

Mezigenerační přenos stylů výchovy

Bc. Markéta Kořínková

Diplomová práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Markéta Kořínková**

Osobní číslo: **H11603**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Mezigenerační přenos stylů výchovy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti výchovy a mezigeneračního přenosu.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BIDDULPH, Steve. Tajemství výchovy šťastných dětí. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-651-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-325-3.

STŘELEČEK, Stanislav, ed. Studie z teorie a metodiky výchovy II. Brno: MU, 2005. ISBN 80-210-3687-7.

SUNDERLANDOVÁ, Margot. Věda zvaná rodičovství. Praha: Ikar, 2008. ISBN 978-80-249-1004-8.

VORLÍČEK, Chruďoš. Úvod do pedagogiky. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-79-X.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2012

Termín odevzdání diplomové práce:

26. dubna 2013

Ve Zlíně dne 14. února 2013


doc. Ing. Aněžka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 23.4.2013


.....

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

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

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

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvoření žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího 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). *Odprá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ústanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou mezigeneračního přenosu stylů výchovy. V teoretické části se věnuji základním pojmům a poznatkům z oblasti výchovy, rodiny, rodinné výchovy, výchovných stylů a mezigeneračního přenosu. Praktická část obsahuje kvantitativní výzkum realizovaný prostřednictvím dotazníku. Cílem výzkumu je prozkoumat oblast mezigeneračního přenosu stylů výchovy a zjistit, zda existuje souvislost ve výchovném stylu rodiče v dětství a výchovném stylu jeho dětí a zda výchovný styl souvisí s pohlavím, věkem a vzděláním rodiče.

Klíčová slova: výchova, rodina, rodinná výchova, výchovný styl, mezigenerační přenos

ABSTRACT

The thesis deals with the problems of the intergenerational transmission of styles of education. In the theoretical part I pursue the basic terms and knowledge in the field of education, family, family education, educational styles and intergenerational transmission. The practical part contains a quantitative research realized through questionnaire. The goal of the research is to explore the area of the intergenerational transmission of styles of education and to discover if there is a link between educational styles of parent in childhood and educational style of his/her children and if the educational style is related to sex, age and education.

Keywords: education, family, family education, style of education, intergenerational transmission

Poděkování

Děkuji Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu a za cenné rady při zpracování mé diplomové práce.

Motto

„Abyste pochopili lásku vašich rodičů, musíte sami vychovávat děti.“

(čínské přísloví)

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VÝCHOVA	13
1.1 RYSY VÝCHOVY	16
1.2 CÍLE VÝCHOVY	17
1.3 VÝCHOVNÝ PROCES	19
1.3.1 Činitelé výchovy.....	20
1.3.2 Podmínky výchovy	21
1.4 FORMY VÝCHOVY.....	22
2 RODINA A VÝCHOVA V RODINĚ	24
2.1 RODINA	24
2.1.1 Typy rodiny	25
2.1.2 Funkce rodiny.....	26
2.1.3 Současná rodina.....	27
2.2 RODINNÁ VÝCHOVA	29
3 VÝCHOVNÉ STYL Y	32
3.1 TYPOLOGIE VÝCHOVNÝCH STYLŮ.....	32
3.2 VÝCHOVNÉ STYLY V RODINĚ.....	37
4 MEZIGENERAČNÍ PŘENOS STYLŮ VÝCHOVY	39
5 VÝVOJ ZPŮSOBŮ VÝCHOVY	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
6 VÝZKUM	44
6.1 CÍL VÝZKUMU	44
6.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	44
6.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	44
6.4 POJETÍ VÝZKUMU	45
6.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	45
6.6 VÝZKUMNÁ TECHNIKA	46
6.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	47
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	50
7.1 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	55
7.2 SHRNUÍ VÝZKUMU	70
7.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	71
ZÁVĚR	72

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	74
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	78
SEZNAM GRAFŮ	79
SEZNAM OBRÁZKŮ	80
SEZNAM TABULEK.....	81
SEZNAM PŘÍLOH.....	82

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá problematikou mezigeneračního přenosu stylů výchovy. Toto téma diplomové práce jsem si zvolila na základě své bakalářské práce, která se týkala mezigeneračních vztahů rodičů a prarodičů, a protože mě tato oblast zaujala, chtěla jsem na podobné téma zaměřit i diplomovou práci.

Každý autor připisuje výchově jinou váhu a je na ní nazíráno z mnoha pohledů. Myslím si, že výchova má pro jedince významnou roli, a to, jakým způsobem byl jedinec vychován, neovlivňuje jenom jeho, ale může tak působit i na další generaci, aniž by si toho byl sám vědom.

Cílem práce je nastínit základní poznatky z oblasti mezigeneračního přenosu stylů výchovy a zjistit, jaký je vztah mezi výchovou, kde měl jedinec roli jako objekt a výchovou, kde jedinec působí naopak jako subjekt.

Teoretickou část diplomové práce jsem rozčlenila do 5 kapitol. V první kapitole se věnuji obecně problematice výchovy, protože výchova je jeden z významných faktorů rozvoje jedince. Uvádím zde několik definic výchovy, dále její základní rysy, cíle, podmínky výchovy, činitele, výchovné prostředky a formy výchovy.

Druhá kapitola je věnována rodině a výchovnému působení v ní, protože rodina je jeden z nejvýznamnějších činitelů, který se podílí na celkové výchově jedince. Uvedu několik definic rodiny, její typy, funkce a nastíním základní charakteristiku současné rodiny. Dále se budu zabývat rodinnou výchovou a vlivy a faktory, které na ni působí.

Třetí kapitola se již konkrétně zabývá výchovnými styly. Uvádím zde několik typologií výchovných stylů v rámci rodinné výchovy a popisují jejich základní charakteristiky. Vzhledem k praktické části je nejdůležitější členění výchovných stylů na autoritativní, demokratický a liberální styl výchovy podle autora Kurta Lewina.

Čtvrtá kapitola se věnuje mezigeneračnímu přenosu stylů výchovy. Uvádím definici mezigeneračního přenosu a základní poznatky spojené s tématem.

Poslední kapitola teoretické části se zabývá vývojem výchovných přístupů v posledních desetiletích. Nastíním, jak se změnil způsob výchovy a co je charakteristické pro výchovu v současnosti.

V praktické části diplomové práce se zabývám kvantitativním výzkumem, jehož cílem je prozkoumat problematiku mezigeneračního přenosu stylů výchovy a zjistit, jaký styl výchovy uplatňovali rodiče respondenta v jeho dětství, jaký výchovný styl uplatňuje sám respondent vůči svým dětem a zda mezi těmito styly výchovy existuje souvislost.

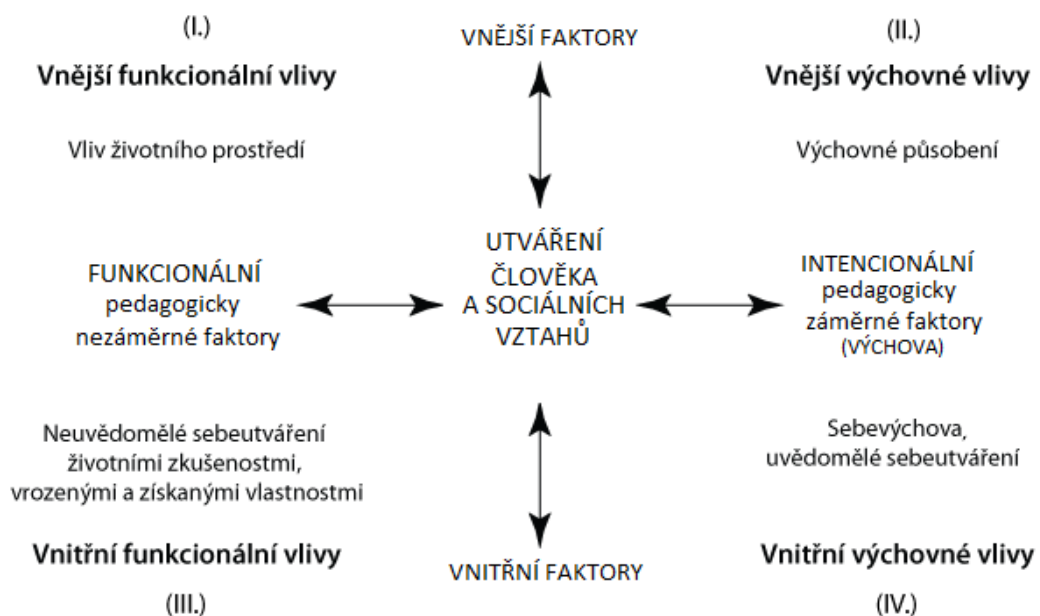
I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVA

Přenos stylů výchovy mezi generacemi se odehrává prostřednictvím výchovného působení vychovatelů na vychovávané. V úvodní kapitole se proto věnuji obecně problematice výchovy, nastíním zde důležité pojmy související s výchovou, budu se zabývat rysy a cíli výchovy, výchovným procesem a jeho etapami, činiteli výchovy, výchovnými prostředky a na závěr uvedu jednotlivé formy výchovy, z nichž právě rodinná výchova je vzhledem k tématu práce nejdůležitější.

Formování osobnosti je celoživotní proces, při němž vlivem dědičnosti, prostředí a výchovy dochází k utváření osobnosti jedince. Autoři však zastávají rozdílné názory na to, který z faktorů má největší podíl při tomto procesu.

Blížkovský (1997, s. 32) rozlišuje vnitřní a vnější faktory (viz obr. 1), v jejichž důsledku dochází k formování osobnosti. Tyto faktory mohou působit intencionálně (záměrně) či funkcionálně (nezáměrně). Kromě vlivu prostředí, výchovy a vrozených vlastností (dědičnosti) uvádí jako další faktor rozvoje jedince i sebevýchovu.



Obr. 1. Faktory formování osobnosti (Blížkovský, 1997, s. 32).

Podle toho, jaký význam přisuzujeme výchově, můžeme rozlišit 4 základní přístupy. Jedná se o výchovný pesimismus, výchovný utopismus, výchovný optimismus a výchovný realismus. Výchovný pesimismus nahlíží na úlohu výchovy skepticky, záměrné výchovné působení může působit škodlivě. Podstatný je zde pouze vliv dědičnosti a prostředí. Výchovný utopismus považuje za určující faktory naopak výchovu a sociální vlivy, ostatní faktory nepovažuje za důležité. Výchovný optimismus klade důraz na výchovu, ale bere ohled na biologickou předurčenost. Člověk má tedy určité předpoklady, které je však nutné rozvíjet. Výchovný realismus uznává působení všech vnějších i vnitřních faktorů ve vzájemné propojenosti. Osobnost vychovávaného je brána jako aktivní prvek, který působí na sebe sama. (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 1999, s. 199 - 201)

Vorlíček (2000, s. 41) uvádí, že je třeba brát v úvahu všechny faktory, ale v určitých situacích může některý z nich nabývat většího či menšího významu nad ostatními. Biologické předpoklady se nemusí za určitých podmínek rozvinout vůbec. Prostor, v němž jedinec vyrůstá, má podstatný vliv. Odvíjí se od struktury rodiny, vzdělanostní úrovně rodičů a prarodičů. Nepříznivé prostředí však nemusí působit jednoznačně negativně, může jedince motivovat. Příznivé prostředí naopak nemusí vždy podněcovat pozitivně.

Přestože si myslím, že dědičnost a zejména pak prostředí mají na formování osobnosti výrazný vliv, budu se vzhledem k tématu diplomové práce dále zabývat pouze faktorem výchovy.

Vznik výchovy souvisí s biologickými, psychologickými a sociálními faktory. Biologové tvrdí, že výchova má genetickou determinaci, protože péče o potomstvo je charakteristická mnoha živočišným druhům. Psychologové naopak považují výchovu za nápodobu chování při formování nové generace. Sociologové přikládají význam sociálním okolnostem, které soustavně a dlouhodobě připravují jedince jako člena sociální jednotky. (Jůva et al., 2001, s. 23)

V odborné literatuře najdeme velké množství definic výchovy. Záleží na tom, z jakého úhlu autor na výchovu pohlíží.

V nejobecnějším pojetí můžeme výchovu považovat za činnost, která zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti z jedné generace do druhé. Prostřednictvím výchovy si tak zprostředkováváme určité vzorce a normy chování, rituály a návyky. V tomto pojetí se

jedná o výchovu jako hlavní součást procesu socializace, kdy se jedinec vlivem výchovy a spontánní nápodoby začleňuje do společnosti. (Průcha, 2009, s. 16 – 17)

Pedagogický slovník vymezuje výchovu jako „*proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 345).

Grecmanová, Holoušová a Urbanovská (1999, s. 50) uvádějí, že výchova je „*záměrné, cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti a má adaptační, anticipační a permanentní charakter. Je to specificky lidská činnost.*“

V moderním pojetí je výchova „*cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou bytostí*“ (Pelikán, 1995, s. 36).

Jůva et al. (2001, s. 48) charakterizuje současnou výchovu jako „*cílevědomou a plánovitou přípravu jedince pro život v pluralitní demokratické společnosti.*“ Jedinec je tak připravován na život ve společnosti a je rozvíjena jeho aktivní a tvůrčí osobnost, aby se pak svou činností mohl podílet na rozvoji své rodiny, obce a národa (Jůva et al., 2001, s. 48).

Nejvíce se ztotožňuji s definicí výchovy od Pelikána, protože je v ní vedle podmínek výchovy a genetických dispozic obsažena i vlastní snaha jedince. Bez toho by se stal proces výchovy obtížný, ne-li nemožný.

Podle Jůvy et al. (2001, s. 47) je současné pojetí výchovy výsledkem dlouhodobého hledání optimálního edukačního modelu, který v sobě zahrnuje pedagogické tradice s výchovnými potřebami moderní společnosti. Výchova je vedle ekonomických a sociálně politických činitelů jedním z významných faktorů úspěšného rozvoje jedince a celé společnosti.

Horák a Kolář (2004 cit. podle Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 57 - 58) nabízejí různé pojetí výchovy:

- intuitivní pojetí, které výchovu považuje za individuální a skupinové zkušenosti vychovatele a vychovávaného, které jsou ovlivněny tradicí a měly by směřovat k budoucím aktivitám
- výchova jako předmět vědy (především pedagogiky)

- výchova jako konkrétní společenská činnost, která má sloužit k ovlivňování chování a jednání jedince a společnosti
- pojetí výchovy jako zvláštního druhu socializace, kdy dochází k záměrnému formování osobnosti člověka
- výchova jako adaptace na současné podmínky a anticipace na podmínky budoucí

Jůva et al. (2001, s. 23) uvádí, že již od nepaměti se v lidské společnosti setkáváme s výchovou jako cílevědomou pomocí a záměrným rozvojem osobnosti. Její cíle, obsah, metody a formy se však mění s vývojem společnosti v závislosti na ekonomických, sociálních, politických a kulturních podmínkách.

1.1 Rysy výchovy

Podle Jůvy et al. (2001, s. 49) má výchova své charakteristické rysy. Základní rysy výchovy můžeme najít i v již uvedené definici výchovy od Grecmanové, Holoušové a Urbanovské. V definici se hovoří o záměrnosti, cílevědomosti a všestrannosti výchovy, a také o jejím adaptačním, anticipačním a permanentním charakteru. Záměrnost a cílevědomost souvisí s vytyčením cíle a snahou o dosažení určitého výchovného ideálu. Všestranné formování spočívá v harmonickém rozvoji jedince po fyzické, psychické, afektivní, kognitivní a psychomotorické stránce. Adaptační charakter výchovy znamená přizpůsobení výchovného procesu na současné potřeby jedince. Anticipační charakter spočívá v předvídání kvalit, které je nutné u jedince rozvinout, aby si dokázal vytvořit podmínky pro budoucí život. Permanentní působení naznačuje, že výchova probíhá nepřetržitě a má dlouhodobý charakter. (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 1999, s. 50 - 53)

Dalším rysem výchovy je propojení heteroedukace (výchovy druhým jedincem) a autoedukace (sebevýchovy). V dětství převládá zejména heteroedukace, která by měla směřovat k úspěšné sebevýchově. Výchova je také univerzální, netýká se tedy jen určité skupiny či instituce, ale měla by se dotýkat každého člověka. (Jůva et al., 2001, s. 49)

Podle Svobodové a Šmahelové (2007, s. 66 - 67) má výchova i svou dynamičnost a cykličnost. Mění se a vyvíjí se v souvislosti se společností a má povahu cyklické aktivity, kdy každý další cyklus vychází z dosažených výsledků předchozího cyklu.

Charakteristickým rysem současné společnosti je její mnohostranná orientace, protože usiluje o rozvoj jedince v mnoha směrech. Přípravuje ho pro výkon základních sociálních rolí. Zároveň rozvíjí jeho fyzické a psychické kvality a rozvíjí ho v jednotlivých kulturních oblastech (oblast filozofie, vědy, techniky, umění, práce, morálky aj.). V důsledku proměn současného světa dochází k internacionalizaci a globalizaci výchovy. Výchova se tak orientuje na globální problémy a na snahu o rozšíření výchovy za hranice státu. (Jůva et al., 2001, s. 49 - 51) V souvislosti s globalizací uvádí Horká (2000, s. 40 - 41), že v dnešním světě ob stojí pouze jedinec, který je přístupný změnám a považuje je za příležitost, nikoliv za hrozbu. Dále dokáže aktivně uplatňovat nové myšlenky, bude schopen překonávat problémy a adekvátně se rozhodovat, bude skeptický k mediálně šířeným názorům, dokáže myslet v souvislostech, bude tvořivý, pružný a samostatný. Bude schopen komunikovat, respektovat názory druhých, týmově spolupracovat, bude mít zdravé sebevědomí a bude přijímat odpovědnost za sebe i společnou věc.

1.2 Cíle výchovy

Cíl výchovy představuje určitý společenský ideál. Představa toho, čeho má být za pomoci výchovy dosaženo. Výchovné cíle jsou dány společensky, souvisí s historickým vývojem etických systémů, se společensko-ekonomickým systémem, s národní tradicí, s mravy a s kulturou. (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 1999, s. 80 - 81) Jůva et al. (2001, s. 59) uvádí, že cílem výchovného procesu je mnohostranný rozvoj osobnosti, přiblížení jedince současné kultuře a vytváření jeho aktivního a tvůrčího vztahu k realitě.

King a Schneider (1991 cit. podle Vorlíček, 2000, s. 54) uvádějí tyto cíle výchovy:

- získávání znalostí a osvojování rolí
- rozvoj myšlení, kritického posuzování, tvořivosti a představivosti
- komunikace s ostatními
- adaptace a příprava na přijímání změn
- získání souhrnného pohledu na svět a pohotovost při řešení problémů

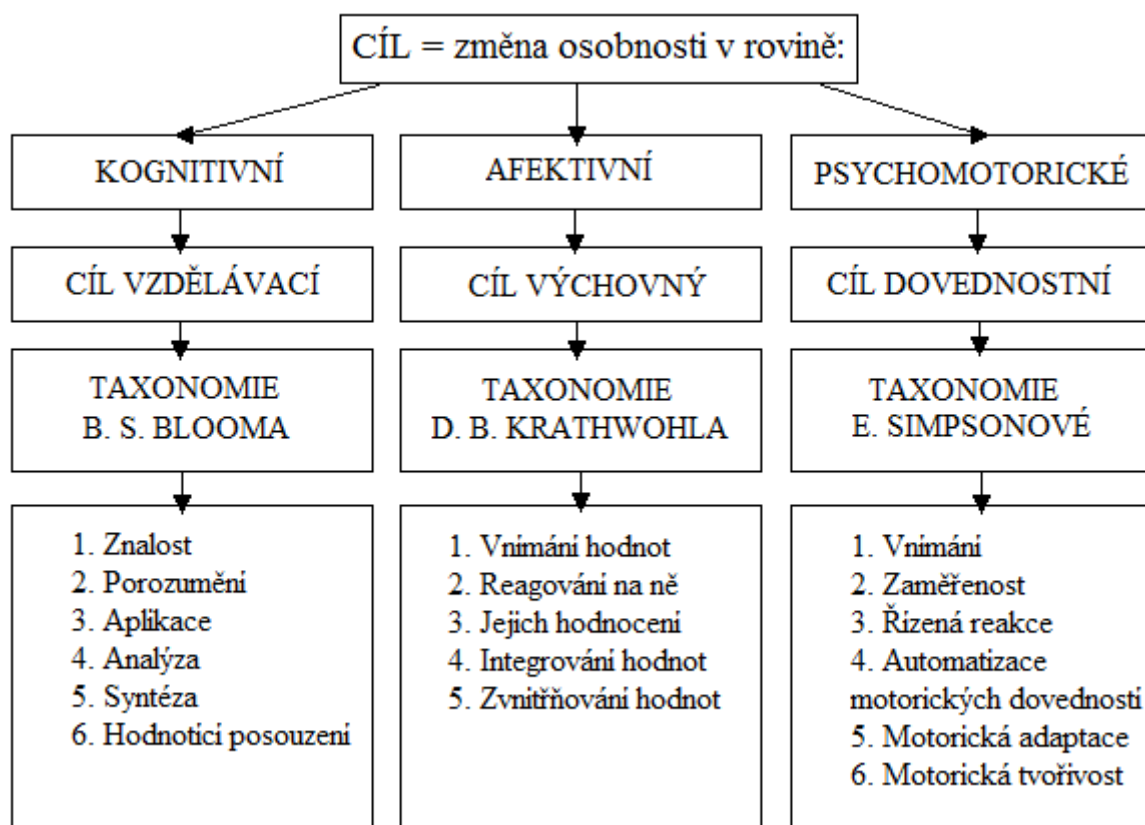
Klasifikací výchovných cílů se zabývá řada autorů. Blížkovský (1997, s. 122 - 123) člení cíle výchovy na základě několika hledisek, např.:

- hledisko subjektivě - objektivých vztahů: vnější a vnitřní cíle

- hledisko obsahu: celkové a dílčí cíle
- hledisko rozsahu: obecné a konkrétní cíle
- hledisko náročnosti: nepřiměřeně náročné, přiměřené a nepřiměřeně snadné cíle
- hledisko časové náročnosti: blízké, střední a vzdálené cíle

Jůva et al. (2001, s. 51 - 53) rozlišuje cíle individuální a sociální. Individuální cíl usiluje o rozvoj jedince a jeho uplatnění, sociální cíl se zaměřuje na přípravu jedince, který je prospěšný společnosti. Dále rozlišuje cíle materiální (zaměřené na rozvoj vědomostí, dovedností) a formální (zaměřené na rozvoj myšlení, paměti), adaptační a anticipační cíle, teoretické a praktické cíle, autonomní (cíle si stanoví sám vychovávaný) a heteronomní (cíle stanoví jiný činitel) cíle.

Čábalová (2011, s. 43) uvádí, že cíle významným způsobem ovlivňují kvalitu výchovného procesu. Na základě různých taxonomií sestavila následující schéma (viz obr. 2).



Obr. 2. Přehled taxonomií cílů (Čábalová, 2007 cit. podle Čábalová, 2011, s. 45).

Současné cíle výchovy se zaměřují jak na svobodný a plnohodnotný rozvoj aktivního jedince se schopností pružného rozhodování a dalšího seberozvoje, tak na rozvoj celého lidstva na základě řešení globálních problémů (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 1999, s. 97).

Blížkovský (1997, s. 121 - 122) rozlišuje následující funkce cílů výchovy:

- orientační a anticipační funkce - cíle výchovy umožňují správnou orientaci, určují, čeho má být dosaženo, a předvídají další možnosti
- motivační a stimulační funkce - podněcují činitele a napomáhají k úspěšnému překonávání překážek a dosahování vytyčených cílů
- realizační funkce - pomáhají přeměňovat představy ve skutečnost
- regulační funkce - srovnávají požadovaný výsledek se stávajícím výsledkem

1.3 Výchovný proces

Výchovný proces je součástí životního procesu. Souvisí s jednotlivými etapami a má svá specifika v souvislosti se stupněm ontogenetického vývoje. Můžeme tedy hovořit o výchovném procesu v období dětství, mládí, dospělosti, stáří atd. Podle oblasti působení rozlišujeme také výchovný proces v prostředí školy, rodiny, mimoškolní výchovy a dalších. (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 1999, s. 125 - 126)

Pelikán (1995, s. 74 - 76) uvádí 4 fáze výchovného procesu:

- situační fáze - na jedince působí podmínky určité situace, jedinec tuto situaci analyzuje na základě svých zkušeností a poznání
- fixační fáze - ustálení reakcí osobnosti, dochází k upevňování postojů a zvyků
- generalizační fáze - jedinec si vytváří zobecněné myšlenkové modely a upevňuje si vlastní hodnotový systém
- osobnostně integrační fáze - dochází k integraci dosavadního vývoje v celistvou, integrovanou a autentickou osobnost

Hlásna et al. (2006, s. 62) uvádí následující etapy výchovy:

- utváření mravních pojmů, mravního vědomí, vytyčení požadavků a motivace společensky žádoucího chování vychovávaného jedince

- formování postojů a vztahů jedince k normám, formování přesvědčení
- podněcování společensky žádoucí aktivity, formování návyků a zvyků
- vytvoření podmínek pro samostatné rozhodování, upevňování žádoucích návyků
- samostatné jednání - rozvíjení samostatného rozhodování a usměrňování společensky žádoucího chování

Autorka také zdůrazňuje, že je nutné výše uvedené etapy plánovat a realizovat v souladu s ontogenetickými a individuálními vlastnostmi jedince.

1.3.1 Činitelé výchovy

Jůva et al. (2001, s. 55) uvádí, že pedagogický proces je tvořen interakcí mezi pedagogickým pracovníkem a vychovávaným jedincem či skupinou za pomoci různých výchovných prostředků.

Subjekt a objekt výchovy

Podle Blížkovského (1992, s. 63) je subjekt výchovy uvědomělý tvůrce, nositel a tvořivý realizátor výchovných záměrů, může jím být vychovatel či sebevychovatel.

Subjekt výchovy (pedagog, rodič, vychovatel, lektor, vedoucí pracovník) je jedním z činitelů výchovného procesu. Je iniciátorem i organizátorem, koncipuje obsah, provádí diagnózu, rozhoduje o využití vhodných výchovných prostředků, forem a metod, hodnotí dosažené výsledky a přizpůsobuje výchovný proces věkovým a individuálním zvláštnostem vychovávaných jedinců a skupin. Na jeho kvalitách závisí průběh i výsledek výchovně vzdělávacího procesu, nese odpovědnost za jeho úspěšnost. Mezi základní kvality subjektu výchovy patří kvalitní vzdělání, praktické dovednosti a návyky, komunikativní, organizační a rétorické dovednosti. (Jůva et al., 2001, s. 55 - 58)

Objekt výchovy je podle Blížkovského (1992, s. 63) adresát, aktivní příjemce, tvůrčí interpret a spolutvůrce výchovných záměrů.

Subjekt působí ve výchovném procesu na objekt výchovy (dítě, žák, student, účastník, zaměstnanec). Cílem je mnohostranný rozvoj osobnosti vychovávaného jedince. Tento proces však závisí na fyzických a psychických předpokladech objektu, na sociální situaci, na dosažené vzdělanostní úrovni. V moderním pojetí výchovy je kladen velký důraz na vlastní

aktivitu vychovávaného jedince. Důležitá je také spolupráce subjektu a objektu, jejich vzájemná důvěra, respekt a partnerský vztah. (Jůva et al., 2001, s. 59 - 62)

Vychovatel a vychovávaný mohou být v různé míře subjektem i objektem výchovy, záleží na tom, jakou funkci ve výchovně vzdělávacím procesu plní (Blížkovský, 1997, s. 63).

Výchovné prostředky

Výchovné prostředky jsou předměty, vlastnosti, procesy a vztahy, kterých využívá subjekt výchovy, aby dosáhl svého cíle. V užším pojetí se jedná o výchovně vzdělávací metody a organizační formy výuky. V širším pojetí patří do prostředků výchovy vše, co slouží k dosahování cílů výchovy. (Čábalová, 2011, s. 48)

Jůva et al. (2001, s. 63) uvádí, že výchovné prostředky mohou působit jak přímo a záměrně, tak nepřímo a bezděčně. Mezi základní prostředky řadí vyučování, vliv pedagogicky adaptovaného prostředí, působení hromadných sdělovacích prostředků, působení práce, hry, umění, sportu a vliv sociální skupiny, kde jedinec působí. Výchovné prostředky se vzájemně podporují a doplňují.

1.3.2 Podmínky výchovy

Na výchovný proces působí různé vlivy. Můžeme rozlišit vnitřní a vnější podmínky výchovného procesu. Vnitřní podmínky vyplývají z dědičných faktorů, základních lidských potřeb, zdravotního a psychického stavu, biorytmu, úrovně poznání a intelektu, zájmů, temperamentu a hodnotových orientací. Vnější podmínky tvoří přírodní a sociální prostředí, které zahrnují i mezilidské vztahy, okolní přírodu, kulturu společnosti, kulturu bydlení, rodinnou situaci, společenskou etiku, hodnotovou orientaci a další. (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 1999, s. 44 - 45)

Horák a Kolář (2004 cit. podle Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 120 - 121) dále rozlišují podmínky biologické, psychické a sociální. K biologickým podmínkám řadí dědičné faktory, zdravotní stav a biorytmus. Psychické podmínky zahrnují osobnostní vlastnosti a kvalitu poznávacích procesů. Sociální podmínky souvisí s uspořádáním společnosti po politické, kulturní, ekonomické a právní stránce.

1.4 Formy výchovy

Svobodová a Šmahelová (2007, s. 126) rozlišují čtyři formy výchovy. Jedná se o výchovu školní, mimoškolní, rodinnou a sebevýchovu.

Školní výchova by měla poskytnout jedinci souhrnný systém základních informací. Tato výchova probíhá zejména v rámci vyučování v jednotlivých vyučovacích předmětech, ale může probíhat i mimo vyučování prostřednictvím zájmovým kroužků, které nabízí přímo škola. Mimo to působí ve škole výchovně i vliv školního prostředí. (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 126 - 127)

Mimoškolní výchova je zajišťována celou řadou společenských organizací (jako jsou tělovýchovné jednoty, církve, dobrovolní hasiči, rybáři, myslivci aj.), kulturních zařízení (např. knihovny, divadla, kina a muzea) a podílí se na ní i hromadné sdělovací prostředky (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 127 - 128). Jak uvádí Kraus (2008, s. 127), masová média jsou dnes velmi významný a nepostradatelný prostředek vzdělávání a výchovy, akulturace, multikulturní výchovy a socializace jedince.

Rodina je první místo, kde se dítě setkává s výchovným působením. Rodiče mají možnost dítě formovat již v prenatálním období (Grecmanová et al., 1998, s. 12). Výchova v rodině je pro formování osobnosti dítěte velmi důležitá, proto se rodinné výchově budu věnovat podrobně v kapitole 2.2.

Podle Svobodové a Šmahelové (2007, s. 130) je sebevýchova v užším smyslu formování postojů, zájmů a hodnotové orientace. V širším smyslu zahrnuje i sebevzdělávání, které rozvíjí vědomosti, dovednosti a návyky. Grecmanová, Holoušová a Urbanovská (1999, s. 57) pokládají sebevýchovu za „*autonomní pokračování činnosti vychovatelů sebezdokonalováním, přičemž dochází k uvědomělému ztotožnění vychovatele s vychovávaným v jedné osobě. Říkáme že, vychovávaný se stává sám sobě vychovatelem, sám reguluje svůj sebevýchovný proces.*“

Podle Střelce (2005, s. 117) se na výchově dětí podílí:

- škola a učitelé
- rodina
- světské a církevní organizace určené dětem a mládeži

- státní, soukromé a nadační instituce, které se podílejí na výchově handicapovaných dětí a mládeže
- sportovní, zdravotní, ekologické a další organizace, které vytvářejí programové činnosti pro děti a mládež
- hromadné sdělovací prostředky
- lokální a regionální faktory společenského prostředí

2 RODINA A VÝCHOVA V RODINĚ

Rodina plní nejdůležitější roli při formování jedince. Na způsobu rodinné výchovy závisí další vývoj člověka. Druhá kapitola se tedy bude věnovat tematice rodiny, základním typologiím a funkcím rodiny, charakteristice současné rodiny a rodinné výchově.

Jůva et al. (2001, s. 7) uvádí, že s výchovou se můžeme setkat při každém našem kroku, protože se uskutečňuje v rodině, ve školách, v mimoškolních zařízeních, na pracovištích a v různých společenských organizacích.

Rodina je však nejdůležitější vychovatel, ostatní činitelé mohou jen doplňovat to, čeho dosáhli rodiče. Rodiče jsou zodpovědní za celkovou výchovu dětí, nejen tedy v rodinném prostředí ale obecně. (Střelec, 2005, s. 117)

2.1 Rodina

Rodina patří k nejstarším výchovným institucím a i přes všechny sociální a kulturní proměny si zachovala své zásadní výchovné postavení při formování jedince (Grecmanová et al., 1998, s. 19).

Definovat jednoznačně pojem rodina je velmi obtížné. Každý obor a každá oblast má svou vlastní definici rodiny.

Velký psychologický slovník definuje rodinu jako „*společenskou skupinu spojenou manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí*“ (Hartl a Hartlová, 2010, s. 504).

Podle Krause (2008, s. 80) je definování pojmu rodiny obtížné, protože tradiční kritéria pro vymezení rodiny neplatí, zejména manželský svazek již není nutnou podmínkou pro vytvoření rodiny.

Definici, která neobsahuje pojem manželství, uvádějí autoři Langmeier a Kňourková (1984 cit. podle Šulová, 1998, s. 304). Podle nich je rodina „*institucionalizovaná biosociální skupina, vytvořená ze dvou členů odlišného pohlaví, mezi nimiž neexistují pokrevní pouta, a z jejich dětí*“.

Aktuálnější definici rodiny uvádí Jandourek (2012, s. 194), který do rodiny zařazuje i adopci. V jeho pojetí je pak rodina „*skupina osob spojená manželstvím, pokrevním příbuzenstvím nebo adoptí, které tvoří jednu domácnost a jsou spolu ve vzájemné interakci*“.

Z hlediska tématu práce uvádím také definici od Odehnala (1984 cit. podle Šulová, 1989, s. 304). Podle něho je rodina univerzálním socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory a seznamuje ho s náplní mužské a ženské role. Rodina učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce. Dítě tak získává různé dovednosti a seznamuje se se společensky žádoucími normami.

2.1.1 Typy rodiny

Rodinu lze členit z několika hledisek. Kraus (2008, s. 80) rozlišuje rodinu nukleární (jadernou) a rozšířenou (velkou). Nukleární rodina je tvořena rodiči či jedním rodičem a dětmi, rozšířená rodina zahrnuje vedle rodičů a dětí i blízké příbuzné (prarodiče, tety, strýce apod.) Dále rozlišuje rodinu orientační a prokreační. Orientační rodina je ta, v níž jedinec vyrůstal, prokreační rodina je naopak ta, kterou jedinec později sám zakládá v dospělosti.

Podle převládající dominance jednoho z rodičů můžeme dále rozlišovat rodinu patriarchální, kde dominuje otec, a rodinu matriarchální, kde hlavní roli v rodině zastává matka (Čábalová, 2011, s. 199). Členění rodiny na matriarchální a patriarchální můžeme doplnit ještě o rodinu egalitární, kde členové rodiny mají rovná práva (Knotová, 2004, s. 27).

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 248) uvádějí, že v posledních desetiletích se model rodiny významně proměňuje a zvyšuje se tak variabilita typů rodiny. Vedle rodiny vlastní a úplné zahrnují i rodinu neúplnou, nevlastní a náhradní.

Úplnou rodinu tvoří oba rodiče a minimálně jedno dítě. V rodině neúplné chybí jeden z rodičů, tato situace může být zaviněna rozvodem rodičů, úmrtím jednoho z rodičů, trestní vazbou rodiče atd. Dalším typem je rodina doplněná (nevlastní), zde se vyskytuje nevlastní otec či matka nebo nevlastní děti. (Čábalová, 2011, s. 199)

Dunovský (1986 cit. podle Procházka, 2012, s. 112 - 113) definoval 4 typy rodiny z hlediska její funkčnosti ve vztahu k výchově dítěte. Jedná se o rodinu funkční, problémovou, dysfunkční a afunkční.

Ve funkční rodině probíhá výchova a socializace dítěte zcela bez problémů, je zde zajištěn optimální vývoj dítěte (Procházka, 2012, s. 113). Helus (2007, s. 152) doplňuje tuto kategorii o rodinu funkční s přechodnými problémy různé závažnosti, které však vážným způsobem nenarušují plnění funkcí rodiny (např. špatné bytové poměry, finanční problémy, přílišné zasahování prarodičů, krize v manželských vztazích atd.). Tyto problémy si však

rodina zvládne úspěšně vyřešit sama a díky tomu se pozitivně rozvíjí. V praxi je těchto rodin převážná většina.

U problémové rodiny se vyskytují závažnější poruchy jedné nebo více funkcí, které však vážně neohrožují vývoj dítěte. Rodina je schopna tyto problémy vyřešit vlastními silami. V dysfunkční rodině se vyskytují závažné a dlouhodobé poruchy některých nebo všech funkcí. Tyto poruchy bezprostředně ohrožují vývoj dítěte a rodina není schopná tuto situaci sama vyřešit a je nutná poradenská péče. Afunkční rodina přestává zcela plnit své základní úkoly, je zde ohrožen život dítěte z důvodů týrání, zanedbávání či zneužívání a dítě musí být z rodiny bezodkladně odebráno. (Procházka, 2012, s. 113)

2.1.2 Funkce rodiny

Význam rodiny pro jedince a pro společnost spočívá v tom, že splňuje široké spektrum funkcí. Výčet těchto funkcí je spíše jen abstraktní, protože jednotlivé funkce jsou v realitě navzájem úzce propojené. (Procházka, 2012, s. 102)

Existuje řada odlišných výčtů funkcí rodiny. Např. autoři Langmeier a Krejčířová (2006, s. 183) rozlišují 4 základní funkce rodiny, a to funkci reprodukční, hospodářskou, emoční a socializační. Podrobnější členění funkcí rodiny uvádí Procházka (2012, s. 103 - 112), který člení funkce rodiny na biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomickou, emoční, výchovnou, socializační, ochrannou a domestikační, rekreační a regenerační funkci. Procházkovo členění funkcí rodiny se do jisté míry shoduje s členěním funkcí podle Krause (2008, s. 81 - 83), protože z něho částečně vychází.

Nejdůležitější funkcí rodiny je biologicko-reprodukční funkce, protože rodina je považována za optimální prostředí pro reprodukce lidského druhu. Smyslem lidského života je zajištění pokračování další generace. V dnešní době však dochází k odkladu mateřství a zvyšuje se počet dobrovolně bezdětných párů. (Procházka, 2012, s. 103)

Sociálně-ekonomická funkce je závislá na přítomnosti dětí, protože rodina funguje jako integrální sociální skupina a ekonomický subjekt, v němž je společně zajišťována materiální podpora všech členů rodiny. V minulosti často vystupovala rodina jako pracovní jednotka, kde se profese dědila z otce na syna. Rodina by měla být schopná zajistit sociální a ekonomické podmínky pro zajištění potřeb všech svých členů. (Procházka, 2012, s. 105)

Podle Krause (2008, s. 82) se porucha této funkce projevuje v materiálním nedostatku v důsledku zvyšování životních nákladů rodiny a v důsledku zvyšující se nezaměstnanosti.

Emocionální funkce rodiny má svou zásadní a nezastupitelnou roli, protože žádná jiná instituce nemůže rodinu nahradit a poskytnout dítěti takový pocit lásky a bezpečí (Kraus, 2008, s. 83). Nedílnou součástí emociální funkce je podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 184) i sociálně podpůrná funkce, která se projevuje při onemocnění některého člena rodiny.

Výchovná funkce rodiny má zajistit předávání norem a hodnot společenského chování z generace na generaci. Rodiče by měli své děti vést ke vzdělávání a k sebevýchově a měli by jim být vzorem. Díky socializační funkci se dítě učí přizpůsobovat se životu, osvojuje si základní návyky a způsoby chování, aby bylo schopné přejít z rodinného prostředí do okolního a aby bylo schopné se v něm orientovat. (Procházka, 2012, s. 106 - 109)

Ochranná a domestikační funkce zahrnuje zaopatřovací, pečovatelskou funkci, která spočívá v zajišťování životních potřeb všech členů. Domestikační funkce slouží k vytvoření zázemí, určitého prostoru bezpečí a jistoty, aby každý člen měl pocit, že někam patří. Rekreační a regenerační funkce rodiny má podstatu ve společném trávení volného času jednotlivých členů. (Procházka, 2012, s. 110)

Grecmanová et al. (1998, s. 11) uvádí, že naplnění funkcí rodiny je závislé na společenských podmínkách a na rodinné struktuře. Funkce rodiny jsou tedy ovlivněné:

- hospodářstvím, politikou a kulturou, protože vytvářejí vlastní životní styl určité doby, odráží se zde uspěchanost a konzumní životní styl s negativními důsledky (rozvodovost, neúplné, problémové a dysfunkční rodiny)
- sociálními vztahy a postoji členů rodiny, věkovým složením rodiny, vzdělanostní úrovní rodičů, velikostí rodiny, zájmy a pohlavní převahou členů rodiny

2.1.3 Současná rodina

Tak jako všechno ostatní i rodina se v průběhu let vyvíjí a prochází podstatnými změnami. Musíme si tedy uvést, jak by se dala charakterizovat současná rodina.

Helus (2007, s. 137 – 139) uvádí pět znaků současné rodiny, kterými se odlišuje od rodiny někdejší. Současná rodina je tedy:

- nukleární (jádrová) – skládá se z několika málo lidí, kteří tvoří jádro a sdílejí intimní soužití
- manželská – jádro tvoří partnerská či manželská dvojice (není zde nutnou podmínkou sňatek)
- dvougenerační – skládá se z generace rodičů a generace dětí
- intimně vztahová (neboli rodina centrální vztahové zóny) – rodina funguje jako „soukromý prostor“, je zde výrazná citová blízkost
- privátně individualizovaná – vymaňuje se z pout tradice a předurčeností, nese zodpovědnost za své rozhodnutí

Kraus (2008, s. 83 - 85) uvádí následující charakteristické znaky současné rodiny:

- mění se role rodičů v důsledku demokratizace uvnitř rodiny, muž ztrácí své dřívější výsadní postavení v rodině, mění se také vztah mezi rodiči a dětmi, je více partnerský
- rodina je izolována od vnějšího okolí, dochází také k oddělení života jednotlivých generací
- rodina se zmenšuje, narůstá počet jednočlenných domácností, zejména osamělých matek
- dochází k dezintegraci v rodině, členové netráví mnoho času společně
- vysoká rozvodovost
- rodiče jsou pracovně vytížení, nemají čas na děti, v důsledku toho dochází ke kompenzaci v podobě vysokého kapesného
- rodina je dvoukariérová

Za největší problém považuji zejména velký nárůst rozvodovosti. Rozpadá se každé druhé manželství. Rozvodem netrpí jen dvojice, která se rozhodla vztah ukončit, ale nejvíce poznamenává jejich děti a může být tak narušen jejich optimální vývoj.

Procházka (2012, s. 117) uvádí další změny v souvislosti s manželským a rodinným soužitím. Dochází k prodlužování doby mládí a dospívání, narůstá počet vysokoškoláků a tím se zvyšuje i doba finanční závislosti na rodičích. Roste počet nesezdaných soužití, antikoncepce je rozšířená a snadno dostupná, sex tedy již není nutným prostředkem k početí. Zvyšují se nároky na osobní spokojenost, změnily se hodnotové orientace. Došlo k rozvolnění společenských norem, co bylo dříve nepříjemné, je dnes zcela normální, např. homosexualita či předmanželský sex.

2.2 Rodinná výchova

Rodina se považuje za nenahraditelný prvek při výchově dětí z hlediska dosahování osobnostních kvalit v oblasti vývoje řeči, fyzického, smyslového, intelektového, emočního, mravního a hygienického vývoje. Dítě je vychováváno v rodině až po dosažení samostatnosti. Tím však nekončí vliv původní rodiny. (Hlásna et al., s. 72)

Pedagogický slovník uvádí, že rodinná výchova je výchova probíhající v rodině, jedná se obvykle o výchovu dětí a mladistvých prostřednictvím jejich rodičů či prarodičů. Současná pedagogická teorie zastává názor, že rodinná výchova a rodinné prostředí jsou nejvýznamnější činitelé, kteří formují osobnost mladého člověka. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 248 - 249)

Charakter rodinné výchovy se s postupem času proměňuje. Ve druhé polovině 19. století byla pro rodinnou výchovu typická naprostá poslušnost dětí a rychlé vykonávání příkazů, při jejichž neuposlechnutí bylo dítě trestáno bolestivým a přísným způsobem. Na začátku 20. století se v rodinné výchově prosazuje negace autority, poslušnost je od dětí vyžadována i nadále, ale měla by však být založena na poznání důvodů, důležitá je vědomá poslušnost. Jakékoliv tělesné tresty jsou odmítány. Teprve na začátku 50. let 20. století se v rodinné výchově objevují tendence, aby dítěti byla od narození ponechána iniciativa, aby mělo právo svobodně se projevovat. Dítě nelze trestat, protože není schopné plnit všechny příkazy. Jakýkoliv projev násilí ve výchově je považován za škodlivý. (Grecmanová et al., 1998, s. 20)

Na výchovu v rodině působí řada vlivů. Hlásna et al. (2006, s. 76 - 77) uvádí následující základní vlivy na výchovnou situaci v rodině:

- složení a úplnost rodiny

- počet dětí, pohlaví, věk, jejich pořadí a věkový rozdíl
- věk rodičů (při narození dětí), jejich vzdělání, zaměstnání, pracovní pozice a pracovní doba
- zdravotní stav členů rodiny
- materiální zabezpečení, bytové podmínky, kulturní úroveň rodiny
- způsob komunikace v rodině, vztah členů rodiny k příbuzným a k okolí
- společně strávený čas
- rodinné vzory, způsob řešení konfliktů a problémů, výchovné metody rodičů

Hlásna et al. (2006, s. 77) řadí k podmínkám úspěšné rodinné výchovy následující faktory:

- soulad vzájemných rodinných vztahů
- osobní příklad, autorita a asertivita rodičů, jednotnost výchovného působení a přiměřené požadavky
- spolupráce členů rodiny, spolupráce rodiny a školy při výchově
- přiměřený denní režim dítěte
- dítě = partner, rodič pomáhá dítěti při překonávání překážek, ale s aktivní účastí dítěte
- výchova se uskutečňuje zejména prostřednictvím společné činnosti
- společné stanovení a dodržování pravidel, svoboda a zodpovědnost členů za svoje jednání
- sebereflexe a sebevzdělávání rodičů v oblasti výchovy
- individuální přístup k dítěti

To, jaká je rodina, v níž dítě vyrůstá, se pak promítá do osobnosti dítěte. Helus (2007, s. 167 – 177) uvádí tři základní činitele, kteří působí v rodině na formování osobnosti dítěte. Jedná se o socioekonomický status rodiny, rodinnou strukturu a výchovný styl. Socioekonomický status významně souvisí s řadou ukazatelů osobnosti (jako jsou např. výkon, sebedprosazení v práci, školní a životní úspěšnost). Z hlediska rodinné struktury je důležité, aby v rodině vládlo přívětivé, láskyplné a pečující prostředí úplné rodiny. Dnes je však

neúplná rodina zcela běžným jevem a objevuje se řada různých podob soužití dítěte a rodičů. Problémem je také tzv. skrytá neúplnost. Navenek se rodina jeví jako funkční a úplná, ale při pohledu z blízka si všimneme, že jeden z rodičů si neplní své rodičovské funkce, nevídá si dítěte a neprojevuje mu náklonnost. Podstatný také může být počet dětí v rodině a sourozenecké konstelace.

Na význam výchovného stylu v rodině a různé členění stylů výchovy se zaměřím podrobně v následující kapitole.

3 VÝCHOVNÉ STYLY

V úvodu kapitoly si nejprve ujasníme pojem styl výchovy. Dále uvedu základní typologie výchovných stylů, které lze rozlišit v rámci rodinné výchovy, a také se budu zabývat tím, na čem styl výchovy v rodině závisí a jaké negativní tendence se v něm mohou objevovat.

Podle Pedagogického slovníku je výchovný styl „*souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 347).

Čáp (1996, s. 135) používá spíše pojem způsob výchovy než výchovný styl. Za způsob výchovy pak považuje celkovou interakci a komunikaci dospělých (rodičů, učitelů atd.) s dítětem, která se projevuje volbou a způsobem užití výchovných prostředků a metod. Chování a prožívání dítěte pak zpětně ovlivňuje prožívání a chování dospělého. Podstatný je emoční vztah k dítěti a způsob výchovného řízení.

3.1 Typologie výchovných stylů

Existuje celá řada různých typologií výchovných stylů, vybrala jsem zejména ty, které se vztahují spíše k rodinné výchově než k výchově ve škole.

K rozvoji výchovných stylů přispěl zejména psycholog Kurt Lewin. Před druhou světovou válkou provedl experimentální výzkum. Podstatou experimentu bylo zkoumání účinků odlišných stylů výchovy v přirozených prostředích. Desetileté či jedenáctileté děti navštěvovaly po dobu šesti týdnů různé zájmové kroužky. Každý z kroužků byl veden jiným stylem výchovy. Na základě tohoto zkoumání pak definoval tři základní výchovné styly: autoritativní, liberální a demokratický. (Čáp a Mareš, 2007, s. 303 – 304)

Při autoritativním (autokratickém, dominantním) stylu výchovy využívá vychovatel především rozkazy, hrozby a tresty, nejsou zde respektovány přání a potřeby dětí, nemá pro ně porozumění, vychovávaní jsou determinováni vychovatelovými zkušenostmi a rozhodnutími, je jim poskytnuta jen malá samostatnost a iniciativa (Čáp a Mareš, 2007, s. 304). Podle Procházky (2012, s. 108) je mezi vychovatelem a vychovávaným jen strohá komunikace založená na příkazech a pokynech, emocionální vztah je velmi chladný a nezdá se zde objevuje fyzické násilí.

Při liberálním (slabém) stylu výchovy jsou vychovávaní řízeni jen velmi málo nebo vůbec. Vychovatel neklade žádné přímé požadavky. Pokud nějaký požadavek vysloví, tak násled-

ně nekontroluje jeho plnění, není důsledný. (Čáp a Mareš, 2007, s. 304) Dítě je zde vnímáno jako samostatná bytost. Rodiče se orientují pouze na vytváření optimálních podmínek a snaží se nezasahovat do potenciálu dítěte. (Procházka, 2012, s. 108)

Nejlépe hodnocený je demokratický (sociálně integrační, sociálně integrativní) styl výchovy. Vychovávaným je předáván celkový přehled o činnosti skupiny a jejich cílech. Vychovatel udílí méně příkazů a podporuje iniciativu dětí, působí na ně příkladem. Ve skupině probíhá diskuze, vychovávaní mají na výběr z několika možností řešení. (Čáp a Mareš, 2007, s. 304) Vychovatel se snaží o harmonii mezi nároky, požadavky a svobodou. Důležitou součástí je zachování přirozené autority rodiče. (Procházka, 2012, s. 108)

Čábalová (2011, s. 54) uvádí schematické znázornění těchto tří výchovných stylů z hlediska druhu, tvůrce a příjemce pravidel a norem (viz tab. 1).

Tab. 1. Schematické zobrazení stylů výchovy (Čábalová, 2011, s. 54).

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

Tyto tři výchovné styly vytváří u vychovávaných odlišné způsoby chování a prožívání. Autoritativní styl vede k vyššímu napětí, dráždivosti a agresivitě. Aktivita vychovávaných je podmíněna přítomností a dozorem vychovatele. Vychovávaní jsou submisivní, málo iniciativní až apatičtí, nebo mohou projevovat agresivní sklony k vychovateli a bouří se proti autoritám. (Čáp a Mareš, 2007, s. 304 – 305) Podle Procházky (2012, s. 108) může tento výchovný styl vést až k útekům dítěte od rodiny a k rozvoji rizikových forem chování.

Při působení demokratického stylu výchovy byla práce ve skupině efektivnější a vytrvalejší, vychovávaní byli schopni spolupracovat a ubylo agrese (Čáp a Mareš, 2007, s. 317).

Liberální styl výchovy sice podporuje tvorbu a kreativitu dítěte, může však vést k problémům při střetu s pravidly ve škole či v zaměstnání, jedinec není schopen se pravidly řídit a dostává se do konfliktů (Procházka, 2012, s. 108).

Kromě této nejvíce rozšířené typologie stylů výchovy existuje množství dalších, odlišujících se zejména v názvu. Např. Rotterová (1979 cit. podle Střelec, 2005, s. 99 - 100) uvádí tři základní styly výchovy. Jedná se o autokratický styl, sociálně integrační, partnerský styl a liberální, volný styl. Styly doplnila nástinem několika „pedagogických proměnných“ (viz tab. 2).

Tab. 2. Přehled stylů výchovy (Rotterová, 1979 cit. podle Střelec, 2005, s. 100).

	Autokratický	Sociálně, integrační, partnerský	Liberální, volný
Autorita	vynucená z „moci“ úřední, rodičovské, starších aj.	daná osobností učitele, rodiče, vlastnostmi, výkonem	neuplatňuje žádný nárok na autoritu
Příkazy a zákazy	běžné, ustavičné, udílené při každé příležitosti	jen ty, které vyplývají z dělby práce, formulované taktně, dítě se seznamuje s normami ve spolupráci a činnosti	žádné, dítěti se ponechává jeho „svobodná vůle“ (libovůle)
Tresty	téměř inflace trestů, přísné sankce při sebemenším přestupku	málo trestů; mírné tresty; tresty jsou adekvátní přestupku a věku dítěte	žádné tresty, dítě si může dělat „co chce“
Vztah k druhým lidem	chlad, odstup, vytváření postoje „vedle sebe“ a „proti sobě“, egoismus	porozumění, přívětivost, spolupráce a vzájemná pomoc	nedostatek sociální odpovědnosti, lhostejnost k druhým
Rozvoj charakteru	jednostranné zaměření, přeceňování vůle, podceňování citů, přísné dodržování normy, nesamostatné myšlení, zaměření na vyniknutí	integrace celé osobnosti, rozvoj samostatného myšlení, citů, fantazie, tvořivosti, aktivity, svědomí	nevyvinutá vůle, neschopnost adaptace, velká psychická a sociální labilita, chybí sociální svědomí

Špánik (1994 cit. podle Hlásna et al., 2006, s. 78 – 79) uvádí podrobnější typologii stylů výchovy v rodině:

1. Autoritativní výchova – dominantní člen rodiny prosazuje svou autoritu, dítě se musí zcela podřídit, mohou vznikat konflikty, dítě nejčastěji reaguje pasivitou nebo agresivitou. Autoritativní výchova se dá dále členit na nekompromisní výchovu, kde rodič stanoví své požadavky bez ohledu na věk dítěte a vyžaduje po dítěti jejich stereotypní plnění, a brutální výchovu, která je vystupňováním nekompromisní výchovy, dítě je zcela negativně hodnoceno a rodič uplatňuje bezohledné výchovné metody.

2. Liberální výchova – dítě je středem pozornosti, rozhoduje o chodu rodiny, rodiče se mu podřizují. Tuto výchovu můžeme dále členit na merkantilní výchovu, jejíž podstatou je jednostranné a neodůvodněné odměňování dítěte, a kverulantskou výchovu, která je charakteristická tím, že rodiče si stěžují, že na jejich dítě jsou kladeny nepřiměřeně vysoké požadavky v porovnání s ostatními dětmi.

3. Ambiciózní výchova – kdy dítě má realizovat nesplněné ambice jeho rodičů.

4. Demobilizující výchova – vyznačuje se soustavným podceňováním schopností dítěte.

5. Patologická výchova – ve výchově se objevují patologické jevy (alkoholismus rodičů, psychická porucha aj.) Specifickým typem je laxní výchova, kde se každý člen rodiny stará sám o sebe a neprojevuje zájem o ostatní členy rodiny.

6. Repulzivní výchova – projevuje se zjevným či skrytým odmítnutím postiženého dítěte.

7. Demokratická výchova – nejideálnější typ výchovy, dítě je zároveň subjektem i objektem výchovy, je zde působení pozitivních vzorů a porozumění pro individuální potřeby dítěte, vede k rozvoji iniciativy, samostatnosti, zodpovědnosti a respektování práv druhých.

Poměrně známý a velmi rozšířený je analyticko-syntetický model, zvaný „model devíti polí“, který byl vytvořen na základě několika výzkumů (viz obr. 3).

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

Obr. 3. Model devíti polí způsobu výchovy (Čáp a Mareš, 2007, s. 306).

Čáp (1996, s. 154 – 155) uvádí, že pro vyjádření způsobu výchovy v tomto modelu je důležité brát v úvahu několik rovin:

- chování v jednotlivé situaci (na základě pozorování či výpovědí z dotazníku)
- formulace chování a prožívání v určitých situacích (např. „Často jsme se spolu zasmáli.“)
- jednotlivé komponenty výchovy u dospělých (komponenty otce, matky, učitele, vychovatele)
- komplexní charakteristiky způsobu výchovy jednotlivého dospělého, jeho vztah k dítěti a jeho výchovné řízení

Následně je pak způsob výchovy vystižen zařazením do jednoho z devíti polí. Toto zařazení poskytuje i určité informace o rodinné výchově, o jejím působení na dítě a možnostech dalšího vývoje. (Čáp, 1996, s. 155)

Jak jsme si uvedli, styly výchovy v rodině mohou být různé. Pro svou praktickou část budu vycházet ze základního členění na autoritativní, demokratický a liberální styl výchovy, protože mi přijde z vybraných typologií nejpřehlednější a nejvhodnější pro můj výzkum.

3.2 Výchovné styly v rodině

Způsob výchovy v rodině závisí na vlastnostech a zkušenostech vychovatelů a vychovávaných, na jejich vzájemných vztazích a interakci, na událostech a změnách v okolních podmínkách dítěte a na širších sociokulturních podmínkách (Čáp a Mareš, 2007, s. 313).

Převládající výchovný styl rodiny by se měl projevit nejpozději v období vzdoru dítěte. Před narozením dítěte je styl výchovy jen těžko odhadnutelný, jde spíše o naše představy „správné“ výchovy, v realitě pak může výchova vypadat úplně jinak. Důležité je sladit vlastní rodinnou historii s představami svými a představami partnera a přizpůsobit se individualitě dítěte. (Jungwirthová, 2009, s. 87)

Mertin (2011, s. 60) je toho názoru, že, i přes množství, pestrost a různorodost výchovných postupů, které používají jednotliví rodiče, mají jednotlivé výchovné postupy něco společného, že lze v rodičovských činech objevit společnou základní linii.

Čáp (1996, s. 169) uvádí, že výchovný styl v rodině bývá značně stabilní, mění se jen zřídka v souvislosti se situací v rodině. Podle Mertina (2011, s. 61 – 62) nemusí být rodičovský styl výchovy nutně po celý život dítěte stejný. Jsou rodiče, kteří zastávají názor, že dítě v předškolním věku může všechno a až s nástupem školních povinností je nutno je nechat přivyknout povinnostem a životní realitě. Jiní rodiče si neuvědomují, že jsou jejich děti již dospělé a není tedy nutné používat výchovné přístupy, které využívali dříve. Ideální je, pokud jsou rodiče nejdůslednější v útlém věku jejich dítěte a s postupem času pak povolují uzdu až do dospělosti, kdy jim přenechávají volnou ruku. Styl výchovy nesouvisí pouze s věkem dítěte, ale i s věkem rodičů. Rodiče nabývají na zkušenostech, mění se jejich zájmy, jejich postoj k životu. Rodičovský styl se také může měnit podle situace. Ve chvílích odpočinku může být volnější, naopak při plnění povinností zastávají rodiče autoritativnější styl výchovy.

Negativní tendence ve výchovných stylech

Hlásna et al. (2006, s. 77 - 78) formuluje negativní tendence, které se objevují ve stylech rodinné výchovy. Řadí mezi ně:

1. Nezralost - jedná se o emocionální a sociální nezralost. Jedinec není připraven na roli rodiče, má nedostatky ve výchovném působení. Je nedůsledný, improvizuje, dítě je vedeno

nesystematicky. Často se zde objevuje zanedbávání rodičovských povinností a odkládání dítěte prarodičům nebo jiným osobám.

2. Perfekcionismus - rodič má vysoké požadavky, které dítě není schopno zvládnout na základě svých schopností. Dítě se brání únikem do nemoci či apatie.

3. Přetíženost rodiny - výskyt konfliktů, problémy v bytových či ekonomických podmínkách.

4. Protekcionismus a rozmazlování - rodič dítě přehnaně ochraňuje.

5. Ambicióznost - spokojenost rodiny zde závisí na úspěchu dětí ve škole a na úspěchu rodičů v zaměstnání.

6. Autoritativnost - rodič vyžaduje slepou poslušnost, ve výchově převazuje dril a trest.

Rodiče bývají často nejistí v tom, jak mají své děti vychovávat, protože je zaplavuje velké množství informací o výchově z knih, časopisů a televize (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 323).

4 MEZIGENERAČNÍ PŘENOS STYLŮ VÝCHOVY

Výchovný styl a výchovné postoje rodiče k dítěti se tvoří ve složitém vývojovém procesu a souvisí s vývojem osobnosti rodiče. V tomto utváření spolupůsobí vlastní zkušenosti z dětství, vztah k vlastním rodičům a ostatním vychovatelům, dosavadní emocionální a citový vývoj, inteligence, vzdělání a hodnotová orientace. (Kimplová, 2008, s. 23)

Hartl a Hartlová (2010, s. 456) uvádějí, že mezigenerační (transgenerační) přenos je přenos určitého pozitivního či negativního jevu z jedné generace na druhou.

Rabušicová, Kamanová, a Pevná (2011, s. 31, 91) hovoří spíše o mezigeneračním učení než o mezigeneračním přenosu. Mezigenerační učení pokládají za určitý proces předávání zkušeností, znalostí, dovedností, aktivit, postojů a hodnot mezi různými generacemi. V tomto procesu jde o vzájemnost a interakci, ne o pouhý informační přenos. Mezigenerační učení prochází mnoha změnami v souvislosti s věkem členů rodiny, s jejich osamostatňováním a se vzájemnými vztahy.

Proběhla řada výzkumů, které se zabývaly mezigenerační kontinuitou rodičovství. Z výsledků výzkumů vyplynulo, že současní rodiče mají tendenci používat podobné výchovné strategie a postupy, se kterými se sami setkali ve svém dětství. Např. se ukázalo, že rodiče, kteří si prošli vřelou a přívětivou výchovou ve svém dětství, jsou pak vstřícnější ke svým dětem. (Chen a Kaplan, 2001, s. 17 - 18)

Nejvíce patrný je mezigenerační přenos v případech, kdy se v rodině objevilo domácí násilí nebo došlo k zanedbávání, týrání či zneužívání dítěte. Jedinec, který vyrůstal v takovém rodinném prostředí a stal se obětí, se pak často v dospělosti stává sám agresorem. S mezigeneračním přenosem v souvislosti s výchovou je to však složitější.

Rodinná výchova má své specifické cíle, zásady, metody, formy, prostředky a postupy. Rodiče však vychovávají své děti spíše intuitivně, než záměrně a cílevědomě. Často uplatňují výchovné postupy, se kterými se setkali ve své rodině jako děti. (Hlásna et al., 2006, s. 76)

Jungwirthová (2009, s. 167) uvádí, že pokud jedinec vyrůstá v bezpečném rodinném zájmu a má i dnes dobrý vztah s rodiči, přirozeně přebírá výchovný model své původní rodiny. Problém nastává, když se výrazně liší původní rodina otce a matky.

Na jedince silně působí zkušenosti s výchovou, kterou sám zakusil v dětství. Někteří rodiče mohou brát jako samozřejmou tu formu výchovy, se kterou se setkali v dětství. Toto napodobování může být bezděčné, nevědomé nebo méně uvědomělé, v důsledku toho může docházet ke značné setrvačnosti ve způsobu výchovy. V případě špatných zkušeností z dětství se snaží rodiče naopak vychovávat zcela jinak, než byli sami vychovávaní. (Čáp, 1996, s. 168 – 169)

5 VÝVOJ ZPŮSOBŮ VÝCHOVY

Střelec (2005, s. 115) uvádí, že názory na rodinnou výchovu, na její význam, zaměření a prostředky jejího působení se vyvíjí spolu se společností a do značné míry souvisí s orientací výchovně vzdělávacího systému. Když srovnáme rodinnou výchovu u nás v 50. letech minulého století a v současnosti, můžeme objevit významné rozdíly. Na začátku druhé poloviny 20. století byla prosazována zaměstnanost obou rodičů a s tím spojená odpovědnost za výchovu dětí specializovaným institucím. Vznikala řada institucí pro výchovu dětí a mládeže mimo vyučování (družiny, školní kluby, domy pionýrů a mládeže, lidové školy umění, kulturní a osvětová střediska, knihovny a čítárny, sportovní a další zařízení), které měly převzít část z úkolů rodinné výchovy a zmenšit odpovědnost rodiny za výchovu dětí. Postupně odborníci přicházeli s názory, že rodina má své nezastupitelné místo a úkoly při výchově dětí stejně jako škola a další výchovné instituce. Velkou částí přispěl také Zákon o rodině z roku 1963. Objevila se snaha částečně napodobit podmínky rodinného života v ústavních a dalších zařízeních. Ve vyspělých společnostech má dnes rodina hlavní odpovědnost za výchovu svých dětí. Tato odpovědnost je zakotvena v právních normách a na rodinu dopadají důsledky výchovy svých dětí. Škola a další instituce odpovídají jen za určité dílčí oblasti.

Mertin (2011, s. 66) uvádí, že výchovné přístupy dospělých souvisí nejen se společenskými změnami a podmínkami, ale i s poznatky a názory odborných disciplín. Situace rodin se neustále mění. Rodiče nacházejí bohatší uplatnění v práci i v mimopracovním životě, klesá počet dětí, roste věk rodičů při narození prvního dítěte atd.

V minulosti byly výchovné praktiky po sobě jdoucích generací zhruba stejné, protože dosahovaly podobných výchovných cílů. Dítě tak bylo vychováváno dlouholetou tradicí, která zajišťovala předávání „kulturního dědictví“. Poznatky, postoje, hodnoty a dovednosti se mezi generacemi měnily velmi málo. Až koncem 19. století se začala situace měnit a tyto změny se stále prohlubují. Dnes je mezi generací rodičů a dětí stále větší odstup, protože rodiče vyrůstali v odlišných podmínkách než jejich děti. (Langmeier a Krejčřřová, 2006, s. 321 - 323)

Někteří rodiče hodnotí změny ve výchovných přístupech negativně, jiní zastávají názor, že výchova dnes lépe slouží k rozvoji možností a potřeb dětí. V posledních letech došlo zejména k větší volnosti a respektu k dětem, v důsledku toho se však zvyšuje i možnost

rizika chyby u dítěte, protože nemá dostatek zkušeností. Důležité je umět skloubit volnost a respekt s rodičovskou autoritou a prosazováním rozumného řádu. Také role rodičů a dětí se od sebe již tak neliší jako dříve. Někdy se dokonce rodiče prohlašují za kamarády svých dětí. Díky prolínání světů dětí a dospělých dochází k lepší komunikaci a porozumění potřebám dětí. (Mertin, 2011, s. 69 - 70)

Společnost se vyvíjí a s ní i způsob výchovy dětí. Co bylo dříve běžné v rámci výchovy se dnes objevuje jen zřídka. Vždy je nutné přizpůsobit způsob výchovy vlastnostem daných vychovávaných jedinců, nelze vychovávat pořád stejným způsobem. Výchovu je také nutné přizpůsobit společnosti a podmínkám, ve kterých jedinec vyrůstá. To, do jaké míry je výchova našich potomků ovlivněná naší výchovou v dětství a jak se liší jednotlivé styly výchovy podle různých aspektů, bude obsahem praktické části mé diplomové práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUM

Praktická část diplomové práce je věnována kvantitativnímu výzkumu, v rámci kterého budu pomocí dotazníku zjišťovat souvislosti mezi způsobem výchovy v orientační a prokreační rodině. Zaměřím se také na rozdíly ve způsobu výchovy podle věku, pohlaví a vzdělání rodičů a zmapuji názory rodičů na tuto problematiku.

6.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je prozkoumat problematiku mezigeneračního přenosu stylů výchovy a zjistit, jaká je souvislost mezi způsobem výchovy rodiče v jeho dětství a následným způsobem výchovy jeho potomků. Dílčím cílem výzkumu je zmapovat názory rodičů na výchovu svých dětí a zjistit, v čem konkrétně se jejich výchova podobá výchově v jejich dětství a v čem se naopak odlišuje.

6.2 Výzkumný problém

Pro výzkum jsem stanovila následující relační (vztahový) výzkumný problém:

Jaká je souvislost mezi stylem výchovy, který byl uplatňován v dětství rodiče, a stylem výchovy, který uplatňuje sám rodič vůči svým dětem, a jaký je názor rodičů na jejich výchovu v dětství a výchovu svých dětí?

6.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Na základě výzkumného problému jsem stanovila následujících 6 výzkumných otázek:

- 1) Jaký styl výchovy byl uplatňován v dětství rodiče?
- 2) Jaký styl výchovy uplatňují sami rodiče vůči svým dětem?
 - 2a) Jaké jsou rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem z hlediska věku rodičů?

H1: Předpokládáme, že existují rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem z hlediska věku rodičů.

2b) Jaké jsou rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem podle pohlaví rodičů?

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem podle pohlaví rodičů.

2c) Jaké jsou rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem podle vzdělání rodičů?

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem podle vzdělání rodičů.

3) Jaká je souvislost mezi výchovným stylem rodičů v jejich dětství a výchovným stylem rodičů vůči svým dětem?

H4: Předpokládáme, že existuje souvislost ve výchovném stylu rodičů v jejich dětství a výchovném stylu rodičů vůči svým dětem.

4) Jaký je názor rodičů na vliv jejich výchovy v dětství na výchovu svých dětí?

5) Jaké jsou rozdíly a podobnosti ve způsobu výchovy rodičů v dětství a způsobu výchovy svých dětí?

6) Jsou rodiče spokojeni s výchovou svých dětí?

6.4 Pojetí výzkumu

Na základě stanovení výzkumného problému, výzkumných otázek a hypotéz, jsem zvolila kvantitativní výzkum, protože chci výzkumem ověřit pomocí statistických metod, zda existuje souvislost mezi výchovným stylem rodiče vůči svým dětem a výchovným stylem rodiče v jeho vlastním dětství a zda se vyskytují rozdíly ve výchovných stylech rodičů vůči svým dětem podle věku, pohlaví a vzdělání respondentů.

6.5 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor tvoří muži a ženy, kteří mají minimálně jedno dítě. Výběrový soubor tvoří muži a ženy ve věku od 20 let, kteří mají alespoň jedno dítě starší 3 let. Dolní hranici 20 let jsem stanovila podle Vágnerové (2000, s. 304), která uvádí, že rodičovství je jedním z vývojových úkolů jedinců v mladém dospělí, která zahrnuje období od 20 let.

Jak jsem již uvedla v teoretické části, podle Jungwirthové (2009, s. 87) by se měl převládající výchovný styl rodiny projevit nejpozději v období vzdoru dítěte. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 84) je období vzdoru charakteristické pro batolecí období a projevuje se mezi druhým a třetím rokem dítěte. Proto jsem stanovila kritérium dítěte staršího 3 let.

Respondenti byli oslovoováni prostřednictvím internetu a osobně přes příbuzné a známé. Snažila jsem se o rovnoměrné zastoupení mužů a žen, všech typů vzdělání a všech věkových kategorií.

Podle Gavory (2010, s. 79) se jedná o záměrný výběr, protože respondenti byli vybírání na základě relevantních znaků, které jsou důležité pro daný výzkum. Výsledek výzkumu však není možné zobecnit na celou populaci.

Samotný sběr dat probíhal v březnu 2013. Vzhledem k tomu, že vybraný záměrný vzorek byl poměrně úzký a že některé otázky v dotazníku týkající se výchovy svých dětí se mohly zdát respondentovi poněkud osobní, jsem využila při sběru dat kromě osobního předání a kontaktování přes příbuzné a známé i možnost online dotazníku přes internetovou službu Vypĺňto.cz. Odkaz na dotazník jsem umístila na různé stránky určené pro rodiče a zabývající se výchovou dětí. Jelikož se na těchto stránkách vyskytují převážně ženy, umístila jsem dotazník i na stránky či diskusní fóra, kde byl předpoklad většího výskytu mužů, např. automobilové fórum a další.

Předpokládaný výzkumný vzorek měl obsahovat 200 respondentů (100 mužů a 100 žen). Vzhledem k nízké ochotě spolupráce ze stran mužů a vyřazení několika dotazníků z hlediska neúplnosti či nesprávnosti jsem celkem nasbírala 161 dotazníků (120 dotazníků online ze služby Vypĺňto.cz a 41 dotazníků v tištěné podobě), z toho je 61 mužů a 100 žen.

6.6 Výzkumná technika

Jako výzkumnou techniku jsem zvolila dotazník, protože jak uvádí Chráska (2007, s. 167), dotazník umožňuje získání množství dat od velkého počtu respondentů za relativně krátkou dobu.

Dotazník obsahoval celkem 11 otázek (viz příloha P I). V úvodu dotazníku byly položky (č. 1 - 5) týkající se pohlaví, věku, rodinného stavu, počtu dětí a vzdělání respondentů formou uzavřených a polouzavřených otázek. Položky č. 6 a 7 byly směřovány na výchovu respondenta v dětství a na výchovu respondentových dětí. Prostřednictvím bipolární sed-

mibodové škály respondent ohodnotil, do jaké míry se dané výchovné prvky vyskytují (vyskytovaly) při výchově svých dětí a při výchově respondenta v jeho dětství.

Při sestavování bipolární škály jsem vycházela z Gavory (2010, s. 109). Krajní póly škály tvoří protiklady, které jsou stejného slovního druhu, a druhý výraz na škále není pouhým zápořem prvního (není tvořen pouhou předponou ne-).

Podle Chrásky (2007, s. 159) jsem zvolila sedmistupňovou, tedy lichou škálu, aby posuzovatel měl možnost neutrálního rozhodnutí.

V rámci studia literatury jsem pro výzkum zvolila členění stylů výchovy na styl demokratický, liberální a autoritativní. Do škály jsem zařadila výchovné prvky, podle kterých lze co nejjednoznačně určit jeden z uvedených výchovných stylů. Levé póly odpovídají liberálnímu stylu výchovy, pravé póly odpovídají autoritativnímu stylu výchovy. Na třetím, šestém a devátém řádku škály jsem krajní body vyměnila mezi sebou, abych tak předešla příklánění respondenta k určité straně. Na základě zprůměrování pak bude jednotlivým hodnotám přiřazen styl výchovy. Hodnoty 1,0 - 3,0 odpovídají liberálnímu stylu výchovy, hodnoty 3,1 - 4,9 odpovídají demokratickému stylu výchovy a hodnoty 5,0 - 7,0 odpovídají autoritativnímu stylu výchovy. Na závěr dotazníku jsem zařadila otázky (č. 8 - 11) týkající se hodnocení rodičů jejich výchovy v dětství a výchovy jejich dětí formou uzavřených a otevřených otázek.

Před sběrem dat jsem nejprve provedla „předvýzkum“. Pouze na té úrovni, zda dotázané osoby rozumí daným otázkám a zda není nutné u některých otázek přidat možnost dalších odpovědí. Na základě toho jsem ještě upravila některé položky na bipolární škále.

6.7 Způsob zpracování dat

Získaná data z dotazníků jsem zaznamenala do tabulky v programu Microsoft Excel. Jednotlivé hodnoty u prohozených položek na bipolární škále jsem přečíslovala na odpovídající hodnotu (viz příloha P II). Popisné výzkumné otázky (výzkumné otázky č. 1, 2, 4, 5 a 6) jsem zpracovala prostřednictvím absolutních a relativních četností formou popisné statistiky a znázornila v grafech, které jsem doplnila o slovní hodnocení. U otevřených otázek (otázky č. 9 a 10 z dotazníku) jsem provedla kategorizaci jednotlivých odpovědí. V programu Statistica 10 jsem ověřila jednotlivé hypotézy pomocí statistických metod t-testu, analýzy rozptylu a testu korelace. Jelikož jsem ve výzkumu použila parametrické testy,

ověřila jsem nejprve předpoklady pro použití těchto testů. Hladina významnosti pro ověření hypotéz byla stanovena na $p = 0,05$.

Způsob ověření jednotlivých hypotéz

2a) Jaké jsou rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem z hlediska věku rodičů?

H1: Předpokládáme, že existují rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem z hlediska věku.

Výzkumná otázka se vztahuje se k položkám č. 1 a č. 6 z dotazníku. Hypotéza 1 obsahuje následující proměnné:

věk (ten jsem na základě získaných dat rozdělila do 9 věkových kategorií: 20 - 24, 25 - 29, 30 - 34, 35 - 39, 40 - 44, 45 - 49, 50 - 54, 55 - 59, 60 a více) - je to nezávisle proměnná - ordinální

styl výchovy (hodnoty na škále budou zprůměrovány) - je to závisle proměnná - metrická

Jelikož se jedná o ordinální a metrickou proměnnou, použiji v tomto případě pro ověření hypotézy statistickou metodu analýzu rozptylu.

2b) Jaké jsou rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem podle pohlaví rodičů?

H2: Předpokládáme, že existují rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem podle pohlaví.

Výzkumná otázka se vztahuje se k položkám č. 2 a č. 6 z dotazníku. Hypotéza 2 obsahuje následující proměnné:

pohlaví (muž, žena) - je to nezávisle proměnná - nominální

styl výchovy (hodnoty na škále budou zprůměrovány) - je to závisle proměnná - metrická

Protože je zde nominální a metrická proměnná, použiji pro ověření hypotézy statistickou metodu t-testu.

2c) Jaké jsou rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem podle vzdělání rodičů?

H3: Předpokládáme, že existují rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem podle vzdělání.

Výzkumná otázka se vztahuje se k položkám č. 4 a č. 6 z dotazníku. Hypotéza 3 obsahuje následující proměnné:

vzdělání (základní, středoškolské (výuční list), středoškolské (maturita), vyšší odborné, vysokoškolské) - je to nezávisle proměnná - ordinální

styl výchovy (hodnoty na škále budou zprůměrovány) - je to závisle proměnná - metrická

Jelikož se jedná o ordinální a metrickou proměnnou, použijí pro ověření hypotézy statistickou metodu analýzu rozptylu.

3) Jaká je souvislost mezi výchovným stylem rodičů v jejich dětství a výchovným stylem rodičů vůči svým dětem?

H4: Předpokládáme, že existuje souvislost ve výchovném stylu rodičů v jejich dětství a výchovném stylu rodičů vůči svým dětem.

Výzkumná otázka se vztahuje se k položkám č. 6 a č. 7 z dotazníku. Hypotéza 4 obsahuje následující proměnné:

styl výchovy rodiče vůči dětem (hodnoty na škále budou zprůměrovány) - je to závisle proměnná - metrická

styl výchovy rodiče v dětství (hodnoty na škále budou zprůměrovány) - je to nezávisle proměnná - metrická

Protože jsou obě proměnné metrické, použijí v tomto případě pro ověření hypotézy statistickou metodu test korelace.

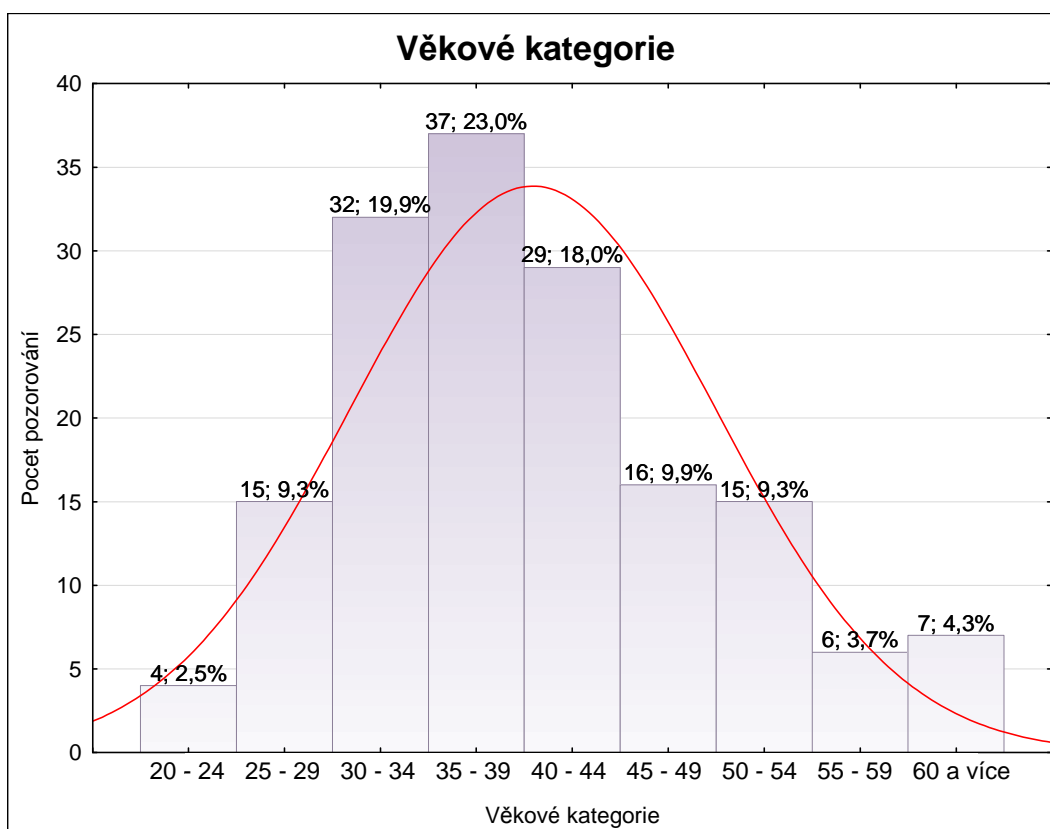
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

V této kapitole nejprve uvedu základní údaje o získaném výzkumném vzorku a následně se budu věnovat vyhodnocení jednotlivých výzkumných otázek a hypotéz.

Na úvod dotazníku jsem zařadila položky týkající se základních demografických údajů. Zjišťovala jsem u respondentů jejich věk, pohlaví, rodinný stav, vzdělání a počet dětí.

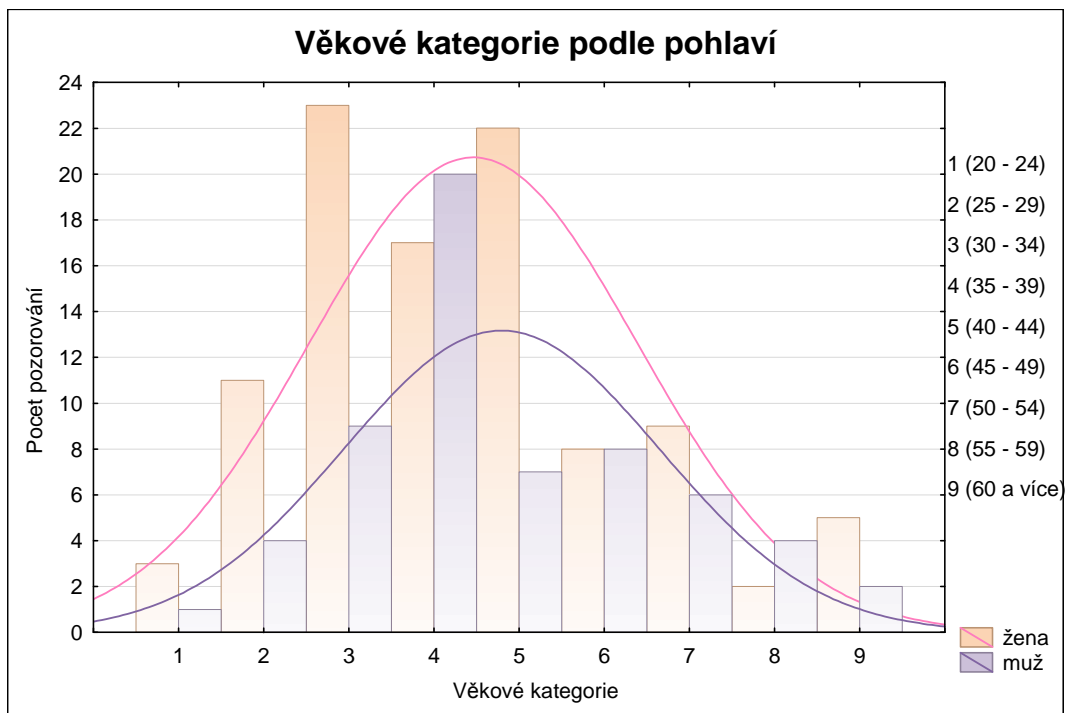
1. Věk

Věk daného výzkumného vzorku se pohybuje v rozmezí od 20 do 66 let. Jednotlivé respondenty jsem na základě histogramu rozčlenila do 9 věkových kategorií (20 - 24, 25 - 29, 30 - 34, 35 - 39, 40 - 44, 45 - 49, 50 - 54, 55 - 59, 60 a více). Znázornění jednotlivých věkových kategorií uvádím v grafu 1.



Graf 1. Věkové kategorie

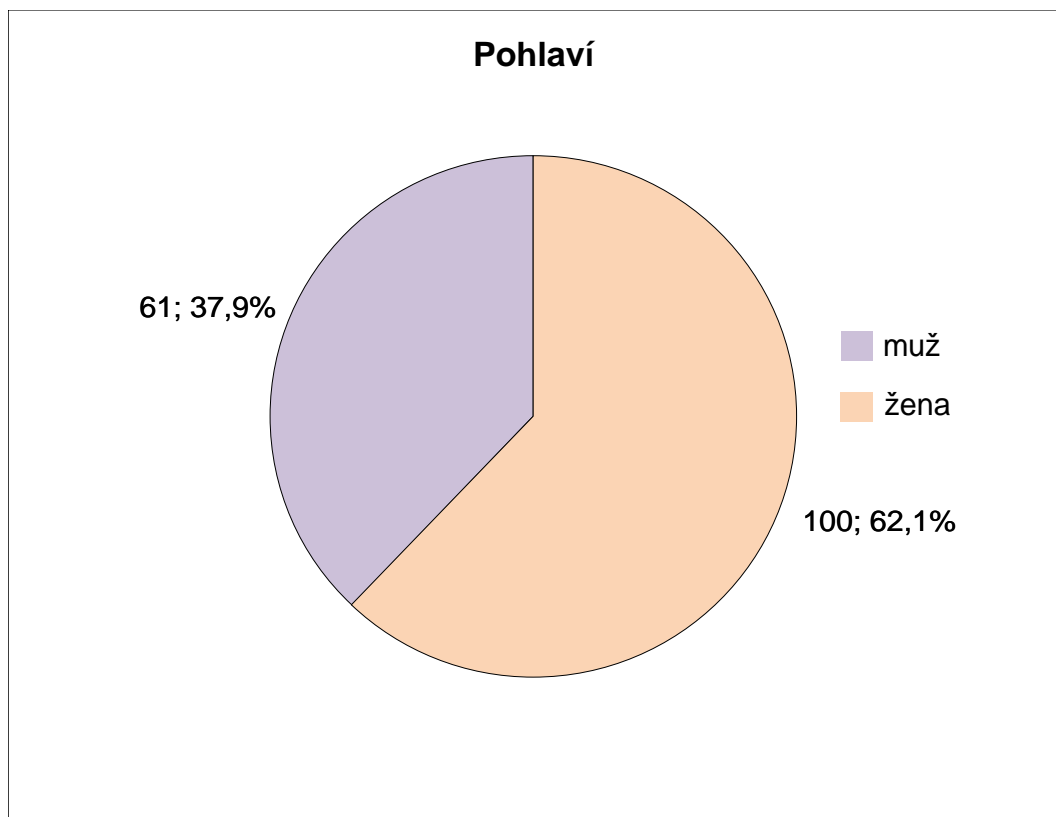
Aritmetický průměr věku činí 39,8. Modus, tedy nejčastěji zastoupený věk respondentů, je 35 (celkem 11 respondentů) a medián (střední hodnota) činí 38. Jak vidíme v grafu 1 nejvíce zastoupené věkové kategorie jsou od 30 do 44 (celkem 60,9 %). V intervalu od 20 do 29 se vyskytuje pouze 11,8 % respondentů. V intervalu od 50 do 60 a více je 8 %. Potvrdil se nám tedy poznatek z teoretické části, že pro současné rodiče je patrné odkládání rodičovství na pozdější dobu, zejména od třicátého roku.



Graf 2. Věkové kategorie podle pohlaví

V grafu 2 je znázorněno rozložení jednotlivých věkových kategorií z hlediska pohlaví respondentů. Ve většině věkových kategoriích převažují ženy, kromě kategorií od 35 do 39 a od 55 do 59, kde převažují muži. V kategorii 45 - 49 je zastoupení mužů a žen vyrovnané.

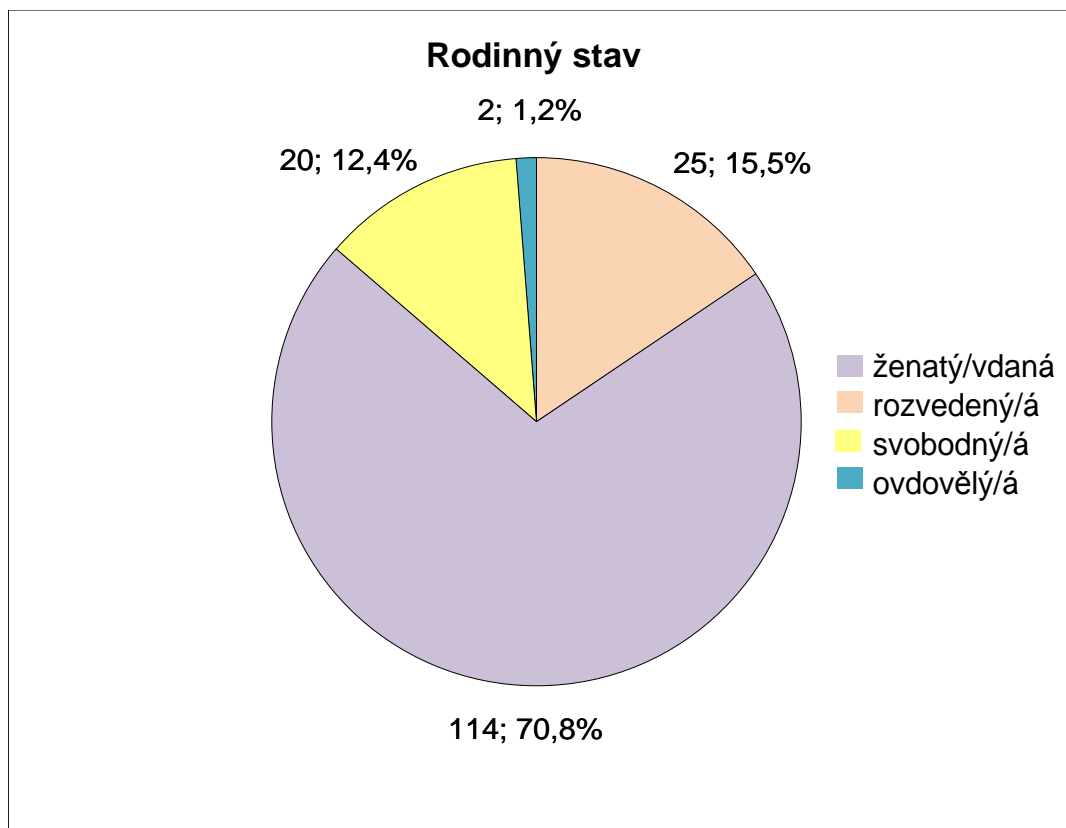
2. Pohlaví



Graf 3. Pohlaví

Z grafu 3 vyplývá, že větší zastoupení, a to v počtu 62,1 %, mají ženy. Již při sběru dat bylo patrné, že ženy jsou daleko více ochotné věnovat takovému výzkumu svůj čas. Část mužské populace pravděpodobně stále zastává názor, že výchova dětí je ryze ženskou záležitostí, což již dávno není pravda, naopak můžeme často vidět, k jakým důsledkům dochází v případě, kdy dítěti chybí mužský vzor.

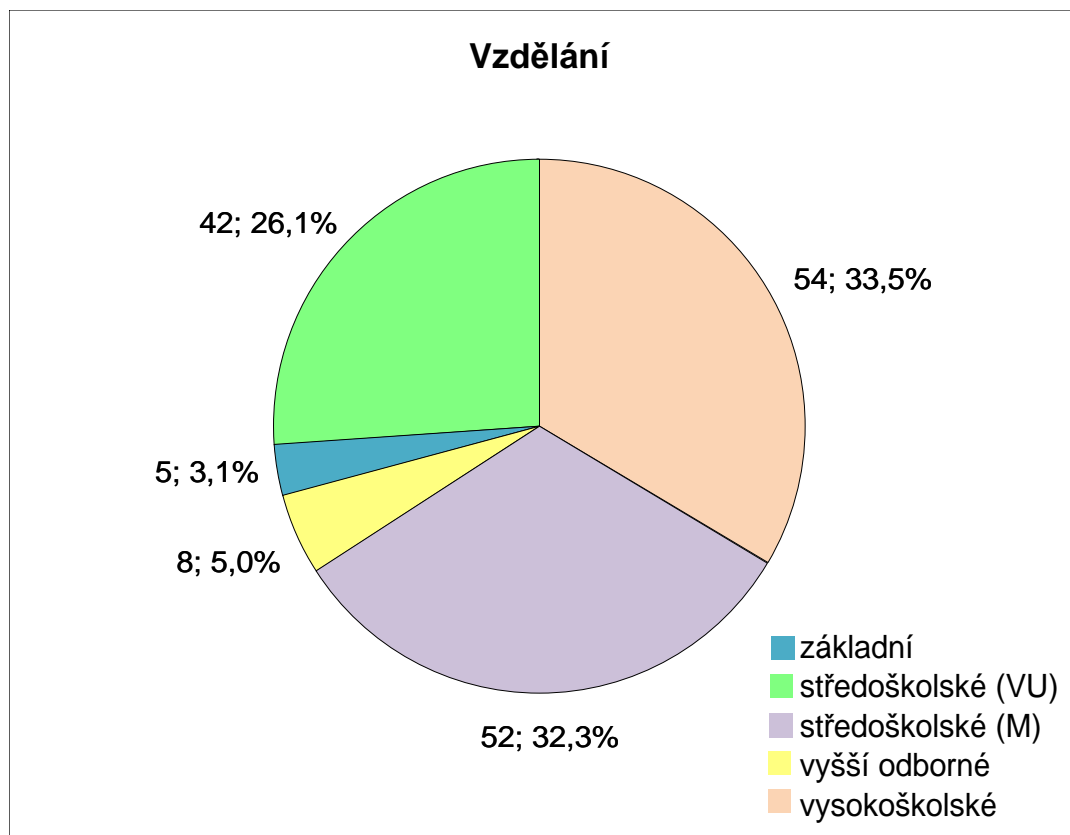
3. Rodinný stav



Graf 4. Rodinný stav

Graf 4 znázorňuje rodinný stav jednotlivých respondentů. Skoro tři čtvrtiny respondentů (70,8 %) je ženatých či vdaných. Rozvedených rodičů je 15,5 % a svobodných rodičů je 12,4 %. Ovdovělí rodiče jsou zastoupeni pouze počtem dvou respondentů (1,2 %).

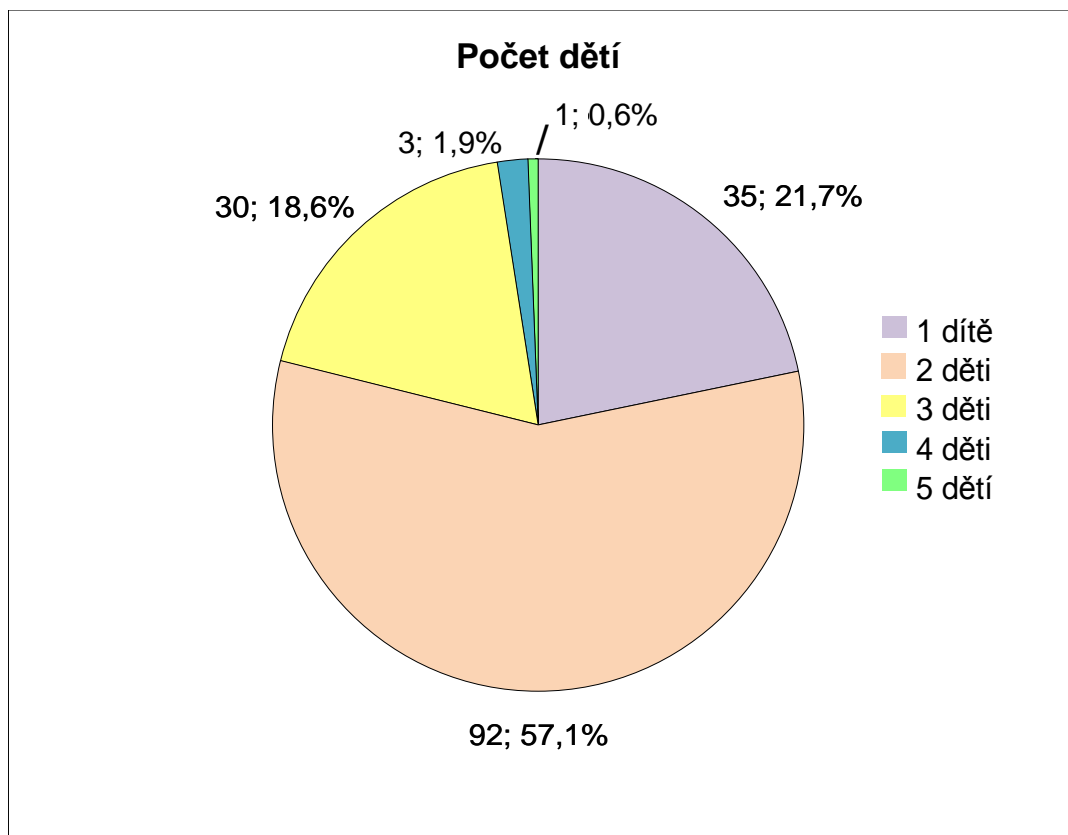
4. Vzdělání



Graf 5. Vzdělání

V grafu 5 je uvedena vzdělanostní struktura daného výzkumného vzorku. Přibližně jednu třetinu tvoří respondenti s vysokoškolským vzděláním (33,5 %), dále následují respondenti, kteří absolvovali střední školu s výučním listem (32,3 %) a 26,1 % jsou zastoupeni respondenti se středoškolským vzděláním s maturitou. Poměrně méně zastoupení jsou respondenti s vyšším odborným vzděláním (5,0 %) a respondenti se základním vzděláním (3,1 %).

5. Počet dětí



Graf 6. Počet dětí

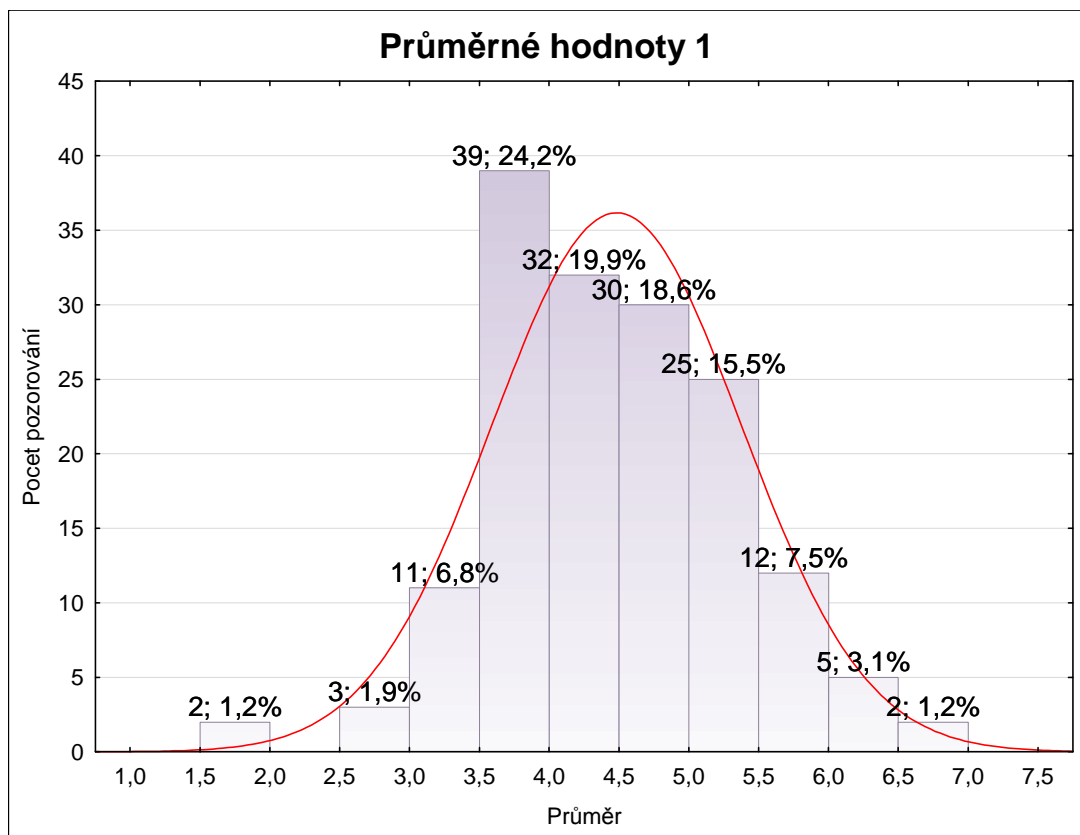
Nejpočetnější skupinu tvoří rodiče, kteří mají dvě děti (57,1 % respondentů). Rodičů pouze s jedním dítětem je 21,7 %. 18,5 % rodičů má tři děti, 1,9 % respondentů má čtyři děti a 0,6 % (jeden respondent) má dokonce pět dětí (viz graf 6).

7.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

V této podkapitole provedu vyhodnocení jednotlivých výzkumných otázek. S výjimkou popisných výzkumných otázek vždy uvedu u každé otázky nulovou a alternativní hypotézu a pomocí příslušné statistické metody provedu ověření v programu Statistica 10.

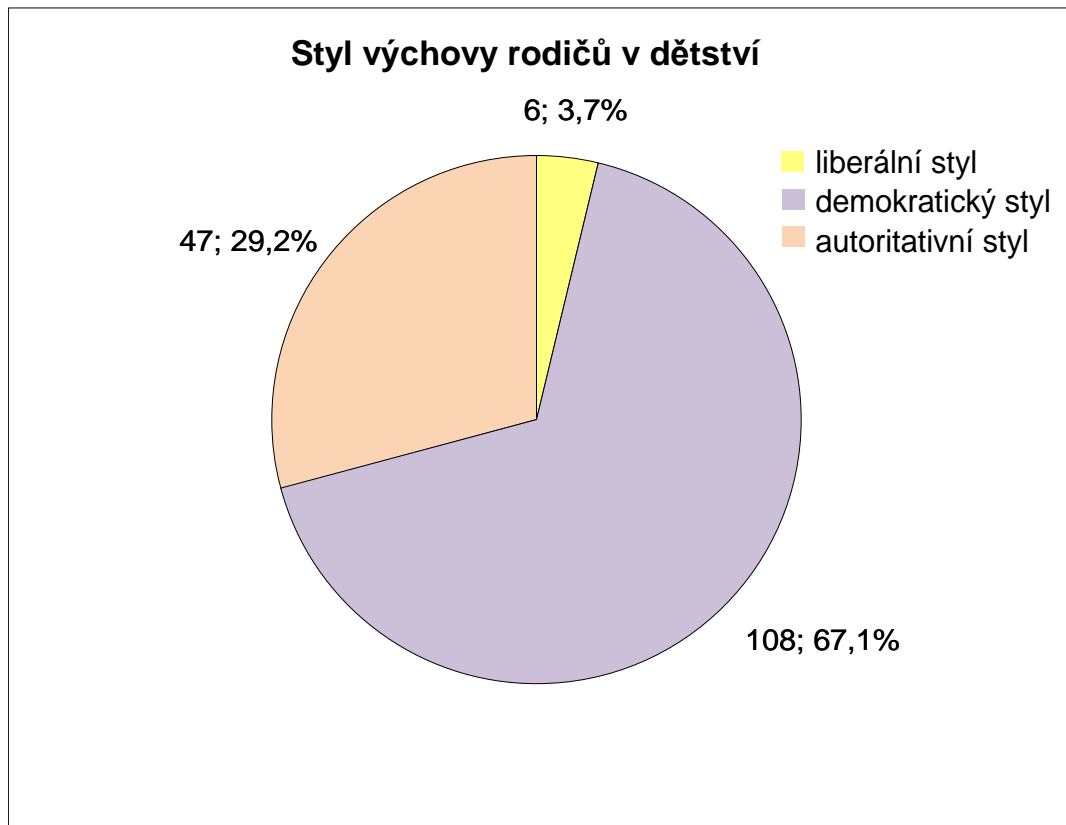
1) Jaký styl výchovy byl uplatňován v dětství rodiče?

Výzkumná otázka se vztahuje k položce č. 7 v dotazníku, kde respondenti na bipolární škále od 1 do 7 vždy vybírali jeden z výchovných prvků ve způsobu výchovy ve svém dětství. Výsledné hodnoty jsem zprůměrovala.



Graf 7. Průměrné hodnoty 1 (výchova rodičů v dětství)

Průměrné hodnoty jednotlivých respondentů se pohybovaly v rozmezí od 1,545 do 6,818. Znázornění jednotlivých průměrných hodnot vidíme v grafu 7. Nejvíce zastoupená je kategorie s průměrnou hodnotou 3,5 - 4,0; dosahuje počtu 24,2 % respondentů. Kolem 20 % pak mají kategorie s průměrnou hodnotou od 4,0 do 5,0. Kategorie 1,0 - 1,5 a 2,0 - 2,5 nejsou zastoupeny vůbec.



Graf 8. Styl výchovy rodičů v dětství

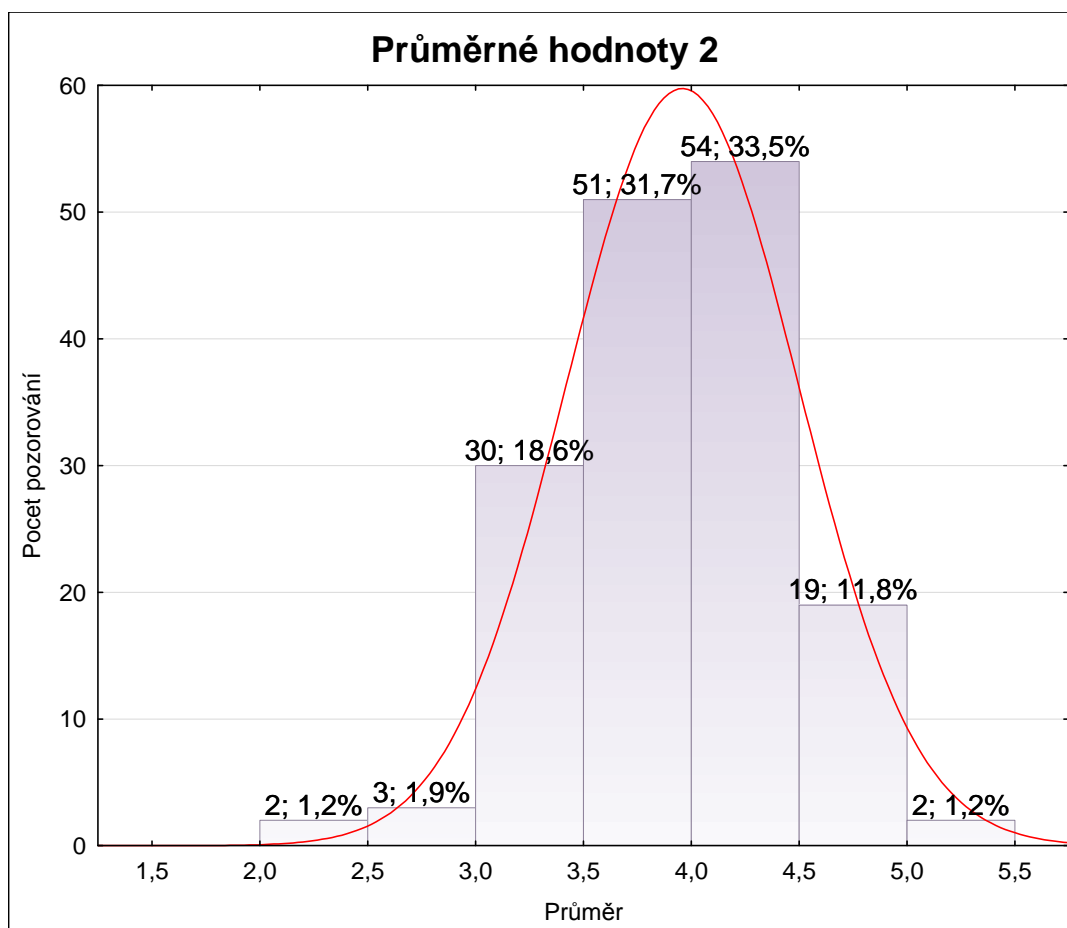
Získaným průměrných hodnotám na škále jsem přiřadila odpovídající styl výchovy (liberální styl výchovy: 1,0 - 3,0; demokratický styl výchovy: 3,1 - 4,9 a autoritativní styl výchovy: 5,0 - 7,0).

V grafu 8 již vidíme zastoupení jednotlivých stylů výchovy v dětství rodičů. Převládající styl výchovy je demokratický, tvoří nadpoloviční většinu (67,1 % respondentů). Skoro třetinu (29,2 % respondentů) tvoří autoritativní styl výchovy. Liberální styl výchovy je zastoupen pouze počtem 3,7 % respondentů.

Na základě poznatků z literatury jsem očekávala větší zastoupení rodičů s autoritativním stylem výchovy v jejich dětství. Je tedy patrné, že tvrdá a přísná výchova dětí není již tak obvyklá a běžná, jak by se dalo předpokládat, ale je zde patrný posun k demokratičtějšímu stylu výchovy.

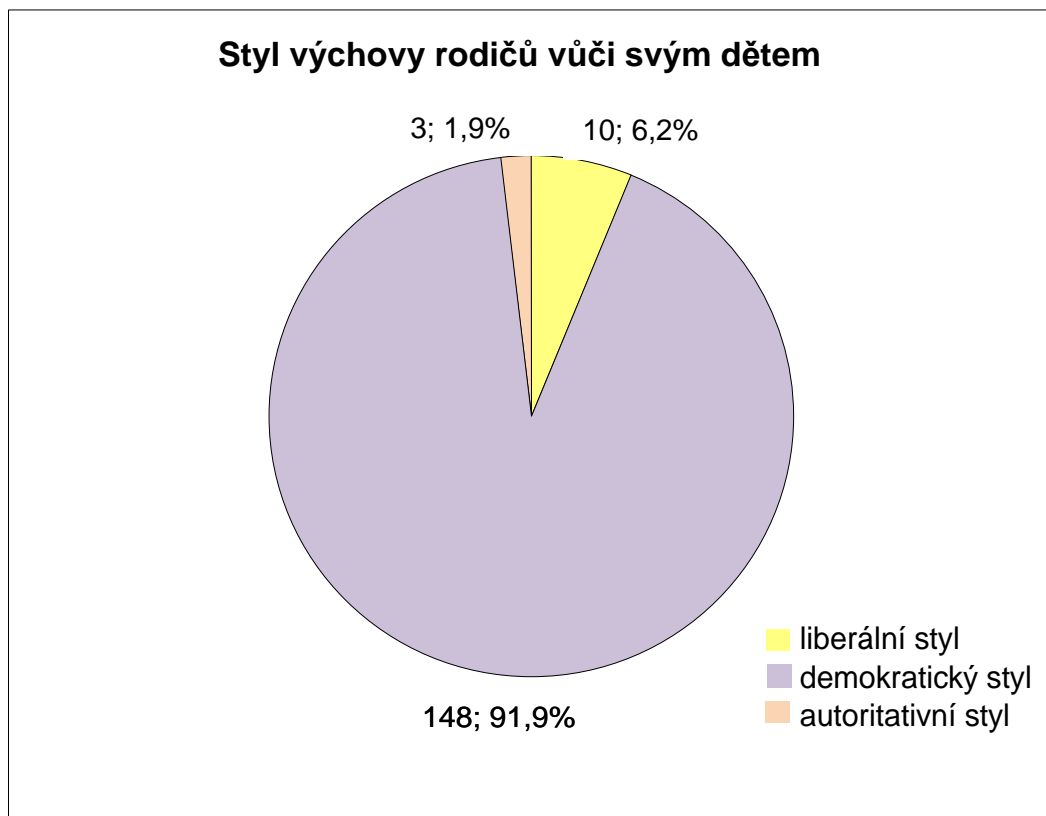
2) Jaký styl výchovy uplatňují sami rodiče vůči svým dětem?

Výzkumná otázka se vztahuje k položce č. 6 v dotazníku a tvoří ji zcela totožná bipolární škála jako pro předešlou výzkumnou otázku, jen s tím rozdílem, že se vztahuje ke způsobu výchovy respondentových dětí.



Graf 9. Průměrné hodnoty 2 (výchova respondentových dětí)

Průměrné hodnoty jednotlivých respondentů se tentokrát pohybovaly v rozmezí od 2,273 do 5,182. Jak vyplývá z grafu 9, nejvíce zastoupené jsou kategorie s průměrnými hodnotami od 4,0 do 4,5 a od 3,5 do 4,0. Krajní kategorie (1,0 - 2,0 a 5,5 - 7,0) nejsou zastoupeny vůbec, je zde tedy patrný příklon ke středním hodnotám.



Graf 10. Styl výchovy rodičů vůči svým dětem

Průměrným hodnotám jsem opět přiřadila odpovídající styl výchovy, jednotlivé styly výchovy jsou znázorněny v grafu 10. Ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem převažuje v drtivé většině (91,9 %) demokratický styl výchovy. Následuje liberální výchovný styl s počtem 6,2 %. Autoritativní styl výchovy je zastoupen pouze u 1,9 % respondentů.

Převažující demokratický styl výchovy rodičů vůči svým dětem není nijak překvapivý. Oproti stylu výchovy v dětství rodiče je zde více rodičů s liberálním stylem výchovy, naopak autoritativní styl výchovy je zde u minimálního počtu respondentů v porovnání se stylem výchovy v dětství. Je tedy patrný odklon od autoritativního stylu výchovy směrem k volnějším stylům výchovy.

2a) Jaké jsou rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem z hlediska věku rodičů?

Výzkumná otázka se vztahuje k položkám č. 1 a 6 v dotazníku. Jak jsem již uvedla, věk byl rozdělen do devíti věkových kategorií na základě histogramu. V rámci výchovných stylů zde pracuji s průměrnými hodnotami jednotlivých respondentů.

H₁₀: Předpokládáme, že neexistují rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem z hlediska věku rodičů.

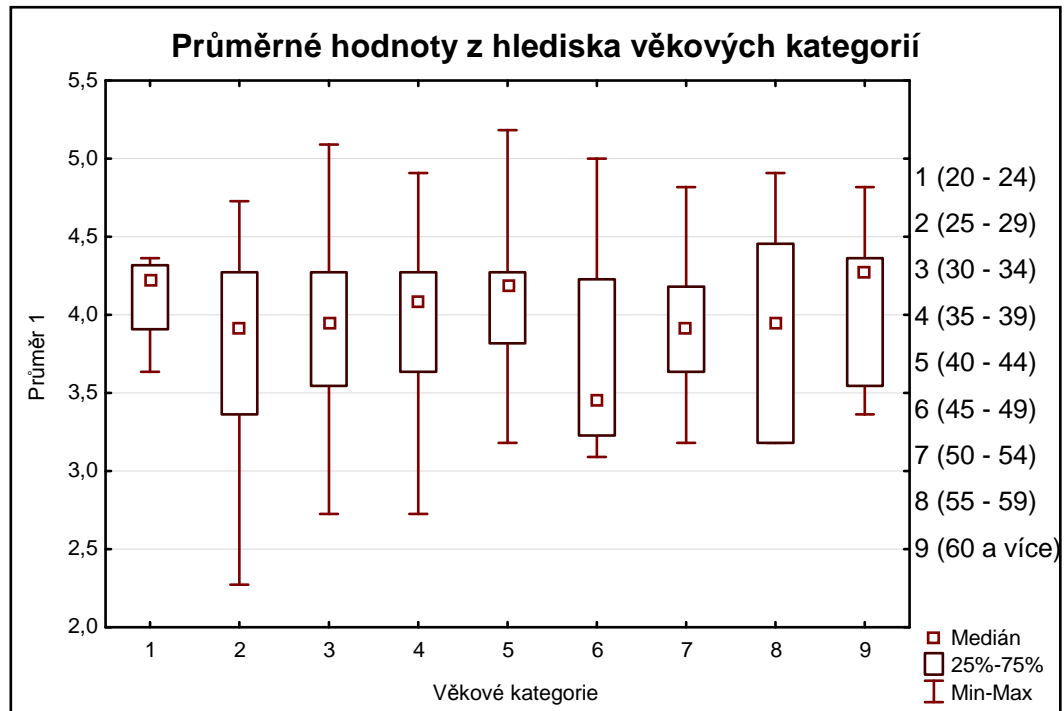
H_{1A}: Předpokládáme, že existují rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem z hlediska věku rodičů.

Před samotným testováním jsem provedla test normality dat, abych ověřila předpoklad pro použití parametrického testu - analýzy rozptylu. Test prokázal, že data nepochází z normálního dělení a je tedy nutné použití neparametrického testu, v tomto případě konkrétně Kruskal-Wallisovu ANOVU.

Tab. 3. Kruskal-Wallisova ANOVA - ověření hypotézy 1

Závislá: Průměr 1	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Průměr 1 Nezávislá (grupovací) proměnná : Věkové kategorie Kruskal-Wallisův test: $H(8, N=161) = 5,595874$ $p = 0,6924$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
1	1	4	388,500	97,12500
2	2	15	1095,500	73,03333
3	3	32	2537,000	79,28125
4	4	37	3003,500	81,17568
5	5	29	2702,500	93,18966
6	6	16	1011,000	63,18750
7	7	15	1192,000	79,46667
8	8	6	478,500	79,75000
9	9	7	632,500	90,35714

Jak vyplývá z tabulky 3, hodnota p je 0,6924 ($p > 0,05$), přijímám tedy nulovou hypotézu, že neexistují rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem z hlediska věku rodičů.



Graf 11. Krabicový graf (průměr + věkové kategorie)

Graf 11 znázorňuje rozložení průměrných hodnot z hlediska jednotlivých věkových kategorií.

2b) Jaké jsou rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem podle pohlaví rodičů?

Výzkumná otázka se vztahuje k položkám č. 2 a 6 v dotazníku.

H20: Předpokládáme, že neexistují rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem podle pohlaví rodičů.

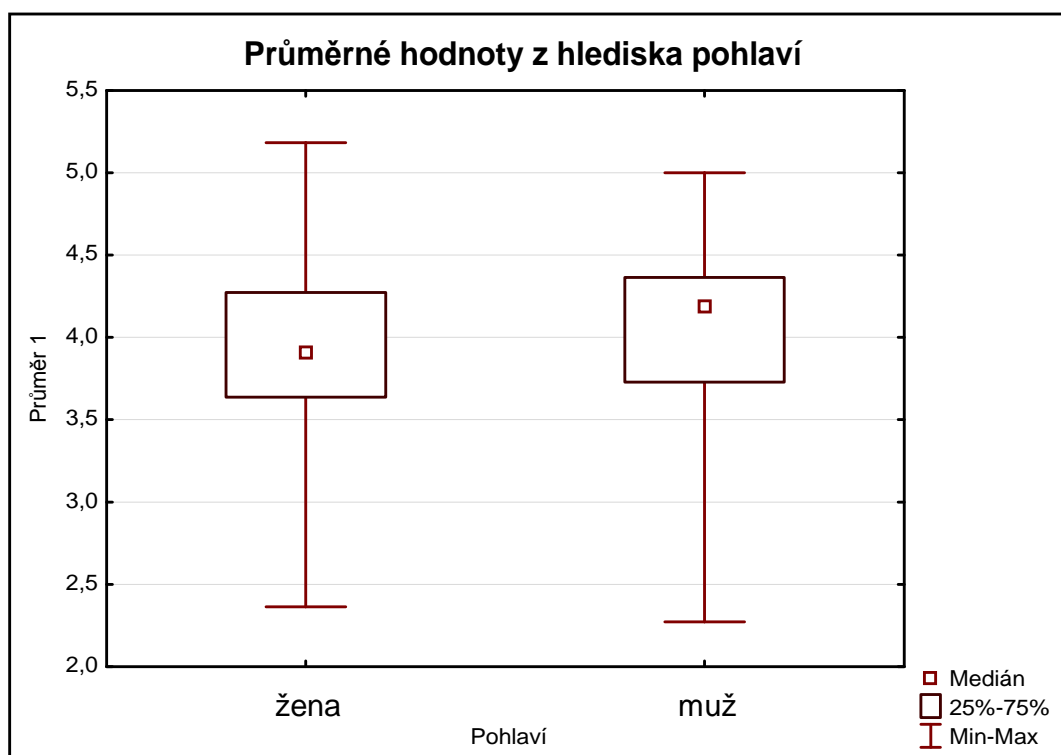
H2A: Předpokládáme, že existují rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem podle pohlaví rodičů.

Nejprve jsem opět provedla test normality dat, abych ověřila předpoklad pro použití t-testu. Data nepochází z normálního dělení a je tedy zapotřebí neparametrického testu, konkrétně Mann-Whitneyova U testu.

Tab. 4. Mann-Whitneyův U test - ověření hypotézy 2

Proměnná	Mann-Whitneyův U test Dle proměn. Pohlaví č Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$								
	Sčt poč. skup. 1	Sčt poč. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2
Průměr 1	7597,500	5443,500	2547,500	-1,74933	0,080235	-1,75162	0,079841	100	61

Uvedená tabulka 4 ukazuje, že hodnota p je větší než 0,05, přijímám tedy nulovou hypotézu, že neexistují rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem podle pohlaví rodičů.



Graf 12. Krabicový graf (průměr + pohlaví)

V grafu 12 je znázorněno rozložení průměrných hodnot podle pohlaví respondentů.

2c) Jaké jsou rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem podle vzdělání rodičů?

Výzkumná otázka se vztahuje k položkám č. 4 a 6 v dotazníku.

H30: Předpokládáme, že neexistují rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem podle vzdělání rodičů.

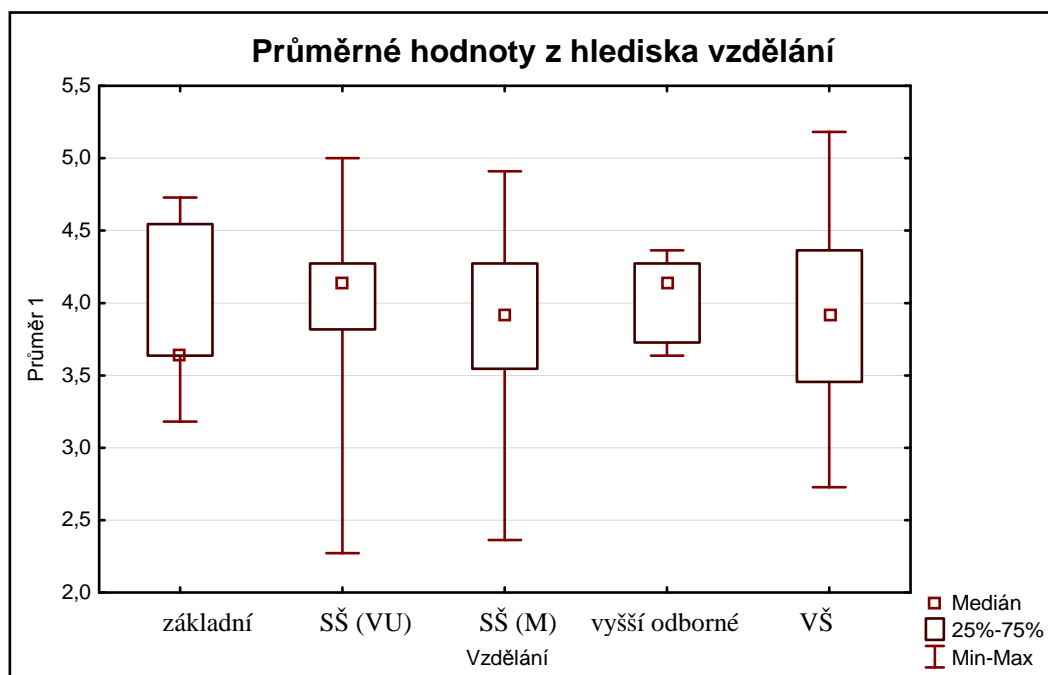
H3A: Předpokládáme, že existují rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem podle vzdělání rodičů.

Test normality dat prokázal, že data nepochází z normálního dělení, pro ověření hypotézy jsem tedy nepoužila analýzu rozptylu ale neparametrickou metodu Kruskal-Wallisovu ANOVU.

Tab. 5. Kruskal-Wallisova ANOVA - ověření hypotézy 3

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; Průměr 1 Nezávislá (grupovací) proměnná : Vzdělání č Kruskal-Wallisův test: $H(4, N=161) = 1,600338$ $p = ,8087$				
Závislá: Průměr 1	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
1	1	5	395,000	79,00000
2	2	42	3679,500	87,60714
3	3	52	3967,500	76,29808
4	4	8	701,500	87,68750
5	5	54	4297,500	79,58333

Hodnota p v tabulce 5 činí 0,8087 ($p > 0,05$), přijímám tedy nulovou hypotézu, že neexistují rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem podle vzdělání rodičů. V grafu 13 je znázorněno rozložení průměrných hodnot podle vzdělání respondentů.



Graf 13. Krabicový graf (průměr + vzdělání)

3) Jaká je souvislost mezi výchovným stylem rodičů v jejich dětství a výchovným stylem rodičů vůči svým dětem?

Výzkumná otázka se vztahuje k položkám č. 6 a 7 v dotazníku. Budu zde porovnávat průměrné hodnoty respondentů v rámci výchovy v jejich dětství a výchovy vůči svým dětem.

H4₀: Předpokládáme, že neexistuje souvislost ve výchovném stylu rodičů v jejich dětství a výchovném stylu rodičů vůči svým dětem.

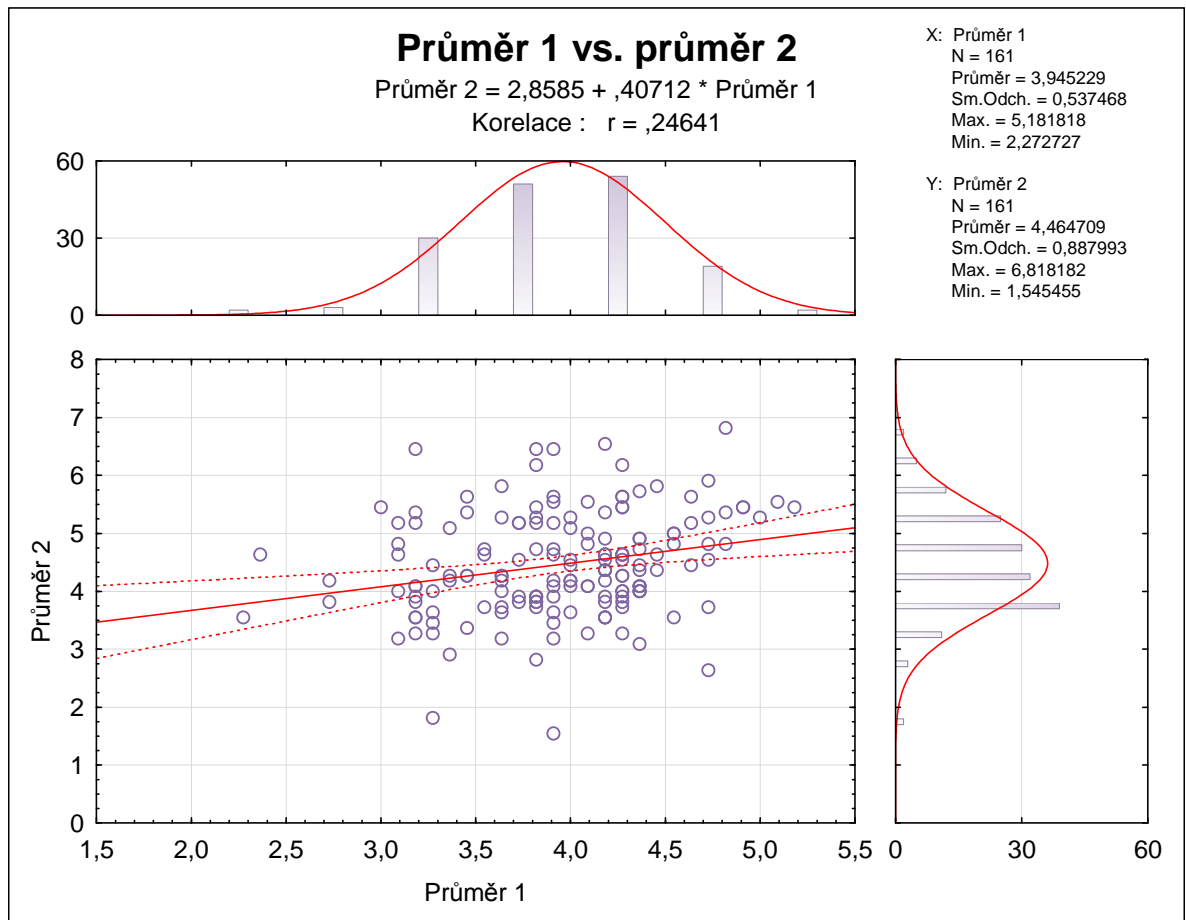
H4_A: Předpokládáme, že existuje souvislost ve výchovném stylu rodičů v jejich dětství a výchovném stylu rodičů vůči svým dětem.

Před samotným testováním jsem provedla test normality dat, abych ověřila předpoklad pro použití parametrického testu korelace. Test prokázal, že data pochází z normálního dělení a je tedy možné použití parametrického testu.

Tab. 6. Test korelace - ověření hypotézy 4

Proměnná	Korelace			
	Průměry	Sm.odch.	Průměr 1	Průměr 2
Průměr 1	3,945229	0,537468	1,000000	0,246414
Průměr 2	4,464709	0,887993	0,246414	1,000000

Z tabulky 6 vyplývá, že hodnota p je v tomto případě menší než 0,05; zamítám tedy nulovou hypotézu a přijímám alternativní, že existuje souvislost ve výchovném stylu rodičů v jejich dětství a výchovném stylu rodičů vůči svým dětem. Hodnota korelace činí 0,246414.

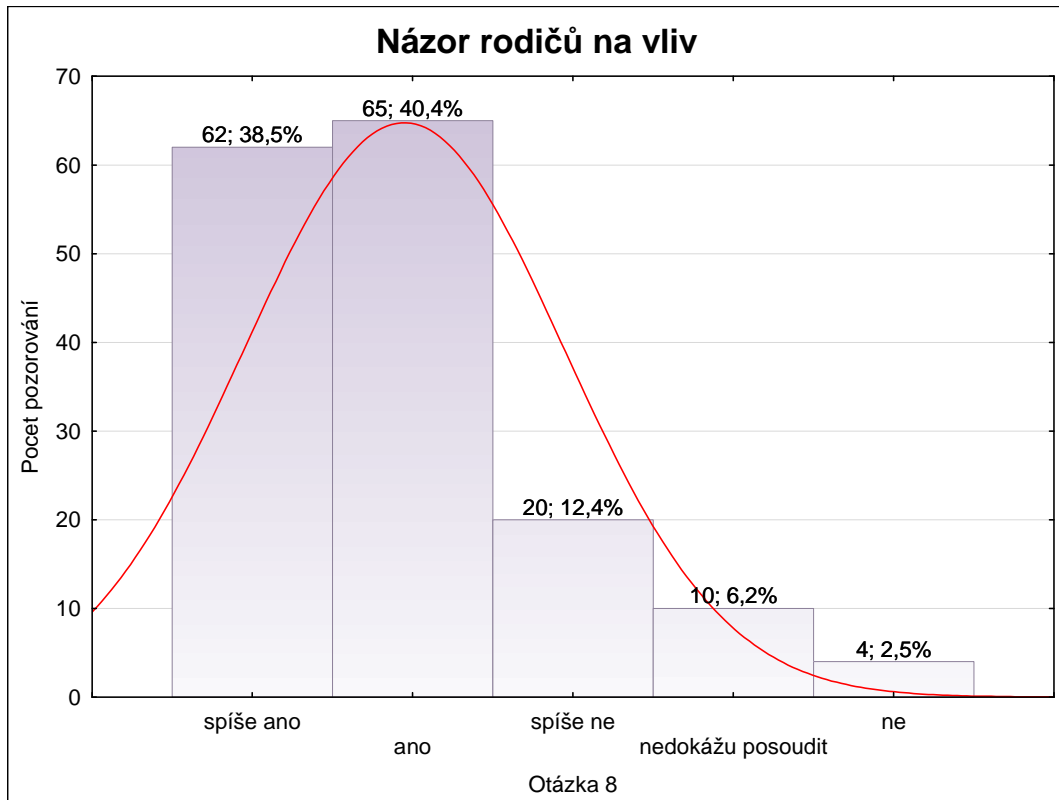


Graf 14 Bodový graf: průměr 1 vs. průměr 2

Grafické znázornění korelace průměrných hodnot respondentů ve způsobu výchovy v dětství (průměr 2) a způsobu výchovy vůči svým dětem (průměr 1) se nachází v bodovém grafu 14.

4) Jaký je názor rodičů na vliv jejich výchovy v dětství na výchovu svých dětí?

Výzkumná otázka se vztahuje k otázce číslo 8 v dotazníku. Zjišťovala jsem, jaký je názor rodičů na souvislost způsobu výchovy v jejich dětství a jejich vlastního způsobu výchovy.

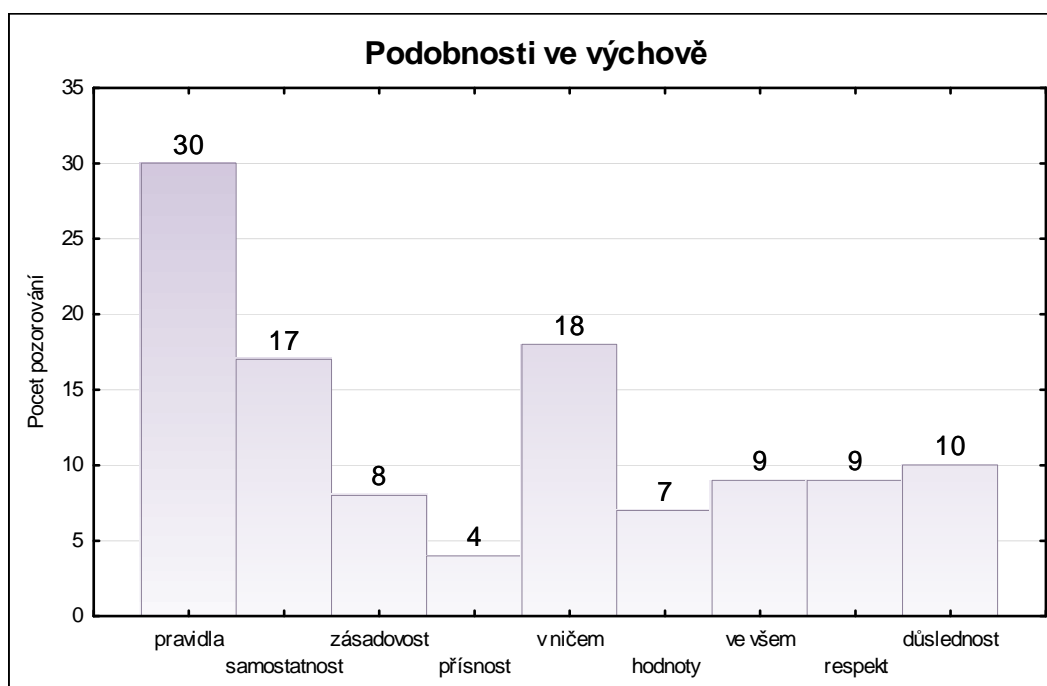


Graf 15. Názor rodičů na vliv výchovy

Nejčastější odpověď na to, zda si myslí, že způsob výchovy v dětství měl vliv na jejich vlastní způsob výchovy, je ano, a to v počtu 40,4 % respondentů. Druhá nejčastější odpověď byla spíše ano (38,5 % respondentů). K odpovědi spíše ne se přiklonilo 12,4 % respondentů. 2,5 % rodičů je toho názoru, že způsob výchovy v dětství neměl vliv na způsob jejich vlastní výchovy. 6,2 % rodičů zvolilo možnost „nedokážu posoudit“ (viz graf 15).

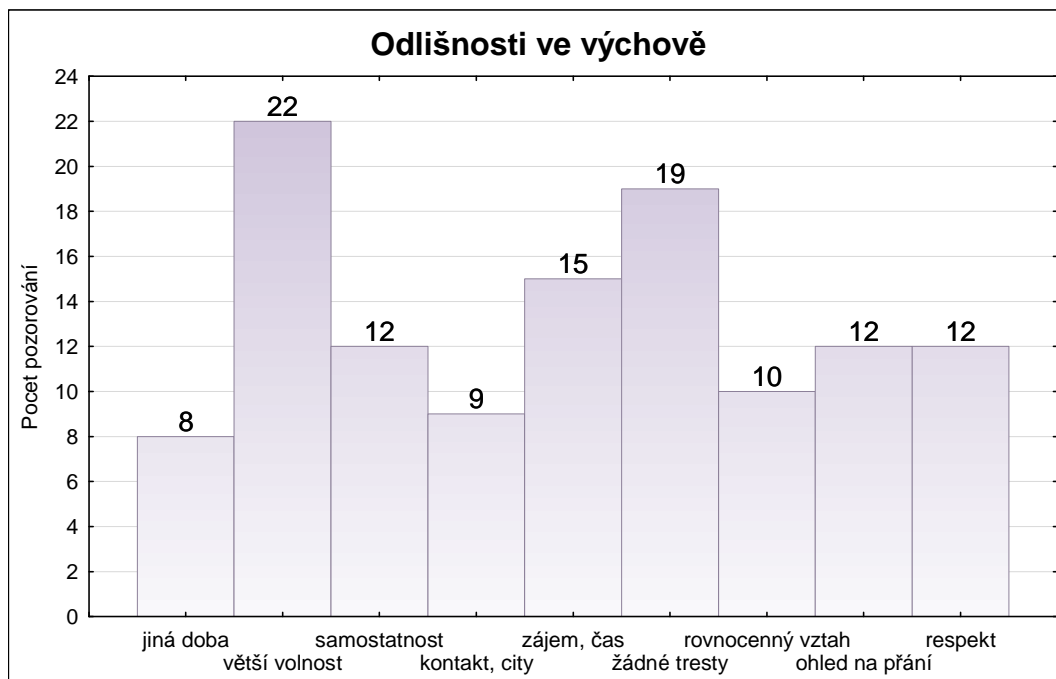
5) Jaké jsou rozdíly a podobnosti ve způsobu výchovy rodičů v dětství a způsobu výchovy svých dětí?

Tuto výzkumnou otázku zjišťuji prostřednictvím otázek č. 9 a 10 z dotazníku. Rodiče měli formou otevřené otázky uvést, jaké jsou rozdíly a podobnosti ve způsobu výchovy v jejich dětství a ve vlastním způsobu výchovy. Získaná data jsem kategorizovala do několika okruhů.



Graf 16. Podobnosti ve výchově

V otázce č. 9 odpovídali respondenti na otázku, v čem je výchova jejich dětí podobná výchově v jejich dětství. Nejčtenější odpovědi jsou znázorněné v grafu 16. Nejčastější odpověď byla, že se jejich výchova shoduje v oblasti stanovení a dodržování určitých pravidel. Tuto variantu uvedlo 30 respondentů (18,6 % z celkového počtu respondentů). 18 (11,2 %) respondentů uvedlo, že se jejich výchova neshoduje v ničem, naopak 9 rodičů (5,6 % respondentů) uvedlo, že se podobá téměř či úplně ve všem. Z dalších podobností je to např. samostatnost, důslednost, respekt k dětem, zásadovost a vyznávání stejných hodnot.

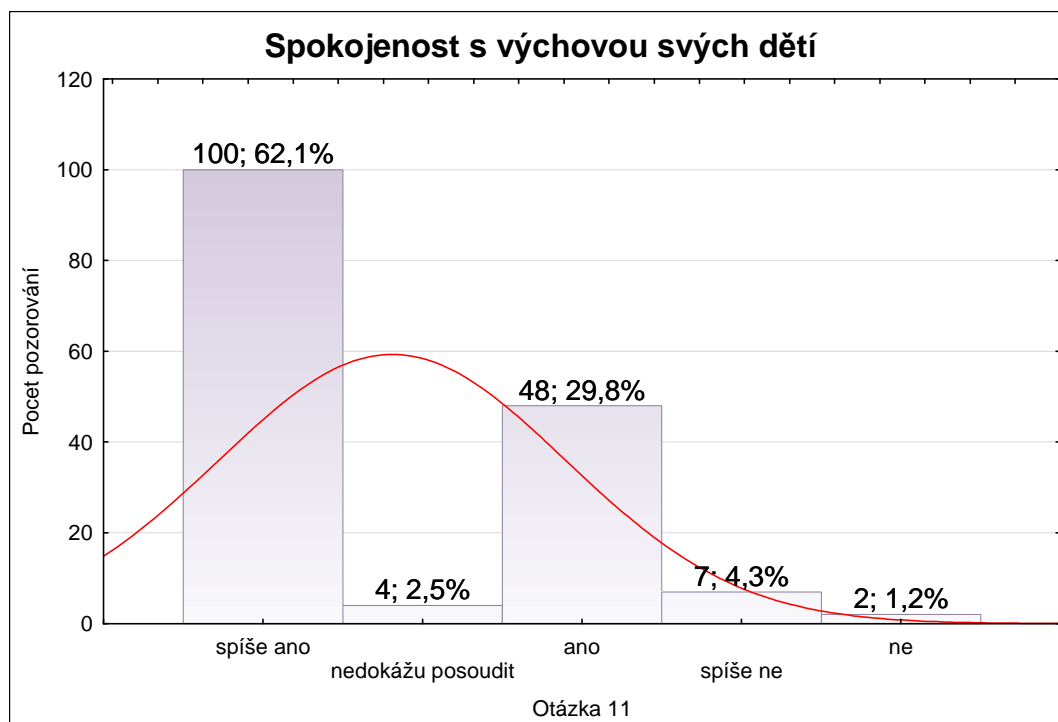


Graf 17. Odlišnosti ve výchově

V otázce č. 10 naopak rodiče uváděli, jaké jsou rozdíly mezi jejich výchovou v dětství a výchovou svých dětí. V grafu 17 uvádím nejčastější odpovědi. Výchova jejich dětí se odlišuje zejména ve větší volnosti pro děti (22 respondentů; 13,7 %) a celkové samostatnosti (12 respondentů; 7,5 %). Často (19 respondentů; 11,8 %) se také objevovala možnost, že rodiče neuvádějí žádné fyzické tresty ve výchově svých dětí na rozdíl od svých rodičů. Dále rodiče uváděli, že věnují svým dětem více času, je u nich patrnější vřelejší vztah k dítěti, snaží se spíše o přátelský, rovnocenný vztah k dítěti, prokazují dětem respekt a berou ohled na jejich přání a názor. 8 respondentů uvedlo, že výchova jejich dětí je odlišná zejména tím, že žijí v jiné době, modernější, které je nutno přizpůsobit i výchovu dětí.

6) Jsou rodiče spokojeni s výchovou svých dětí?

Poslední výzkumná otázka se vztahuje k otázce č. 11 v dotazníku a je zaměřená na zjišťování míry spokojenosti s výchovou svých dětí.



Graf 18. Spokojenost s výchovou svých dětí

Výsledky uvádím v grafu 18. Zcela spokojených rodičů s výchovu svých dětí je 29,8 % respondentů. Spíše spokojených je převážná většina, a to v počtu 62,1 % rodičů. Variantu „nedokážu posoudit“ uvedlo 2,5 % respondentů. Spíše nespokojených rodičů s výchovou je 4,3 % rodičů a 2 respondenti uvedli, že jsou nespokojeni s výchovou svých dětí.

7.2 Shrnutí výzkumu

V praktické části diplomové práce jsem se zabývala kvantitativním výzkumem, kde jsem prostřednictvím dotazníku zjišťovala, jaký styl výchovy byl uplatňován v dětství rodiče, jaký styl výchovy uplatňuje on sám, a zda existuje souvislost mezi těmito styly výchovy. Pro hlubší zmapování problematiky jsem se také zaměřila na konkrétní podobnosti a odlišnosti v jednotlivých způsobech výchovy a na spokojenost rodičů s jejich vlastní výchovou.

Pro výzkum jsem si stanovila 6 výzkumných otázek. První dvě výzkumné otázky se zabývaly tím, jaký styl výchovy byl uplatňován v dětství rodiče a jaký styl výchovy uplatňuje rodič vůči svým dětem. V obou případech převažoval demokratický styl výchovy, u výchovy vlastních dětí v drtivé většině. Je to způsobeno patrně tím, že se respondenti nechtěli přiklánět ke zcela krajním hodnotám a volili raději hodnoty střední. U stylů výchovy v dětství má skoro tři čtvrtinové zastoupení i styl autoritativní.

V rámci druhé výzkumné otázky jsem se zabývala ověřením tří hypotéz, které se týkaly toho, zda existují rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem z hlediska věku, pohlaví a vzdělání. Všechny tři hypotézy byly pomocí neparametrických testů vyvráceny.

Třetí výzkumná otázka, a s ní související hypotéza, ověřovala, zda existuje souvislost mezi stylem výchovy v dětství rodiče a stylem výchovy svých dětí. Tato hypotéza byla pomocí testu korelace potvrzena.

Čtvrtá výzkumná otázka se zabývala názorem rodičů na to, zda jejich výchova v dětství měla vliv na výchovu svých dětí. Přibližně 80 % respondentů přisuzuje vliv výchovy v dětství, ať již částečný nebo úplný.

Pátá výzkumná otázka byla zaměřena na zjišťování podobností a odlišností ve výchově v dětství respondenta a ve výchově respondentových dětí. Z uváděných podobností jsou to např. pravidla, samostatnost, hodnoty, přísnost, důslednost, z hlediska odlišností např. větší volnost, méně fyzických trestů, rovnocenný vztah mezi rodičem a dítětem, ohled na přání dítěte, vřelost a respekt.

V šesté výzkumné otázce vyjadřovali rodiče svou spokojenost či nespokojenost s výchovou svých dětí. V 92 % převažovala částečná či úplná spokojenost s výchovou svých dětí.

7.3 Doporučení pro praxi

V rámci výzkumu došlo k potvrzení mezigeneračního přenosu stylů výchovy mezi jednotlivými generacemi pro daný výzkumný vzorek. Další podobný výzkum by se mohl týkat přenosu stylů výchovy z hlediska jiné podrobnější typologie stylů výchovy. Také výzkum mezigeneračního přenosu rodinného traumatu by jistě přinesl zajímavé výsledky.

Rozdíly ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem z hlediska věku, pohlaví a vzdělání rodičů se nepotvrdily. To může souviset i s nedostatečně velkým výzkumným vzorkem. V rámci této oblasti je možné dále porovnávat výchovný styl např. z hlediska úplnosti či neúplnosti orientační a prokreační rodiny.

Pro další zkoumání v této oblasti bych doporučila výzkum, který by byl zaměřen na srovnávání stylů výchovy podle názoru dětí, tak jak vnímají, že jsou vychovávány, a současně podle názoru jejich rodičů, jak si oni myslí, že vychovávají své děti. Jistě by se mohly objevit zajímavé výsledky v tom, nakolik se posouzení jednotlivých stylů výchovy shoduje či odlišuje.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zabývala tématem mezigeneračního přenosu stylů výchovy. V teoretické části jsem nastínila základní pojmy a poznatky, které se k dané problematice vztahují. Zaměřila jsem se zejména na výchovu, rodinu, rodinnou výchovu, na několik typologií výchovných stylů, na mezigenerační přenos a na vývoj způsobů výchovy v posledních desetiletích.

Cílem mé praktické části bylo kvantitativním výzkumem prostřednictvím dotazníku prozkoumat oblast mezigeneračního přenosu stylů výchovy a zjistit, zda existuje souvislost ve výchovném stylu rodiče v dětství a výchovném stylu jeho dětí a zda se vyskytují rozdíly ve výchovném stylu rodičů podle pohlaví, věku a vzdělání rodičů. Současně jsem se také zaměřila na konkrétní podobnosti a odlišnosti ve způsobu výchovy v dětství a způsobu výchovy svých dětí a na spokojenost rodičů s jejich vlastní výchovou.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že jak ve výchově v dětství, tak ve výchově svých dětí převažuje demokratický styl výchovy. Druhým nejčastějším stylem je ve výchově v dětství styl autoritativní, ve výchově svých dětí je to naopak styl liberální.

Hypotézy týkající se existence rozdílů ve výchovném stylu rodičů vůči svým dětem z hlediska věku, pohlaví a vzdělání rodičů byly vyvráceny. Hypotéza ověřující souvislost mezi stylem výchovy v dětství rodiče a stylem výchovy svých dětí byla potvrzena.

Celkově jsou rodiče s výchovou svých dětí spíše spokojeni a v otevřených otázkách uváděli celou řadu odlišností a podobností ve způsobu výchovy v jejich dětství a způsobu výchovy jejich dětí. Jednou z odlišností byla u několika respondentů uvedena jiná doba. Je zřejmé, že v dnešní moderní technologické době, musíme svou výchovu určitým způsobem přizpůsobit a nelze tedy vychovávat takovým způsobem, jakým bylo běžné u našich rodičů.

Přínos práce spočívá v prohloubení poznatků z této problematiky. Přináší také možnost k dalšímu studiu na základě uvedené literatury. V rámci studia literatury jsem nenarazila na ucelenou publikaci, která by se věnovala výhradně a podrobně této problematice. Výzkum může také sloužit jako podklad pro další zkoumání přenosu stylů výchovy některých rozpracovanějších typologií.

Z výzkumu je patrné, že s postupem času dochází k odklonu od autoritativního stylu výchovy směrem k demokratickému stylu. Otázkou je, zda toto rozvolnění výchovy bude nadále pokračovat až směrem k narůstání liberálního stylu výchovy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, 1997. *Systémová pedagogika: pro studium a tvůrčí praxi*. 2. uprav. a dopl. vyd. Ostrava: Amosium servis. ISBN 80-85498-23-5.
- [2] ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2007 cit. podle ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2993-0.
- [3] ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2993-0.
- [4] ČÁP, Jan, 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, s. 135 – 226. Způsob výchovy. ISBN 80-85866-15-3.
- [5] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, s. 303 – 326. Celkový způsob výchovy. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [6] DUNOVSKÝ, Jiří, 1986 cit. podle PROCHÁZKA Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, s. 101 - 125. Výchovná prostředí a sociální pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [7] GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [8] GRECMANOVÁ, Helena et al., 1998. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, s. 7 – 30. Rodina a rodinná výchova. ISBN 80-85783-24-X.
- [9] GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠOVÁ Drahomíra a Eva URBANOVSKÁ, 1999. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-20-7.
- [10] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [11] HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1168-3.
- [12] HLÁSNA, Slávka et al., 2006. *Úvod do pedagogiky*. Bratislava: Arimes, s. 11 - 100. Človek, spoločnosť a výchova. ISBN 80-89132-29-4.
- [13] HORÁK, Josef a Zdeněk KOLÁŘ, 2004 cit. podle SVOBODOVÁ, Jarmila a Bohumíra ŠMAHELOVÁ, 2007. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD. ISBN 978-80-86633-81-7.

- [14] HORKÁ, Hana, 2000. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. 2. rozš. a dopl. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-850.
- [15] CHEN, Zeng-Yin a Howard B. KAPLAN, 2001. Intergenerational transmission of constructive parenting. *Journal of marriage and family* [online]. Vol. 63, issue 1, s. 17 – 31 [cit. 2013-04-13]. Online ISSN 1741-3737. DOI: 10.1111/j.1741-3737.2001.00017.x. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com.proxy.k.utb.cz/doi/10.1111/j.1741-3737.2001.00017.x/pdf>.
- [16] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [17] JANDOUREK, Jan, 2012. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3679-2.
- [18] JUNGWIRTHOVÁ, Iva, 2009. *Pohodoví rodiče - pohodové děti: podporujeme vývoj dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-536-3.
- [19] JŮVA, Vladimír et al., 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.
- [20] KIMPLOVÁ, Tereza, 2008. *Základy manželského a rodinného soužití*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-619-2.
- [21] KING, Alexander a Bertrand SCHNEIDER, 1991 cit. podle VORLÍČEK, Chru- doš, 2000. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-79-X.
- [22] KNOTOVÁ, Dana, 2004. Rodinné prostředí. In: PŘADKA, Milan, KNOTOVÁ Dana a Jarmila FALTÝSKOVÁ, 2004. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, s. 26 – 28. ISBN 80-210-3469-6.
- [23] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [24] LANGMEIER, Josef a Marie KŇOURKOVÁ, 1984 cit. podle ŠULOVÁ, Lenka, 1998. Člověk v rodině. In: VÝROST, Josef a Ivan SLAMĚNÍK (ed.), 1998. *Apliko- vaná sociální psychologie I: člověk a sociální instituce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-269-6.

- [25] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1284-9.
- [26] MERTIN, Václav, 2011. *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-857-9.
- [27] ODEHNAL, J., 1984 cit. podle ŠULOVÁ, Lenka, 1998. *Člověk v rodině*. In: VÝROST, Josef a Ivan SLAMĚNÍK (ed.), 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I: člověk a sociální instituce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-269-6.
- [28] PELIKÁN, Jiří, 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis. ISBN 80-85498-27-8.
- [29] PROCHÁZKA Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, s. 101 - 125. *Výchovná prostředí a sociální pedagogika*. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [30] PRŮCHA, Jan, 2009. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, s. 15 – 22. *Současná pojetí pedagogiky*. ISBN 978-80-7367-567-7.
- [31] PRŮCHA Jan, WALTEROVÁ Eliška a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [32] RABUŠICOVÁ, Milada, KAMANOVÁ Lenka a Kateřina PEVNÁ, 2011. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5750-0.
- [33] ROTTEROVÁ, Božena, 1979 cit. podle STŘELEČ, Stanislav (ed.), 2005. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3687-7.
- [34] STŘELEČ, Stanislav (ed.), 2005. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3687-7.
- [35] SVOBODOVÁ, Jarmila a Bohumíra ŠMAHELOVÁ, 2007. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD. ISBN 978-80-86633-81-7.
- [36] ŠPÁNIK, Miroslav, 1994 cit. podle HLÁSNA, Slávka et al., 2006. *Úvod do pedagogiky*. Bratislava: Arimes, s. 11 – 100. *Člověk, společnost a výchova*. ISBN 80-89132-29-4.
- [37] VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, s. 301 – 374. *Období mladé dospělosti*. ISBN 80-7178-308-0.

- [38] VORLÍČEK, Chrudoš, 2000. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-79-X.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj. a jiné

apod. a podobně

atd. a tak dále

např. například

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1. Věkové kategorie</i>	50
<i>Graf 2. Věkové kategorie podle pohlaví</i>	51
<i>Graf 3. Pohlaví</i>	52
<i>Graf 4. Rodinný stav</i>	53
<i>Graf 5. Vzdělání</i>	54
<i>Graf 6. Počet dětí</i>	55
<i>Graf 7. Průměrné hodnoty 1 (výchova rodičů v dětství)</i>	56
<i>Graf 8. Styl výchovy rodičů v dětství</i>	57
<i>Graf 9. Průměrné hodnoty 2 (výchova respondentových dětí)</i>	58
<i>Graf 10. Styl výchovy rodičů vůči svým dětem</i>	59
<i>Graf 11. Krabicový graf (průměr + věkové kategorie)</i>	61
<i>Graf 12. Krabicový graf (průměr + pohlaví)</i>	62
<i>Graf 13. Krabicový graf (průměr + vzdělání)</i>	63
<i>Graf 14. Bodový graf: průměr 1 vs. průměr 2</i>	65
<i>Graf 15. Názor rodičů na vliv výchovy</i>	66
<i>Graf 16. Podobnosti ve výchově</i>	67
<i>Graf 17. Odlišnosti ve výchově</i>	68
<i>Graf 18. Spokojenost s výchovou svých dětí</i>	69

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr. 1. Faktory formování osobnosti (Blížkovský, 1997, s. 32).....</i>	13
<i>Obr. 2. Přehled taxonomií cílů (Čábalová, 2007 cit. podle Čábalová, 2011, s. 45).</i>	18
<i>Obr. 3. Model devíti polí způsobu výchovy (Čáp a Mareš, 2007, s. 306).....</i>	36

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1. Schematické zobrazení stylů výchovy (Čábalová, 2011, s. 54).....</i>	33
<i>Tab. 2. Přehled stylů výchovy (Rotterová, 1979 cit. podle Střelec, 2005, s. 100).</i>	34
<i>Tab. 3. Kruskal-Wallisova ANOVA - ověření hypotézy 1</i>	60
<i>Tab. 4. Mann-Whitneyův U test - ověření hypotézy 2</i>	62
<i>Tab. 5. Kruskal-Wallisova ANOVA - ověření hypotézy 3</i>	63
<i>Tab. 6. Test korelace - ověření hypotézy 4.....</i>	64

SEZNAM PŘÍLOH

P I Dotazník

P II Škála

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den, jmenuji se Markéta Kořínková a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia, oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Dotazník je zcela **anonymní** a slouží k získání údajů pro mou diplomovou práci na téma Mezigenerační přenos stylů výchovy. Vždy **zakroužkujte jednu** odpověď.

1. Věk:

2. Pohlaví:

- a) muž
- b) žena

3. Rodinný stav:

- a) svobodný/á
- b) ženatý/vdaná
- c) rozvedený/á
- d) ovdovělý/á

4. Vzdělání:

- a) základní
- b) středoškolské (výuční list)
- c) středoškolské (maturita)
- d) vyšší odborné
- e) vysokoškolské

5. Počet dětí:

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) více:

6. Zakroužkujte na uvedené škále od 1 do 7 vždy jedno číslo podle toho, který z výchovných prvků ve výchově Vašich dětí je (byl) uplatňován a do jaké míry.

malé požadavky na dítě	1	2	3	4	5	6	7	velké požadavky na dítě
neomezená iniciativa dítěte	1	2	3	4	5	6	7	malá iniciativa dítěte
závislost dítěte	1	2	3	4	5	6	7	samostatnost dítěte
žádné tresty	1	2	3	4	5	6	7	přísné tresty
slabá kontrola dítěte	1	2	3	4	5	6	7	přísná kontrola dítěte
vynucená autorita rodiče	1	2	3	4	5	6	7	slabá autorita rodiče
omlouvání nedostatků dítěte	1	2	3	4	5	6	7	trestání nedostatků dítěte
žádná pravidla	1	2	3	4	5	6	7	striktní pravidla
silné vedení dítěte	1	2	3	4	5	6	7	slabé vedení dítěte
podřizování přáním dítěte	1	2	3	4	5	6	7	bez ohledu na přání dítěte
nedůslednost rodiče	1	2	3	4	5	6	7	zásadovost rodiče

7. Zakroužkujte na uvedené škále od 1 do 7 vždy jedno číslo podle toho, který z výchovných prvků byl uplatňován ve výchově ve Vašem dětství a do jaké míry.

malé požadavky na dítě	1	2	3	4	5	6	7	velké požadavky na dítě
neomezená iniciativa dítěte	1	2	3	4	5	6	7	malá iniciativa dítěte
závislost dítěte	1	2	3	4	5	6	7	samostatnost dítěte
žádné tresty	1	2	3	4	5	6	7	přísné tresty
slabá kontrola dítěte	1	2	3	4	5	6	7	přísná kontrola dítěte
vynucená autorita rodiče	1	2	3	4	5	6	7	slabá autorita rodiče
omlouvání nedostatků dítěte	1	2	3	4	5	6	7	trestání nedostatků dítěte
žádná pravidla	1	2	3	4	5	6	7	striktní pravidla
silné vedení dítěte	1	2	3	4	5	6	7	slabé vedení dítěte
podřizování přáním dítěte	1	2	3	4	5	6	7	bez ohledu na přání dítěte
nedůslednost rodiče	1	2	3	4	5	6	7	zásadovost rodiče

8. Myslíte si, že způsob výchovy Vašich rodičů měl vliv na způsob Vaší výchovy vůči Vaším dětem?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nedokážu posoudit

9. V čem je výchova Vašich dětí podobná výchově, kterou uplatňovali Vaši rodiče?

.....

.....

10. V čem se výchova Vašich dětí odlišuje od výchovy, kterou uplatňovali Vaši rodiče?

.....

.....

11. Jste spokojeni s tím, jak vychováváte či jste vychovali Vaše děti?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nedokážu posoudit

Děkuji za vyplnění

PŘÍLOHA P II: ŠKÁLA

Škála uvedená v dotazníku

malé požadavky na dítě	1	2	3	4	5	6	7	velké požadavky na dítě
neomezená iniciativa dítěte	1	2	3	4	5	6	7	malá iniciativa dítěte
závislost dítěte	1	2	3	4	5	6	7	samostatnost dítěte
žádné tresty	1	2	3	4	5	6	7	přísné tresty
slabá kontrola dítěte	1	2	3	4	5	6	7	přísná kontrola dítěte
vynucená autorita rodiče	1	2	3	4	5	6	7	slabá autorita rodiče
omlouvání nedostatků dítěte	1	2	3	4	5	6	7	trestání nedostatků dítěte
žádná pravidla	1	2	3	4	5	6	7	striktní pravidla
silné vedení dítěte	1	2	3	4	5	6	7	slabé vedení dítěte
podřizování přáním dítěte	1	2	3	4	5	6	7	bez ohledu na přání dítěte
nedůslednost rodiče	1	2	3	4	5	6	7	zásadovost rodiče

Škála s odpovídajícími hodnotami

malé požadavky na dítě	1	2	3	4	5	6	7	velké požadavky na dítě
neomezená iniciativa dítěte	1	2	3	4	5	6	7	malá iniciativa dítěte
závislost dítěte	7	6	5	4	3	2	1	samostatnost dítěte
žádné tresty	1	2	3	4	5	6	7	přísné tresty
slabá kontrola dítěte	1	2	3	4	5	6	7	přísná kontrola dítěte
vynucená autorita rodiče	7	6	5	4	3	2	1	slabá autorita rodiče
omlouvání nedostatků dítěte	1	2	3	4	5	6	7	trestání nedostatků dítěte
žádná pravidla	1	2	3	4	5	6	7	striktní pravidla
silné vedení dítěte	7	6	5	4	3	2	1	slabé vedení dítěte
podřizování přáním dítěte	1	2	3	4	5	6	7	bez ohledu na přání dítěte
nedůslednost rodiče	1	2	3	4	5	6	7	zásadovost rodiče