylem demokratickým, neboť si myslím, že v tomto věku mládež v učňovských oborech většinou neuznává rodičovskou autoritu.*

Na konci dotazníku jsem uvedla otázku týkající se přímo výchovného stylu, kdy měli respondenti vybírat ze tří nabídek, které měly nejvíce charakterizovat výchovný styl rodičů.

Charakteristiky výchovných stylů jsem tvořila podle Kopřivy (et. al., 2008).

### Otázka č. 25 – Která z následujících nabídek nejvíce charakterizuje tvou rodinu?

Graf 17, 18 – Která z nabídek charakterizuje tvou rodinu?



Z grafů je zřetelná jasná převaha demokratického výchovného stylu nad styly ostatními. U gymnazistů tímto stylem svou rodinu charakterizovalo 82 % respondentů, 80 % učňů se s charakteristikou tohoto stylu také ztotožnilo. Liberální styl jako charakteristický pro svou rodinu vybralo 6 % gymnazistů a 16 % učňů. K autoritativnímu stylu výchovy se přihlásilo 12 % gymnazistů a 4 % učňů.

*Komentář: Ani u jedné skupiny respondentů jsem neočekávala tak velkou převahu demokratického výchovného stylu. Velmi mě překvapila až zanedbatelná procenta u zbylých dvou charakteristik výchovných stylů.*

### 7.3 Shrnutí výsledků výzkumu

Ke každé výzkumné otázce se vztahují určité otázky v dotazníku.

#### Výsledek hlavní výzkumné otázky:

Liší se výchovný styl, který použili rodiče při výchově studentů gymnázia a výchově učňů na střední odborné škole?

Hlavní výzkumná otázka byla vyhodnocena na základě odpovědí na všechny dotazníkové otázky, u nichž měly odpovědi výpovědní hodnotu k jednomu z výchovných stylů.

Nejvyšší zastoupení má mezi výchovnými styly styl demokratický. Tímto stylem je vychovááno 49 % gymnazistů a 50 % učňů. Na druhém místě je potom styl liberální se 36 % u studentů gymnázia a 37 % u učňů. Liberálnímu stylu připadá u výchovy gymnazistů 15 % a 13 % u učňů.

#### Výsledky dílčích výzkumných otázek:

1. Jak časté jsou konflikty mezi rodiči a gymnazisty a mezi rodiči a uční?

K první výzkumné otázce má výpovědní hodnotu dotazníková otázka č. 2. Vyhodnocení otázky vypovídá o tom, že 41 % gymnazistů má zřídka konflikt s rodiči. Podobně jsou na tom i učni se 44 %. Mládež tedy konflikty s rodiči řeší, nejsou však velmi časté.

2. Je rozdíl v řešení konfliktů mezi rodiči a mládeží u gymnazistů a učňů?

Ke druhé výzkumné otázce se vztahuje dotazníková otázka č. 4, na jejímž základě jsem zjistila, že nejčastější formou řešení konfliktu je hádka, která není ukončena, a účastníci konfliktu po nějaké době dělají, jako by se nic nestalo. Tento způsob řešení konfliktu uvedlo 43 % gymnazistů a 62 % učňů. U tohoto způsobu řešení problémů pak hrozí, že se nakupí a opakují.

3. Mají gymnazisté a učni stanovena od rodičů pravidla?

V dotazníkové otázce č. 6 jsem hledala odpověď na třetí výzkumnou otázku týkající se stanovování pravidel, která musí mládež dodržovat. Obě skupiny respondentů uvedly jako nejčastější odpověď, že pravidla stanovena mají a musí je dodržovat, ale mohou se s rodiči domluvit na výjimkách. Takto odpovědělo 63 % gymnazistů



a 43 % učňů. Druhá nejčastější odpověď se opět shodovala jak u gymnazistů, tak i u učňů, kdy 29 % gymnazistů a 38 % učňů uvedlo, že nemají od rodičů stanovena žádná pravidla. Dodržování pravidel v rodině je důležité, jelikož i mimo domov je nutné dodržovat různé zákony.

4. Liší se tresty za porušení pravidel u gymnazistů a učňů?

K této výzkumné otázce se vztahuje 8. dotazníková otázka, v rámci níž jsem zjistila, že tresty za porušení pravidel u gymnazistů a učňů neliší. Rodiče upouštějí od fyzických trestů, zákazů a využívají ústní domluvy, což uvedlo 65 % gymnazistů, 55 % učňů.

5. Liší se používání odměn u rodičů gymnazistů a rodičů učňů?

K 5. výzkumné otázce se váže dotazníková otázka č. 10, u níž drtivá většina gymnazistů (68 %) i učňů (68 %) uvedla, že je rodiče odměňují pouze za cenné úspěchy. Jako nejčastější odměnu respondenti uvedli ústní pochvalu, peníze, dárek. Ústní pochvalu považují respondenti za nejhodnotnější.

6. Zajímají se rodiče o školní výsledky svých dětí na gymnáziu i na učilišti?

K šesté výzkumné otázce má výpovědní hodnotu dotazníková otázka č. 13. U této otázky uvedli gymnazisté (53%), že rodiče v určitých intervalech kontrolují jejich prospěch, také učni (61 %) uvedli nejčastěji tuto odpověď. Druhá nejčastější odpověď u gymnazistů (38 %) i učňů (29 %) byla, že rodiče kontrolují pouze vysvědčení. Studentům je v otázce prospěchu ponechána volnost.

7. Liší se přístup rodičů v oblasti zájmu o volnočasové aktivity gymnazistů a učňů?

Dotazníkovou otázkou č. 16 jsem zjišťovala, zda se rodiče zajímají o aktivity, kterým se mládež ve volném čase věnuje. Nejčastěji obě skupiny mládeže odpovídaly, že je rodiče ve volnočasových aktivitách podporují. Takto odpovědělo 52 % gymnazistů a 41 % učňů. Druhá nejčastější odpověď se už lišila. Gymnazisté (32 %) uvedli, že je rodičům jedno, čemu se ve volném čase věnují, zatímco učni (33 %) uvedli, že rodiče je podporují jen v některých volnočasových činnostech. U následující otázky, která se vztahovala k této odpovědi učňů, již ale nevedli, v čem je rodiče nepodporují.

## 7.4 Doporučení pro praxi

Výsledky mého výzkumu mohou mít následující využití.

V první řadě poslouží jako zpětná vazba respondentům, kteří se mnou spolupracovali a jsou zvědaví, jak dotazníkové šetření dopadlo a jaké jsou výsledky.

Dále může výzkum sloužit učitelům a výchovným poradcům, kteří mají častý kontakt s respondenty a získají tak náhled na to, jaký má mládež vztah se svými rodiči, jak vnímá výchovu v rodině. Na základě výsledků budou vědět, jaké rodinné zázemí může student, se kterým pracují, mít.

V neposlední řadě může tento výzkum sloužit rodičům respondentů, jako zpětná vazba k výchově jejich dětí, studentům a veřejnosti, která se zabývá touto problematikou.

## ZÁVĚR

Stále se hovoří o tom, že se mění společnost, spolu s ní význam rodiny a také vztah rodičů s dětmi, přičemž dochází i ke změnám ve výchovném působení rodičů na děti. Cílem mé práce bylo zjistit, zda je rozdíl ve výchovném působení rodičů na mládež studující na gymnáziu v porovnání s výchovným působením rodičů mládeže učící se na střední odborné škole.

Podle stanovených výzkumných otázek a výsledků výzkumu jsem dospěla k závěru, že se výchovné styly u těchto dvou skupin mládeže neliší. Podle vyhodnocení výzkumných otázek je 49 % gymnazistů a 50 % učňů vychovááno demokraticky, 36 % gymnazistů a 37 % učňů liberálně, do autoritativního stylu spadá 15 % gymnazistů a 13 % učňů.

Ve vyhodnocení a interpretaci cíle výzkumu jsem uvedla také vyhodnocení poslední dotazníkové otázky, ve které měli respondenti vybrat jednu z charakteristik výchovných stylů, který se podle nich nejvíce hodí k situaci v jejich rodině. Zde se potvrdil výsledek výzkumu a drtivá většina respondentů se přiklonila svým výběrem k demokratickému stylu výchovy.

Před samotným vyhodnocováním dotazníkového šetření jsem se zamýšlela nad výsledky, které by mohly na základě položených otázek vyjít. Mezi studenty gymnázia a uční osobně spatřuji velké rozdíly týkající se přístupu ke škole, povinností, práci, volnému času apod. Chování mládeže úzce souvisí s výchovou a působením rodičů po čas dospívání. Z tohoto důvodu jsem očekávala rozdílné výsledky vypovídající o výchovném stylu gymnazistů a učňů. Výsledky dotazníkového šetření mě při vyhodnocování velmi překvapily, neboť odpovědi mládeže na dotazníkové otázky se téměř nelišily.

Myslím si, že má bakalářská práce může být přínosem pro pracovníky přicházející do styku s mládeží, při řešení vztahových problémů mezi mládeží a rodiči, nebo může být inspirací pro další studenty a veřejnost, která se zajímá o tuto problematiku.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
- BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy: úvod k základům vědy o výchově, k filozofii výchovy a k praktické pedagogice*. 1. vyd. Brno: L. Marek, 2001. ISBN 80-86263-23-1.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- DANEK, J. *Výchova jako súčasť života. Teória a prax*. Prešov: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2007. ISBN 978-80-89220-72-4.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: HANEX, 1999. ISBN 80-85783-20-7.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHUDÝ, Š., KAŠPÁRKOVÁ, S. *Didaktická propedeutika*. 2. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2007. ISBN 978-80-7318-552-7.
- JAKABČIC, I. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: IRIS, 2002. ISBN 80-89018-34-3.
- JANIŠ, K. *Úvod do problematiky volného času*. 1. vyd. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2009. ISBN 978-80-7248-530-7.
- KIMPLOVÁ, T. *Základy psychologie manželského a rodinného soužití*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-619-2.

- KOHOUTEK, R. a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-8586-79-4.
- KOPŘIVA, P., KOPŘIVOVÁ, T., NEVOLOVÁ, D., NOVÁČKOVÁ, J. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et. al. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85850-24-9.
- MOŽNÝ, I. *Sociologie rodiny*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. ISBN 80-86429-05-9.
- PLAŇAVA, I. *Manželství a rodiny*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-039-2.
- SINGLY, F. de. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1.
- SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.: dospělost, stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.

## SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Volný čas a prevence u dětí a mládeže* [online]. Praha: 2002. [cit. 8. 2. 2011]. Dostupné z WWW:

<<http://www.msmt.cz/socialni-programy/volny-cas-a-prevence-u-deti-a-mladeze>>.

DVOŘÁKOVÁ, D. *Deník.cz* [online]. 2011 [cit. 21. 4. 2011]. Učni, číšníci a kuchaři jsou k ničemu, tvrdí v restauracích. Dostupné z WWW:

<[http://zdarsky.denik.cz/podnikani/20110307\\_ji\\_ucni-cisnici-a-kuchari-jsou-k-e529.html](http://zdarsky.denik.cz/podnikani/20110307_ji_ucni-cisnici-a-kuchari-jsou-k-e529.html)>.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj. A jiné.

Apod. A podobně.

Atd. A tak dále.

Např. Například.

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

**SEZNAM GRAFŮ**

<i>Graf 1 Četnost konfliktů mezi rodiči a mládeží – gymnázium.....</i>	43
<i>Graf 2 Četnost konfliktů mezi rodiči a mládeží - SOŠ.....</i>	43
<i>Graf 3 Jak se řeší konflikty mezi rodiči a mládeží? – gymnázium.....</i>	45
<i>Graf 4 Jak se řeší konflikty mezi rodiči a mládeží? - SOŠ.....</i>	45
<i>Graf 5 Má mládež stanovena pravidla? - gymnázium.....</i>	46
<i>Graf 6 Má mládež stanovena pravidla? - SOŠ.....</i>	46
<i>Graf 7 Je mládež potrestána za porušení pravidel? - gymnázium.....</i>	48
<i>Graf 8 Je mládež potrestána za porušení pravidel? - SOŠ.....</i>	48
<i>Graf 9 Používají rodiče odměny? - gymnázium.....</i>	49
<i>Graf 10 Používají rodiče odměny? - SOŠ.....</i>	49
<i>Graf 11 Zajímají se rodiče o školní prospěch? - gymnázium.....</i>	51
<i>Graf 12 Zajímají se rodiče o školní prospěch? - SOŠ.....</i>	51
<i>Graf 13 Podporují rodiče děti v oblíbených činnostech? - gymnázium.....</i>	53
<i>Graf 14 Podporují rodiče děti v oblíbených činnostech? - SOŠ.....</i>	53
<i>Graf 15 Jaký výchovný styl převažuje při výchově mládeže? - gymnázium.....</i>	54
<i>Graf 16 Jaký výchovný styl převažuje při výchově mládeže? - SOŠ.....</i>	54
<i>Graf 17 Která z nabídek charakterizuje tvou rodinu? - gymnázium.....</i>	55
<i>Graf 18 Která z nabídek charakterizuje tvou rodinu? - SOŠ.....</i>	55



**SEZNAM TABULEK**

<i>Tab. 1 Složení respondentů podle pohlaví</i> .....	40
<i>Tab. 2 Složení respondentů podle věku</i> .....	41
<i>Tab. 3 Typ rodiny</i> .....	41
<i>Tab. 4 Vyjádření pojmu konflikt</i> .....	44
<i>Tab. 5 Stanovená pravidla</i> .....	47
<i>Tab. 6 Nejčastější odměny</i> .....	50

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P1: Vzor dotazníku

PŘÍLOHA P2: Deník.cz: Učni, číšníci a kuchaři jsou k ničemu, tvrdí v restauracích

## PŘÍLOHA P I: VZOR DOTAZNÍKU

Dobrý den,

jmenuji se Pavlína Hutřková, studuji 3. rokem sociální pedagogiku na UTB ve Zlíně. Do rukou se ti dostal dotazník, který slouží k získání údajů pro mou bakalářskou práci na téma **Pohled mládeže na výchovu v rodině**.

Prosím o pravdivé vyplnění následujících otázek, tento dotazník je **anonymní**.

Vybranou odpověď označ křížkem. Vyber vždy jen jednu možnost, pokud není napsáno jinak.

Děkuji za spolupráci.

Pohlaví:

- žena
- muž

Věk:

Škola:

- gymnázium
- SOŠ

Pocházím z:

- úplné rodiny (*mám oba rodiče*)
- neúplné rodiny (*mám pouze jednoho rodiče*)
- z dětského domova
- jiné:.....

### 1. Kdo má u vás doma hlavní slovo?

- otec
- matka
- oba mají stejné slovo
- jiné:.....

### 2. Dochází u vás doma ke konfliktům mezi tebou a rodiči?

- velmi často
- občas
- zřídka
- nikdy

**3. Co pro tebe znamená „konflikt“ mezi tebou a rodiči? (příklad pro tebe nejhoršího zážitku s rodiči)**

.....

**4. Představ si tento konflikt, jak jej řešíte?**

- snažíme se konflikt vyřešit společně, mluvíme o něm, navrhujeme řešení
- rodiče mne fyzicky potrestají
- konflikt se u nás neřeší, vládne u nás dusná atmosféra
- pohádáme se, ale po pár hodinách konflikt „vyšumí“ a děláme, jako by se nic nestalo
- jiné:.....

**5. Když máš nějaký problém, jdeš se poradit s rodiči?**

- ano, vždy se radím s rodiči, nikdo by mi neporadil lépe
- ano, ale záleží na druhu problému
- ne, s problémy se svěřuji kamarádům, rodiče mé problémy nechápu
- ne, nikomu se s problémy nesvěřuji
- jiné:.....

**6. Máte s rodiči stanovená, jasně řečená pravidla, která musíš dodržovat?**

- ano, nesmím je nikdy porušit, potrestali by mě
- ano, ale vždy se s rodiči mohu domluvit na výjimkách
- ano, ale nelpí na jejich dodržování
- ne, nevím o žádných

**7. Pokud jsi na 6. otázku odpověděl/a ano, jaká pravidla máte stanovená?**

*(uved' alespoň 3)*

*(pokud jsi odpověděl/a ne, přejdi až na 10. otázku)*

.....

**8. Pokud tato pravidla porušíš, jsi potrestán/a?**

- ano, fyzicky *(např. pohlavky)*
- ano, rodiče mi zakážou to, co mám rád/a
- ano, rodiče mi odpírají citové vztahy *(např. nebaví se se mnou, neodpovídají mi, tváří se „otráveně“)*
- ne, ale domluví mi, aby se to příště neopakovalo
- ne, neřeší se to
- jiné:.....

**9. Pokud jsi na 8. otázku odpověděl/a ano, jaký trest rodiče nejčastěji používají?**  
(pokud jsi odpověděl/a ne, přejdi na 10. otázku)

.....

**10. Oceňují tě rodiče za úspěchy?**

- ano, pokud je můj úspěch cenný (např. zvládnutí přijímací zkoušky)
- ano, za každou maličkost
- ne, vše berou jako samozřejmost

**11. Pokud jsi na 10. otázku odpověděl/a ano, jaké odměny rodiče nejčastěji používají?**

(pokud jsi odpověděl/a ne, přejdi na 12. otázku)

.....

**12. Kdo rozhodl, že půjdeš na střední školu, kterou právě studuješ?**

- sám/sama, rodiče mi nechali volnou ruku
- vybírali jsme ji společně
- rozhodli za mě rodiče

**13. Zajímají se rodiče o tvůj prospěch?**

- ano, kontrolují můj prospěch v určitých intervalech
- ano, denně kontrolují mé známky
- ne, dívají se pouze na vysvědčení
- nezajímají se vůbec
- jiné:.....

**14. Když dostaneš špatnou známku, jak rodiče reagují?**

- musím si ji opravit, domluví mi a zároveň mě povzbudí k lepším výsledkům
- potrestají mě a známku si musím v následující hodině opravit
- moc to neřeší, jen mi řeknou, ať si to zlepším
- o známky se nezajímají
- jiné:.....

**15. Kterou z nabízených činností nebo činností jiných děláš nejčastěji ve volném čase a považuješ ji/je za svůj/své koníček/y?** (je možných více odpovědí)

- sport
- graffiti
- tanec
- kreslení
- nakupování

- hudba
- hraní automatů
- hraní her na počítači
- kouření
- kouření marihuany
- jiné (*napiš ja-  
ké*):.....

**16. Podporují tě rodiče v této/těchto činnosti/ech?**

- ano, podporují mě v ní/nich
- podporují mě jen v některých
- ne, rodičům je jedno, čemu se věnuji
- ne, kdyby o ní věděli, myslím si, že by mi ji zakázali
- jiné:  
.....  
.....  
.....

**17. Pokud jsi na 16. otázku odpověděl/a, že tě v některé z činností nepodporují, čemu se věnuješ?**

.....

**18. Pokud jsi na 16. otázku odpověděl/a, že si myslíš, že by ti tvůj koníček rodiče zakázali, čemu se věnuješ?**

.....

**19. Měl/a jsi možnost zařídit si pokoj podle svých představ?**

- ano, dělám si v pokoji, co chci
- ano, ale konzultuji to s rodiči
- ne
- jiné:.....

**20. Dovolí ti rodiče nosit oblečení, které se ti líbí?**

- ano, oblečení chodím nakupovat bez rodičů
- ano, ale jsme domluveni na tom, co si můžu koupit a co ne
- ne
- jiné:.....

**21. Až budeš mít děti, chceš je vychovávat tak, jak vychovali rodiče tebe?**

- ano, chci je vychovávat stejným způsobem
- ne, nechci, aby bylo mé dítě vychovááno jako já
- jiné:.....

**22. Co se ti na tom, jak tě rodiče vychovávají, nelíbí (nelíbilo)?**

.....

**23. Je nějaká vlastnost, která tvým rodičům chybí a chtěl/a bys, aby ji měli?**

*(např. vlastnost, kterou mají rodiče tvých kamarádů)*

.....

**24. Kdyby ti někdo nabídl, abys vyměnil své rodiče za jiné, udělal/a bys to?**

- ano
- ne

**25. Která z následujících nabídek nejvíce charakterizuje tvou rodinu?**

- používání zákazů a příkazů, odmítání názorů jiného člena rodiny, příkazy se musí dodržovat, přehnané požadavky na dítě
- rodič nemá téměř žádné požadavky, rodič téměř neovlivňuje život dítěte, požadavky dítěte jsou plněny
- vzájemný respekt, dítě aktivně zasahuje do rozhodování, požadavky na dítě jsou úměrné věku, možnostem a schopnostem

## **PŘÍLOHA P2: DENÍK.CZ: UČNI, ČÍŠNÍCI A KUČAŘI JSOU K NIČEMU**

Jihlava - Ve školách se naopak obhajují tím, že provozovatelé restaurací učně využívají.

Učni kuchaři a číšníci jsou k ničemu, tvrdí v jihlavských restauracích. Restaurace učně jen využívají, obhajují se na učilištích.

První a druhý ročník tráví studenti ze Střední školy obchodu a služeb Jihlava, kteří se učí na kuchaře a číšníky, ve školní jídelně. Tam se učí vařit a obsluhovat. Podle provozního Pivovarské restaurace Michala Štěpničky je však tento systém špatný.

„Dva roky jsou zavření na učilišti, kde to absolutně nevypadá jako v normálním provozu. Když ve třetím ročníku přijdou na plac, realita je úplně jiná. Bojí se, protože dva roky ve školní jídelně obsluhují ty samé lidi, které znají. Pak přijdou do cizího prostředí a jsou neotrkaní,“ vyjádřil se Štěpnička.

Vedoucí učitelka odborné výuky ze Střední školy obchodu a služeb Jihlava Jarmila Vondrušková si však myslí něco jiného. Podle ní mnohdy praxe v restauracích vypadají tak, že žáci jsou využíváni. Škrábou brambory nebo leští skleničky. „Máme takové zkušenosti, že v některých restauracích je to pouze o úklidu. Číšníci se mnohdy nedostanou ani k hostovi. A když ano, tak minimálně. Potom je to znát i u závěrečné zkoušky,“ hájí se Vondrušková.

Takovou praxi potvrdil i vyučený číšník Bronislav Pavelka. „Je to pravda, že často jsem jenom pucoval skleničky. Ale dříve jsme měli praxi častěji a bylo to znát. Učni jsou mnohdy akorát drzí a nic neumí. Člověk jim musí všechno říkat, jsou nesamostatní,“ přiblížil situaci s učni Pavelka, který pracuje jako číšník v jihlavské restauraci Questo.

### **Učni nespolupracují**

Ředitel Střední školy obchodu a služeb Jihlava František Číhal poukazuje také na to, že dnešní děti jsou neukázněné. „Možná by bylo lepší, kdybychom měli trošku pracovitější děti, než máme. Jsou mnohem horší jak bývaly před lety,“ připustil ředitel. To potvrdila i vedoucí učitelka odborné výuky. „Celkový přístup k práci je mnohem horší než dřív. Rodiče děti podporují i v záškoláctví. Když jsem před šestadvaceti lety nastoupila, na obory se dělaly přijímací zkoušky. O učební obory byl zájem. Dneska jsme rádi, že nějaké děti přijdou,“ řekla Vondrušková. Podle provozního Pivovarské restaurace však žáci po dvou letech praxe ve školní jídelně získají k práci averzi a přestane je bavit. „U nás mají možnost se něco naučit. Musejí mít ale nějakou snahu. Ve chvíli, kdy je ve škole na roky zavřou ve školní jídelně, kde právě škrábou brambory, tak ve třetíku už pak kolikrát nemají snahu něco dělat,“ myslí si Štěpnička.

Ten také potvrdil, že učni chodí často za školu. „Na praxi nedochází, snaží se školu ošidit a píše si různé omluvenky. Třetina učňů je fajn, ale dvě třetiny jsou nepoužitelné,“ uzavřel provozní Pivovarské restaurace.

Autor: Dana Dvořáková