

Výchovné styly v rodině a jejich určující faktory

Bc. Petra Bečicová

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Petra Bečicová**
Osobní číslo: **H13910**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Výchovné styly v rodině a jejich určující faktory**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických hledisek z oblasti rodinné výchovy, výchovných stylů a jejich určujících faktorů.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu dotazníkovým šetřením.

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:

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-858-6615-3.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. ISBN 80-86429-19-9.

MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. ISBN 80-864-2905-9.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.


Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd


Datum zadání diplomové práce: **7. ledna 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **17. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, 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 obhajoby ¹⁾;
- 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. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 10.4.2015

Břimol' Polša

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití 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 přihlídá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou výchovných stylů v rodině a jejich určujícími faktory. Teoretická část konkretizuje pojem výchovy, výchovných prostředků a metod a rovněž se zabývá chybami ve výchově a efektivním rodičovstvím. Další kapitola zpracovává vybrané výchovné styly v rodině a charakterizuje i styly nevhodné. V neposlední řadě se práce zaměřuje také na určující faktory těchto výchovných stylů, jež mohou významně ovlivnit celkový způsob výchovy v rodině.

Empirická část je zaměřena na zjišťování vnímaných výchovných stylů v rodině u žáků 6. – 9. tříd základních škol ve Zlínském kraji a vymezení rozdílů v těchto stylech vzhledem k vybraným určujícím faktorům.

Klíčová slova: Rodina, výchova, výchovné styly, určující faktory výchovných stylů

ABSTRACT

This diploma thesis deals with educational styles in the family and their determinants. The theoretical part specifies the concept of education, educational means and methods and also deals with errors in upbringing and effective parenting. Another chapter processes selected educational styles in the family and characterizes the inappropriate styles. Finally the thesis also focuses on the determinants of these educational styles, which can significantly affect the overall family upbringing.

The empirical part focuses on identifying perceived educational styles in the family for pupils of 6 to 9 grades of elementary schools in Zlín region and defining differences in these styles relative to selected determinants.

Key words: Family, education, educational styles, determinants of educational styles

Děkuji své vedoucí diplomové práce Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za její cenné rady, připomínky a čas, který věnovala mé diplomové práci.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 RODINNÁ VÝCHOVA	12
1.1 VÝCHOVA	12
1.1.1 Prostředky a metody výchovného působení	14
1.1.2 Chyby ve výchově	16
1.2 EFEKTIVNÍ RODIČOVSTVÍ	18
1.2.1 Vymezování hranic a pravidel.....	18
1.2.2 Autorita a partnerský vztah	20
1.2.3 Komunikace mezi rodičem a dítětem.....	22
2 VÝCHOVNÉ STYL V RODINĚ	24
2.1 VYBRANÉ KLASIFIKACE VÝCHOVNÝCH STYLŮ.....	24
2.1.1 Model čtyř stylů výchovy	25
2.1.2 Model devíti polí dle Čápa a Boschka	26
2.1.3 Modely výchovných stylů dle Darlingové, Steinberga a Toyokawy	28
2.2 NEVHODNÉ STYL VÝCHOVY	29
2.2.1 Nevhodné výchovné styly dle Langmeiera a Krejčířové.....	29
2.2.2 Nevhodné výchovné styly dle Řezáče	30
3 URČUJÍCÍ FAKTORY VÝCHOVNÝCH STYLŮ	31
3.1 VLASTNOSTI A ZKUŠENOSTI RODIČŮ A DĚTÍ.....	32
3.2 VZÁJEMNÉ VZTAHY MEZI RODIČI A DÍTĚTEM	33
3.3 PROSTŘEDÍ A SOCIOKULTURNÍ PODMÍNKY	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 REALIZACE VÝZKUMU	39
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	39
4.1.1 Formulace dílčích otázek a hypotéz	39
4.2 POJETÍ VÝZKUMU	40
4.3 ZÁKLADNÍ A VÝBĚROVÝ SOUBOR	41
4.4 ZPŮSOB VÝBĚRU	41
4.5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	42
4.5.1 Měření způsobu výchovy v rodině	42
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	43
5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	45
SHRNUTÍ	64
DOPORUČENÍ PRO PRAXI	66
ZÁVĚR	67

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	68
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	71
SEZNAM GRAFŮ	72
SEZNAM TABULEK.....	73
SEZNAM PŘÍLOH.....	74

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá tématem výchovných stylů v rodině a jejich určujícími faktory. Problematika výchovných stylů je v současné době poměrně diskutována, a to zejména s odkazem na nevyhovující či nežádoucí výchovné styly. Moderní doba přináší v této oblasti nemalé problémy, neboť nalézt vyhovující výchovný styl, který budou uplatňovat otec i matka jednotně, není vůbec jednoduché. Existuje tak mnoho rozporných stylů výchovy, které mohou vést k ohrožení vývoje a dalšího života dítěte.

V současnosti tudíž neexistuje jednotný přístup, který by nahrazoval jednotlivé výchovné styly v rodinném prostředí. Známe totiž velké množství faktorů, které tuto univerzalitu vylučují. Jedná se zejména o individualitu osobností rodičů i dětí, dále hraje velkou roli prostředí, či socioekonomické podmínky apod.

Teoretická část naší diplomové práce se věnuje problematice rodinné výchovy, výchovných stylů a jejich určujících faktorů. Tato část naší práce je rozdělena do tří kapitol, přičemž první kapitola se zabývá rodinnou výchovou, prostředky a metodami výchovného působení v rodině a vymezuje taktéž výchovné chyby, jichž se mohou rodiče dopustit. V této kapitole je taktéž rozpracován koncept efektivní výchovy. Druhá kapitola se věnuje výchovným stylům, přičemž konkrétně se zaměřuje na vybrané klasifikace těchto stylů a jejich nevhodné formy, jež mohou být také součástí rodinné výchovy. Třetí kapitola se zabývá určujícími faktory výchovných stylů, přičemž specificky rozpracovává vlastnosti a zkušenosti vychovávajících a vychovávaných, jejich vzájemné vztahy, prostředí, v němž žijí a sociokulturní podmínky, jež je ovlivňují.

Praktická část je věnována výzkumnému šetření, jehož cílem je zjistit vztah mezi výchovnými strategiemi v rodině a jejich určujícími faktory. Pro účely naší práce jsme jako určující faktory zvolili pohlaví rodičů a pohlaví dětí. Výzkumné šetření je prováděno pomocí dotazníku Parenting Style Inventory II (PSI-II), který je určen pro žáky 6. – 8. tříd základních škol. Pro účely naší práce jsme toto rozpětí navýšili také o žáky 9. tříd základních škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINNÁ VÝCHOVA

Rodina zastává ve společnosti mnoho funkcí, zároveň je biologicky důležitá pro udržení lidstva, a také usnadňuje lidem péči o děti a jejich výchovu. Je prvním a zásadním modelem společnosti, s jakým se dítě setká a formuje jeho osobní vývoj i postoj ke všemu ostatnímu. Každá rodina využívá při výchově svého hodnotového schématu, tradujícího se po generace. Tyto rodinné normy se vždy nějakým způsobem odchylní od společensky průměrných norem, neboť každá rodina je individuální a každý rodič předurčuje svým vlivem životní dráhu dítěte. Děti si tak z rodiny odnáší představu o okolním světě a v průběhu svého života ji přehodnocuje, ponechává pozitivní a zatracuje negativní. Tato představa by však nikdy nemohla být v dítěti zakotvena, pokud by neexistovalo intenzivní pouto mezi rodičem a dítětem. Rodina má také smysl i pro rodiče. Umožňuje dospělému člověku přesáhnout horizont vlastního života a pocítit starost o někoho jiného, nežli pouze o sebe. V rodině prokreační tak může rodič zužitkovat svou zakořeněnou představu o rodičovství, opravit možné chyby a prožít tak své dětství znovu. Zároveň také dochází ke zvýšení sebehodnocení a rozšíření sociálního pole a navázání nových kontaktů. Rodina je však pro všechny její členy především domovem, bezpečným zázemím s vysokou mírou otevřenosti a sdílení. Dává svým členům možnost zpracovávat všechny druhy traumat, sdílet radost či upřímně komunikovat, zároveň je však také zdrojem stresu, starostí a úzkosti. (Matoušek, 1993, s. 10 – 11)

V současnosti je však na rodinu vyvíjen stále větší tlak a ve společnosti aktivně probíhají radikální diskuze o podobě správného rodičovství. Požadavky vhodné výchovy a rodičovství jsou tak neustále upravovány, zpochybňovány a nahrazovány zdánlivě vyhovujícími alternativami. (Sharry, 2006, s. 8)

Rodina a její výchovné tendence jsou ovlivňovány předchozími generacemi a jejich zkušenostmi, zároveň však prokreační rodina znamená pro rodiče nové a potencionálně lepší možnosti. Může tak vyhovět požadavkům soudobé společnosti a současně nalézt vyhovující a efektivní formu výchovy, kterou bude uplatňovat ve své vlastní rodině.

1.1 Výchova

V minulosti byla výchova chápána poněkud jednostranně, přičemž dítě bylo pojímáno jako objekt výchovy, který bylo nutné náležitě vytvarovat a odstranit vše nežádoucí, zatímco

cílem výchovy bylo zlomit odpor dítěte proti společenským požadavkům a aktivita, zvědavost a další unikátní a cenné předpoklady dítěte byly upozaděny (Čáp, 1993, s. 313). Proti této jednostrannosti vystoupila řada kritiků, mezi nimi například J. A. Komenský, který ve výchově neuznával rozdíly stavů nebo pohlaví a celý jeho pedagogický systém prostupoval hluboký demokratismus. Celkově hodnotil význam výchovy vysoce a tvrdil, že člověk se stává člověkem jedině skrze výchovu. Proti jednostrannému zaměření výchovy varoval také Jean Jacques Rousseau, který požadoval výchovu svobodnou a přirozenou, respektující věkové zvláštnosti dítěte. Podle Rousseaua má být veškerá výchova založena na osobní zkušenosti, přičemž dítě by mělo ke všemu dospět vlastním pozorováním. (Jůva et al., 2001, s. 30 – 33)

„Současné pojetí výchovy je výslednicí dlouhého hledání optimálního výchovně-vzdělávacího modelu, který by v sobě integroval progresivní pedagogické tradice s výchovnými potřebami moderní společnosti na prahu třetího tisíciletí.“ (Jůva et al., 2001, s. 47)

Dle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 257) je výchova proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek, které následně umožňují optimální rozvoj jedince, s ohledem na jeho individuální dispozice a stimulují jeho snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.

Dle Čápa a Mareše (2001, s. 248 - 249) je výchova proces, v němž se vyvíjí a formují jednak vychovávaní a jednak i vychovatelé. Jejich společná činnost je navzájem ovlivňuje a vychovatelé navíc ovlivňují sami sebe svou autoregulací, aktivitou a sebevýchovou. V rodinné výchově zastává pozici vychovatele rodič, přičemž vychovávané dítě jej ovlivňuje již samotnou svou existencí. Svými zvláštnostmi a problémy působí na životní cíle, sebepojetí a zájmy svých rodičů. V průběhu času využívají děti mnoho metod, jimiž se snaží rodiče ovlivnit. Jejich metody jsou velice rozmanité a sahají od logického argumentování, přes výčitky a vyhrožování, až po ignorování, či v případě druhém lichocení. Výchova neexistuje odděleně od ostatních aspektů života rodiny. Prolíná se se samotným vývojem dětí a jejich socializací. Můžeme také dodat, že významnými změnami neprochází pouze děti, nýbrž samotné rodičovství přináší mnohé obraty také u dospělých.

Obecně bychom mohli rozlišit několik základních forem výchovy. Jedná se o výchovu školní, výchovu mimoškolní, která pokrývá zájmové skupiny, kroužky, organizace a

veřejné sdělovací prostředky a výchovu rodinnou. Všechny tyto formy zahrnují specifické prostředky a metody, jež umožňují vychovávajícímu působit na vychovávané a vést je k požadovanému výchovnému cíli.

1.1.1 Prostředky a metody výchovného působení

Výchova se uskutečňuje za pomoci rozmanitých prostředků, působících buď intencionálně (záměrně), či funkcionálně (bezděčně). Tyto prostředky se vzájemně doplňují a podporují. Za **výchovné prostředky** se považuje vše, co slouží k realizaci výchovy a dosahování výchovných cílů. Jedná se tedy o předměty, vlastnosti, obsahy, vztahy i procesy, využívané k dosažení výchovného cíle, přičemž výchovný prostředek plní funkci spojovací, mezi subjektem a objektem výchovy. Nejlépe se uplatní jako součást soustavy prostředků. (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 101)

V literatuře můžeme nalézt několik klasifikací výchovných prostředků. Kupříkladu Horák a Kolář (2004, s. 52 - 53) rozdělují výchovné prostředky na výchovné instituce, mezi něž patří rodina, školská zařízení, mládežnické organizace, hromadné sdělovací prostředky aj., dále na organizační formy výchovné práce a výchovné prostředky, kterými působí škola. Jedná se zejména o obsah vzdělávání, kvalifikaci a schopnosti učitelů či spolupráci školy a veřejnosti. Autoři dále rozdělují výchovné prostředky na nemateriální (organizační formy, metody práce, hra, prostředí) a materiální (budovy, materiální a technické vybavení, pomůcky).

Další klasifikaci výchovných prostředků nabízejí Svobodová a Šmahelová (2007, s. 102 - 103), přičemž je člení v rámci širšího a užšího pojetí. Do širšího pojetí spadají prostředky nemateriální povahy, tedy formy výchovy, organizační formy vzdělávání, výchovné a vyučovací metody, pedagogické principy, vzdělávací prostředí a lidé. V užším pojetí jsou zahrnuty prostředky materiální povahy, a to výukové pomůcky a didaktická technika.

V neposlední řadě můžeme zmínit také uspořádání od Jůvy (2001, s. 63 – 66), který vyčleňuje osm základních výchovných prostředků, které rozvíjejí jedince či skupinu. Jedná se o vyučování, pedagogicky adaptované prostředí, hromadné sdělovací prostředky, práci, hru, umění, sport a tělovýchovnou aktivitu a ne vždy docenovaný výchovný prostředek – kolektiv.

Výchovné metody jsou definovány jako záměrné a systematické způsoby, postupy a prostředky, směřující k výchovnému cíli, přičemž vedle samostatné skupiny vyučovacích metod mezi ně řadíme i působení příkladem, odměny a tresty, příkazy, diskuze aj. (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 116)

V rodinném prostředí je nejčastěji užívána metoda odměny a trestu. **Odměna** je definována jako působení rodičů, či vychovatelů, spojené s určitým chováním a jednáním vychovávaného, které vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování či přináší vychovávanému uspokojení jeho potřeb. **Trest** je naproti tomu takové působení rodičů či vychovatelů, které je spojeno s chováním či jednáním vychovávaného, jež vyjadřuje negativní společenské hodnocení onoho chování nebo přináší vychovávanému omezení jeho potřeb. Mezi běžné druhy odměn patří pochvala, projev kladného hodnocení, dárek či umožnění činnosti, po níž dítě touží. Trest může být vyjádřen fyzicky, psychicky či zákazem oblíbené činnosti. Fyzické trestání může ve vyhrocených případech přecházet do tělesného týrání dítěte. Tento jev se objevuje zejména u rodičů s nezralou, agresivní či hostilní osobností. Pokud se výchova redukuje pouze na metodu trestu, může dojít k nepříznivým následkům, postihujícím celou rodinu. Klíčovou otázkou je také působení metody odměny a trestu na samotné vychovávané. Působení odměn je celkově méně problematické, nežli působení trestů. Účinky trestu totiž lze předvídat jen velmi obtížně, neboť každé dítě reaguje na tuto výchovnou metodu jiným způsobem. Co může u jednoho vést k nápravě, u druhého může způsobit deprese a ztrátu morálního sebehodnocení. V případě odměn je účinek závislý na druhu odměny, na vyspělosti či nevyspělosti dítěte nebo na přiměřenosti odměny vzhledem k situaci. Obecně platí, že odměny emoční, či morální (pochvala, projevení sympatie) fungují efektivněji, nežli odměny věcné. Nadměrné zahrnování materiálními odměnami narušuje vývoj dítěte i jeho vztah k dospělým. Dochází k podporování vnější motivace, což znamená, že dítě plní požadavky pouze kvůli odměně a vytváří si tak neadekvátní postoj a návyk. (Čáp a Mareš, 2001, s. 252 – 255)

Matějček (2007, s. 31) řadí odměny a tresty mezi výchovné prostředky a deklaruje, že trest může špatné chování pouze zastavit, zatímco odměna chování správné přímo buduje.

Hojně využívaná je také metoda **vysvětlování a přesvědčování**. Při výchovném působení se snažíme dítěti vysvětlit, co po něm požadujeme a proč. Samo by tak mělo pochopit, proč je náš požadavek důležitý a pocítvalo správnost svého chování. Neméně využívaná je metoda **režimu**, která umožňuje vypěstovat žádoucí návyky tím, že se činnost dítěte

podřizuje určité pravidelnosti a opakování. Metoda **cvičení** je založena na mnohonásobném opakování požadovaného jednání, přičemž výsledkem je zvyk. Další výchovnou metodou je **kontrola a hodnocení**. Kontrola plnění požadavků je důležitá, pokud ve výchově chybí, dítě snadno sklouzne do nežádoucího, ovšem lákavějšího způsobu chování. Dozorování však nesmí být projevem nedůvěry. Kontrola je často doplněna hodnocením, jež může být kladné či záporné. Kladné hodnocení vyvolává v dítěti pocit radosti a snahu, znovu tohoto pocitu dosáhnout, zatímco záporné hodnocení znamená pro dítě pocity zahanbení a lítosti, jimž se v budoucnu snaží vyhnout. Ve výchovném působení užíváme také **příkladu** dospělých, jiných dětí či literárních postav. Činy samotné působí mnohdy účinněji, nežli pouhá slova. (Svobodová a Šmahelová, 2007, s. 133 – 134)

1.1.2 Chyby ve výchově

Dle Prekopové (2001, s. 67 – 69) dnešní rodiče dělají spoustu chyb. Bez chyb ovšem nenastane vývoj a bez problémů není řešení. Největší chybou je tak strach rodiče z toho, že udělá sebemenší chybu, neboť tento strach se přenáší také na dítě. Pokud se rodič trápí chybami ve výchově, ztrácí svou rodičovskou trpělivost. Jednoznačným doporučením tedy je, že rodiče musí dělat chyby, hlásit se k nim a opravovat je, přičemž by měli dát svému dítěti možnost toto jejich chování vědomě pozorovat.

Nejčastější a největší chybou ve výchově je **nedůslednost**. Jestliže rodiče rozhodnou, co má dítě udělat, je velice důležité, aby byl příkaz splněn. Důslednost tedy můžeme charakterizovat slůvkem „vydržet“. Uplatňovaná důslednost ovšem nesmí být zaměňována s přísností a zároveň musí respektovat vývojové možnosti konkrétního dítěte. Další častou chybou ve výchovném snažení je **nejednotnost**. Praktickou ukázkou této chyby je situace, kdy jeden rodič dítěti něco zakáže a druhý povolí. Dítě je pak zpravidla zmatené a vybírá si tu možnost, která je pro něj výhodnější. Obecně jsou pro dítě nejednotná rozhodnutí rodičů obtížně srozumitelná a velmi náročná, naproti tomu bezpečně se cítí ve světě jasném, přehledném a jednoznačném. Řešením tedy může být vzájemná loajálnost rodičů a nekritičnost názorů a rozhodnutí toho druhého. (Mertin, 2004, s. 27 - 67)

Značnou chybou v rodičovské výchově může být i **lhostejnost rodičů**, kteří dlouhodobě ignorují překračování hranic a při neúnosné míře reagují okamžitými zákazy a tresty. Tato reakce však spíše poukazuje na jejich bezmocnost a její účinek je krátkodobý. Trest je v tomto případě vyjádřením moci, ovšem neukazuje dítěti žádnou možnost nápravy. Rodiče

chybují ve výchově i při vymezování hranic. **Nejasné hranice**, či dokonce jejich samotná absence, vedou u dítěte ke ztrátě pocitu bezpečí, nejistotě a úzkosti. Vymezení hranic je tedy ve výchově naprosto nezbytné, neboť dítě potřebuje vědět, co smí či nesmí a jakou má za své chování zodpovědnost. (Schmidtová, 2009, s. 9)

Častou chybou ve výchově je také snaha stát se dokonalým rodičem. Skutečně **dokonalí rodiče** již z principu neexistují a ti, kteří se o to snaží, buď vyhoří, nebo se stanou nesnesitelnými, protože již samotná snaha být perfektní je náročná a vyčerpávající. Rodiče si tak zjednodušují toto snažení tím, že se upínají na jednu oblast péče či výchovy a její význam zveliči na úkor jiných oblastí. (Koucká, 2014, s. 169)

Horáková-Hoskovicová (2007, s. 16) uvádí, že zásadní chybou ve výchově je také **nesprávný vzor** rodiče. Dítě se většinu věcí učí sledováním ostatních a získává tak představu o tom, jak se chovat v určitých situacích. Pokud například rodič neumí uznat svůj omyl, vštěpuje dítěti představu, že dělat chyby je nepřijatelné, zatímco v opačném případě dává dítěti dobrý příklad, jak se vyrovnat s vlastními chybami a nevyhnutelnými omyly.

V rodičovské výchově tedy dochází k mnoha omylům a chybám. I menší chyba může dítě poškodit, zvláště pokud se často opakuje a rodič nedělá nic pro její nápravu. Stávají se ovšem i chyby zásadní, k nimž by opravdu docházet nemělo. Reflexe vlastních chyb, jejich přiznání dítěti a také jejich náprava, jsou tedy v rodičovství zásadní. Díky tomu totiž dítě vnímá, že i rodič je jen člověk a naučí se tak stavět k problémům čelem. Rodičovství se bez výchovných chyb neobejde, ovšem rodič se může snažit dělat jich méně a vzít si z nich ponaučení, protože jen tehdy jsou chyby prospěšné a pomáhají mu stát se dobrým rodičem. (Koucká, 2014, s. 170 – 172)

Jak již bylo zmíněno, dokonalé rodičovství neexistuje. Snaha být perfektní za každé situace je totiž nesmírně vyčerpávající, díky čemuž je prakticky nedosažitelná. Jelikož tedy rodičovství nemůže být ideální, hledá takové cesty, jež mu umožní jít zlatým středem vzájemné spolupráce a objevovat nové cesty a možnosti. Zlatou střední cestu představuje i koncept efektivního rodičovství.

1.2 Efektivní rodičovství

Jaké je tedy tajemství efektivního rodičovství? Severe (2014, s. 18 - 22) uvádí, že úspěšní rodiče a jejich děti dokáží spolupracovat a zároveň si rodiče uvědomují, že káznění není jen trestání a že jejich chování a emoce ovlivňují a formují jejich děti. Úspěšný rodič tak pro dítě představuje vzor, buduje jejich sebeúctu a zdravé sebevědomí a učí se od nich. Takový rodič je však zároveň důsledný, předvídavý a trestá za účelem poučení, nikoliv pomsty. Severe následně uvádí tři předpoklady úspěšného rodičovství. V první řadě musí mít rodič odvahu být otevřený novým myšlenkám a postupům. Za druhé by měl disponovat ohromnou dávkou trpělivosti, aby dokázal vyčkat na změny v chování dítěte. Posledním předpokladem je dle autora rozhodnutí trénovat. Je třeba opakovaně zkoušet nové postupy a metody, držet se těch ověřených a ty neúspěšné nahrazovat novými.

Najít vyhovující a funkční výchovné postupy je obtížné a po mnoha selháních se tento úkol jeví jako nedosažitelný. Někteří rodiče se tak doslova deptají nehoráznou kritikou sebe sama a svých výchovných metod. Naneštěstí také dochází k vzájemnému osočování rodičů z toho, co udělal ten druhý špatně a rodičovské snažení se tak orientuje pouze na vyzdvihování negativních projevů, plynoucích z výchovných technik. Takové jednání však nepřispívá ke správnému rodičovství, ani nefunguje jako vhodný vzor pro formující se dítě. Zmíněný negativní vzorec chování tak musí být nahrazen pozitivnějším přístupem. Rodiče by se měli zaměřit na to, co dělají dobře a vyhlížet i sebemenší náznaky zlepšení a pokroků. Aspektem efektivního rodičovství je také pochvala partnera, hledání jeho pozitivních změn a vzájemné vědomí silných stránek a úspěchů. (Sharry, 2006, s. 12 – 13)

Skutečně fungující výchova a rodičovství však nevzejde pouze z pozitivního přístupu či bezmezné lásky k dítěti. Toto může tvořit základy, avšak ne celý systém. Je třeba mimo jiné vymezit pravidla, vybudovat reciproční partnerství podpořené přirozenou autoritou a ustanovit systém trestů a odměn. V neposlední řadě je zde také otázka komunikace mezi rodičem a dítětem.

1.2.1 Vymezování hranic a pravidel

„Děti je nutno vést k tomu, aby přemýšlely samy za sebe a aby i za sebe nesly odpovědnost, zároveň je třeba stanovit jim určitá pravidla, vymezit požadavky a následně děti opravovat, pokud se od nich vzdálí.“ (Sharry, 2006, s. 48)

Mnohými rodiči je pojem hranic vnímán veskrze negativně. Vnímají je spíše jako trest či nedostatek vcítění se do dítěte. Hranice by však měly být vnímány jako podpora, opora a ochrana života. Díky nim totiž děti mohou zažívat pocit sociální sounáležitosti, spolehlivosti, síly a jedinečnosti. Pokud rodiče vymezí tyto záchranné body, dítě získává orientaci a sebedůvěru. Pohybuje se tak v prostoru, v němž se cítí doma a v tomto známém prostředí pak přebírá odpovědnost k samostatnému rozhodování a řešení problémů. Zároveň prostor za hranicemi je pro něj ukázkou toho, kam prozatím či vůbec nemůže. Samotné hranice však musí být formulovány konkrétně a jasně, nejlépe v konkrétní přítomnosti. Musí být rovněž pojmově uchopitelné a dítě je nejlépe pochopí, pokud samo může prožít situace, jež se k stanoveným hranicím vážou. V případě menších dětí pak mohou být využity příklady z magicko-mýtického soudku, neboť racionální vysvětlení rodičů příliš neodpovídá animistickému pohledu dětí na skutečnost. (Rogge, 2013, s. 69 – 70)

Řada rodičů vytváří dětem pravidla, která jsou v konečném důsledku zbytečná a nesmyslná. Ochuzují je tak o možnost samostatného rozhodování v bezpečném prostoru. O nepříliš důležitých činnostech či událostech by dítě mělo rozhodovat samo. Volba by mu měla být nabídnuta také při samotném vymezování hranic. Pokud rodič dítě nechá spolurozhodovat, posiluje jeho zodpovědnost za vlastní jednání i schopnost spolupráce. Zároveň také není nutné aplikovat pravidla či dodržovat hranice při každé sebemenší činnosti. Počet pravidel a nařízení by měl být minimální a upotřebitelný pro situace, na nichž opravdu záleží. V případě přemíry pravidel dochází ke konfliktním situacím a ke snížení ochoty spolupracovat. Samostatným úkolem, snad nejdůležitějším, je po stanovení hranic a vymezení pravidel, jejich důsledné dodržování. (Sharry, 2006, s. 48 – 49)

Vymezením pravidel a souvisejících důsledků lze naučit dítě, aby jednalo samo za sebe. Na základě těchto důsledků se pak učí, jak se mají v budoucích obdobných situacích rozhodovat. Za splnění požadovaného je možná odměna, v případě opačném čekají dítě negativní důsledky. Tento systém umožní dítěti pochopit existenci pravidla příčiny a následku. Důsledky, plynoucí z chování dítěte, musí být konkrétní, rozumné a vynutitelné. Konkrétní jsou důsledky tehdy, pokud dítě přesně ví, co se po jeho jednání stane. Rozumné jsou tehdy, mají-li smysl a vynutitelné mohou být tehdy, pokud jsou kontrolovatelné. V rámci důsledného dodržování pravidel mohou být využity i tzv. přirozené důsledky. K těmto dochází samovolně a mohou být kladné i záporné. Například dítě, které pilně

studuje, získá ve škole dobré známky, což je kladným přirozeným důsledkem. Záporným přirozeným důsledkem je kupříkladu situace, kdy se dítě odmítá mýt a páchne a ke změně jeho jednání jej dožene posměch spolužáků. (Severe, 2014, s. 58 – 59)

Samostatnost při rozhodování a vytváření určitých hranic je v současné době přespříliš ovlivňováno požadavky 21. století a tudíž je nutné nazírat tuto problematiku také z druhé strany mince. Osobní pojetí výchovy některých rodičů je pod nároky tohoto milénia stále liberálnější a uvolněnější. Děti již samy rozhodují o věcech významných, tedy i těch, které se týkají hygieny, zdraví, bezpečnosti či povinností. Jejich osobní výběr pak může vést k negativním důsledkům pro jedince, skupinu či celou společnost. Možnost samostatného rozhodování v těchto oblastech může vést k tomu, že si dítě neutvoří vnitřní hranice, limitující jejich rozhodování, což se projevuje nežádoucím či problémovým chováním při dosahování a uspokojování potřeb a zájmů. Tyto děti si vytvářejí specifické dovednosti a postoje, projevující se například zastrašováním, neustálým vyjednáváním či uplatňováním výměnného obchodu „něco za něco“. (Navrátil a Mattioli, 2011, s. 14 – 15)

Ať jsou však stanoveny hranice jakkoliv, nejdůležitější je jejich důsledné dodržování. Důslednost někdy bolí, ovšem rodiče musí myslet na budoucnost. Pokud nyní nechají drobnou neposlušnost bez povšimnutí, může později přerůst ve velký problém. Většina rodičů postrádá důslednost a říká věci, které nemyslí vážně. Většinou nedojde ke splnění výhrůžky, popřípadě dochází při stejných situacích pokaždé k jiné reakci rodičů. Taková výhrůžka tedy zůstane pouze nenaplněnou hrozbou a dítě se tak naučí nevěřit tomu, co rodič říká. Namísto hrozby je tedy výhodné využít varování. Pokud je využíváno zřídka a moudře, může být velice účinné, ovšem užitečné je pouze u rodičů, jejichž děti vědí, že své slovo dodrží. Důslednost a vytrvalost výrazně ovlivňuje chování dětí k lepšímu. Musí být však dodržována oběma rodiči, myšlena vážně a aplikována okamžitě. (Severe, 2014, s. 80 – 87)

1.2.2 Autorita a partnerský vztah

Prekopová (2001, s. 32 – 35) uvádí, že rodiče a děti nestojí na stejné úrovni a nejsou ani rovnoprávní, protože práva přebírá pouze ten, který má zároveň i povinnosti a zodpovědnost. K těmto úkonům jsou určeni především rodiče. Pokud tedy rodič zachází se svým dítětem jako se sobě rovným, znamená to, že se snižuje na dětskou úroveň, zatímco dítě se musí pozvednout na stupeň dospělého. Tímto však může dojít k jeho přetížení.

V systému rodiny tak musí stát na prvním místě rodiče a to i v jednotnosti svých názorů a výchovných opatření. Dítě však nemá dostat méně úcty či práv na vyjádření pocitů. V tomto ohledu jsou obě strany zajedno, ovšem rodiče je vyjadřují zkušenější formou. Aby tedy byla výchova možná, musí rodiče vystupovat před dítětem v rodičovské roli a dovolovat mu jeho dětskost, přičemž však dítě musí rodičům projevovat úctu.

Partnerský vztah mezi rodiči a dětmi zároveň nevyklučuje pravomoc rodičů určovat základní rámec. V jistých situacích klade rodič jasné a autentické požadavky a dává přitom dítěti možnost podílet se na rozhodování, nikoliv však o obsahu jednání. Stále by však měl působit jako autorita, silná osobnost, přesvědčující svými zkušenostmi a věděním. Pokud rodič takto na dítě působí, získává tím ono určité mantinely orientace i záchytné body ve svém životě. (Rogge, 2013, s. 39 – 41)

Rodič tedy v rodině zastává pozici lídra, který je vždy o krok vpředu před svým dítětem a podněcuje jeho samostatnost a postupně nahrazuje příkazy společným rozhodováním. Tímto jednáním se snaží změnit dítě v dospělého, psychicky zralého a svobodného člověka, čímž se však zároveň mění vztahy mezi ním a dítětem. Z původního vertikálního vztahu, v němž rodič zastával dominantní pozici, se postupně stává vztah partnerský. V případech, kdy se tento přerod nezdaří, může dojít v rámci vertikálního vztahu k obrácení polarit. Dítě si tak může užít stáří rodiče v pozici diktátora. Pokud přechod k partnerskému vztahu mezi rodičem a dítětem proběhne bez větších překážek, nemusí se rodič nutně vzdávat role lídra. Tuto roli pak zastává zcela přirozeně, a to zejména díky větším zkušenostem. V průběhu času může být tato role vykonávána zcela nenápadně či dokonce zčásti nevědomě. Partnerský vztah také usnadňuje komunikaci v rodině, zejména v otázkách dalšího vývoje již dospělého dítěte. Partnerství mezi rodiči a dětmi však nestaví pouze na zásluhách rodičů, nýbrž také na zděděných limitech, s nimiž děti vstupují do života. Tato omezení hrají zásadní roli v životech dětí a je nepsanou povinností rodičů tyto limity respektovat. (Plamínek, 2010, s. 79 – 80)

Jak již bylo řečeno, partnerský vztah mezi rodiči a dětmi je charakteristický zejména spoluúčastí dětí na rozhodovacím procesu. Rodič však nadále plní funkci toho zkušenějšího a tudíž má v důležitých situacích hlavní slovo. Jak však účinně vštěpovat dítěti co v těchto situacích smí a co ne? Nejvhodněji se jeví asertivní forma pobídek, která vylučuje příliš agresivní či naopak pasivní přístup. Asertivně sdělovaný požadavek vždy upoutá pozornost dítěte, protože je s ním jednáno přátelsky, zároveň však i důsledně.

Současně je zachována úcta vůči oběma stranám, dítě je motivováno ke spolupráci a navíc dochází k dosahování žádoucích cílů. Asertivní komunikace rodičů vůči dětem je však během na dlouho trať a vyžaduje trpělivost a nácvik. Pobídky by dětem měly být administrovány v pozitivních, jasných a srozumitelných interpretacích a zároveň by měli mít dostatek času na jejich realizaci. (Sharry, 2006, s. 49 – 51)

1.2.3 Komunikace mezi rodičem a dítětem

Pojem komunikace je obvykle chápán jako verbální či neverbální chování v sociálním kontextu, přičemž primárním účelem takového chování je získat potřebné informace. Žijeme v reálném světě a ve společnosti druhých lidí, kteří nám chtějí předat potřebné informace. Právě kvůli této interakci musí být komunikace jasná, prostá jakýchkoliv konotací či denotací. (Satirová, 2007, s. 70 – 71)

Stejně tak komunikace mezi rodičem a dítětem musí splňovat několik zásad. V první řadě je důležité věnovat vzájemné komunikaci čas, využít jej přirozeně a vhodně vzhledem k věku dítěte. Důležité je také to, aby komunikace probíhala v klidu, a ne tehdy, kdy dospělý provádí nějakou činnost, která mu nedovoluje plné soustředění. Dále je velice důležité používat při komunikaci naprosto konkrétní obsah a formu. Nejvhodnější je forma „já a ty“. Dorozumívání mezi rodičem a dítětem musí být taktéž konkrétní a vzájemné. Důležité pro vzájemný vztah je aktivní naslouchání, případná omluva či vzájemné sdělování pocitů. Rizikem v komunikaci mezi rodičem a dítětem je tzv. dvojí vazba, kdy komunikace verbální a neverbální nejsou ve shodě. Tento nesoulad vzbuzuje v dítěti rozporuplné reakce a vzniká zejména tehdy, pokud rodič využije ironii. Komunikace by tedy měla být jednoznačná, buďto sdělování pochvaly, či kritiky. Při dorozumívání mezi rodičem a dítětem je tak vhodné využívat zejména kladných sdělení a pochval, za vše, co se jim podařilo, neboť pochvala vede k růstu sebevědomí a pocitů akceptace. Namísto je také povzbuzení, upozornění a ve vypjatých situacích je příhodné, po vychladnutí momentálních emocí, začít znovu. Důležitým aspektem komunikace v rodině je také její otevřenost, což pomáhá budovat vztah založený na důvěře a otevřenosti. Rovněž je možné vnést do dorozumívání špetku kritiky chování dané osoby, nikoli osoby samotné. V závěru má být oběma stranám zřejmé, že komunikování bylo ukončeno s oboustranným uspokojením. Při vzájemném sdělování naopak není vhodné využívat techniky vyhrožování, manipulace, mlčení či dávat jedné ze stran najevo nadřazenost a ponižovat ji. Překážkou v komunikaci

je také zjevná nedůvěra, projevující se spíše ze strany rodičů, dále také zamlčování a zjevná samochvála. (Špaňhelová, 2009, s. 11 – 40)

V rámci sdělování mezi rodičem a dítětem rozlišuje dále Špaňhelová (2009, s. 41 – 49) několik stylů komunikace. Jedná se o **pasivní styl** komunikace, kdy rodič sám je nekomunikativní a nevyjadřuje své pocity, přání či nesouhlas. Tímto však nabádá dítě k přizpůsobování se druhému, ústupkům a zároveň v něm zanechává vnitřní rozpor, protože jej učí nechávat si svůj názor pro sebe. V takovém dítěti neustále převládá obava, úzkost a strach z negativního hodnocení druhými lidmi. Při konfliktu volí únik a v rámci neverbální komunikace se vyhýbá přímému kontaktu, fyzickému i očnímu. Jakákoliv změna takového chování však musí být podpořena ze strany rodiče. Důležité je vytvořit mezi ním a dítětem otevřený vztah, dodávat mu sebevědomí a odvahu. Rodič však musí začít sám od sebe, neboť dítě pouze zrcadlí jeho vlastní chování. Další ze způsobů komunikace je **styl agresivní**, zapříčiněný přehnanou tvrdostí a přísností ve výchově. Rodiče dítěti neprojevují lásku vůbec, či zcela přehnaně. Samotné dítě pak nerespektuje své okolí, vynucuje si pozornost a nepřipouští možnost selhání. Zároveň si také přivlastňuje právo rozhodovat za ostatní a svým chováním provokuje k hádkám či konfliktům. Tento komunikační styl je záluďný zejména v tom, že dítě již pochopilo, že se jeho chování vyplácí a nemá tak nejmenší snahu cokoli měnit. Zejména ve věku pubertálním tak testuje hranice daleko více a rodiče musí nastavit pevné a jisté mantinely, komunikovat s dítětem a konkrétně zdůvodnit svá pravidla. Poslední z komunikačních způsobů je **styl asertivní**, při němž rodiče učí své dítě upřímnosti a odpovědnosti. Takové dítě pak chová respekt ke svému okolí, je klidné, přátelské a přímé. Umí si získat a udržet přátele, je přizpůsobivé a neutíká před konfliktem. Důležité je naznačit mu, že jeho chování je správné a podporovat jej v respektu sebe sama, ve vytrvalosti a snaze řešit možné zádrhele. Důležité je však uvědomit si, že dítě se s hotovým komunikačním stylem nerodí, nýbrž si jej vytváří napodobováním a zrcadlením chování rodičů. Způsob komunikace rovněž úzce koreluje se způsobem výchovy v rodině a odráží se od preferovaného výchovného stylu rodičů.

V komplikovaném vzájemném působení rodičů a dětí vyvstává pojem způsob výchovy, který popisuje jejich vzájemný vztah, výchovné postupy a jejich působení na dítě. Literatura v současné době nabízí různorodé klasifikace výchovných stylů a zaměřuje se i na nevhodné způsoby výchovy, jež mohou negativně ovlivňovat správný vývoj dítěte.

2 VÝCHOVNÉ STYLY V RODINĚ

Pojem výchovný styl je definován v mnoha publikacích a jeho vymezení se liší v závislosti na autorovi. Pedagogický slovník (Průcha et al., 2013) jej vysvětluje jako veškeré bezděčné a záměrné způsoby chování vychovatele k dítěti. V rámci tuzemské literatury můžeme definici pojmu nalézt také v publikaci Jana Čápa a Jiřího Mareše (2001, s. 303), podle nichž výchovný styl vyjadřuje „emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly a je projevován volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně“. Zahraniční literatura poskytuje rovněž mnoho variací vysvětlení tohoto pojmu. Můžeme zmínit například definici autorek Darlingové a Steinberga (1993, s. 488), jež vysvětlují výchovný styl jako konstelaci postojů k dítěti, které jsou mu sděleny, a které vytváří emocionální klima, v němž jsou děti vychovávány.

Výchovný styl, nebo také výchovný způsob je v každé rodině individuální a vpravdě se také může lišit v závislosti na osobnosti a pohlaví rodiče. Zároveň je však daný také dalšími kritérii, kterými jsou zejména požadavky, které jsou na dítě kladeny a důslednost kontroly v rámci jejich dodržování. Důležitou roli sehrává také emoční naladění, či klima, které provází rodinné soužití a zásadním faktorem jsou rovněž zvolené výchovné prostředky, jimiž je chování dětí korigováno, a které u nich vzbuzují různorodé reakce. (Čáp a Mareš, 2001, s. 303)

2.1 Vybrané klasifikace výchovných stylů

V minulých letech bylo vytvořeno mnoho klasifikací výchovných stylů. Vágnerová (2005, s. 317) rozlišuje v rodinném prostředí demokratický, autoritativní či liberální výchovný styl. **Autoritativní výchovný styl** je charakteristický přehnanou kontrolou dítěte ze strany vychovatele, který zastává pozici tzv. „velké autority“, přičemž pro dítě není ponechán téměř žádný prostor pro samostatnost. Na dítě je kladeno velké množství požadavků bez ohledu na jeho schopnosti či dovednosti a zároveň nejsou respektována jeho přání a potřeby. **Liberální výchovný styl** je příznačný absencí či malou mírou požadavků, které jsou kladeny na dítě. Současně také nedochází ke kontrole plnění těchto požadavků a dítě je prakticky odkázáno samo na sebe. Vychovatel plní požadavky dítěte s naprostou samozřejmostí. Pomyslným průsečíkem mezi těmito výchovnými styly je **demokratický**

(sociálně integrační) **výchovný styl**. Tento způsob vedení stojí na zásadách respektu dětí vůči vychovateli a naopak. Dítě je akceptováno jako svébytná bytost, jeho názory jsou vzaty v úvahu a aktivně se podílí na rozhodovacím procesu. Požadavky, kladené na dítě jsou úměrné jeho věku, schopnostem a dovednostem. Tresty a zákazy jsou nahrazeny možnostmi výběru mezi několika způsoby řešení problému.

2.1.1 Model čtyř stylů výchovy

Model čtyř stylů výchovy zdůrazňuje hodnotový systém rodiče a vychází ze dvou spojitých dimenzí – dimenze emočního vztahu k dítěti a dimenze výchovného řízení. Dimenze emočního vztahu vypovídá o citlivosti rodiče na potřeby a požadavky dítěte, o jeho projevech lásky a přijetí dítěte a o podpoře individuality a vyjadřování názorů dítěte. V závislosti na této dimenzi model rozlišuje rodiče akceptující, citlivé, zaměřené na dítě a rodiče odmítající, necitlivé, zaměřené na sebe. Dimenze řízení stanovuje míru požadavků na dítě a zabývá se mírou kontroly těchto požadavků a ochotou postavit se neposlušnému dítěti. V závislosti na zjištěném, dochází k oddělení rodičů náročných, kladoucích vysoké požadavky a striktně kontrolujících od rodičů nenáročných, nekontrolujících a nechávajících dítěti volnost. Kombinací těchto oblastí vznikají čtyři typy výchovných stylů: **autoritativní** (authoritative), který je spojením citlivého emočního vztahu a náročného výchovného řízení, dále styl **autoritářský** (authoritarian), jež je kombinací necitlivého emočního vztahu a náročného výchovného řízení. Seskupením nenáročného výchovného řízení a citlivého emočního vztahu vznikl styl **shovívavý** (permissive) a kombinací nenáročného výchovného řízení a necitlivého emočního vztahu vznikl styl **zanedbávající** (uninvolved). Autoritativní styl klade přiměřené požadavky na dítě v závislosti na jeho věku a stanovuje srozumitelná pravidla, přičemž zanechává prostor pro diskusi. Autoritářský styl je charakteristický kombinací vysokých požadavků a kontroly s nízkou vřelostí a malou péčí, přičemž hojně využívá nátlakových prostředků. Shovívavý styl skýtá nízkou kontrolu a náročnost, ovšem rodiče dítěti projevují mnoho péče a lásky a netrvají na dodržování pravidel chování. Zanedbávající výchovný styl znamená laxní rodiče, zaměřené na sebe a citové ochladnutí vůči dítěti, přičemž nejsou kladeny žádné požadavky ani kontrola. (Atkinson et al., 1995; Gillernová, 2004, s. 2)

2.1.2 Model devíti polí dle Čápa a Boschka

Model devíti polí způsobu výchovy v rodině podrobněji zvažuje vzájemné působení emočního vztahu rodičů k dětem a jejich výchovného řízení pomocí dvou protikladných komponent v každé z dimenzí. Jedná se o kladné a záporné komponenty v dimenzi emočního vztahu a komponenty požadavků a volnosti v dimenzi výchovného řízení.

Dimenze emočního vztahu je tedy založena na tom, že rodiče v různé míře dítě přijímají, projevují mu lásku a kladné citové vztahy, na druhé straně však mohou vykazovat určitou odměřenost, či citový odstup. Dle míry převažujících projevů pak usuzujeme na základní formy emočního vztahu, který může být kladný (převaha projevů kladné komponenty), střední (relativní vyrovnaní projevů kladné a záporné komponenty, či tzv. ambivalentní vztah) či záporný (převaha projevů záporné komponenty). **Dimenze řízení** předpokládá určité nároky a požadavky na dítě, zároveň však dospělý určuje, zda a jak budou tyto požadavky kontrolovány. Na základě rozsahu požadavků a míry jejich kontroly rozlišujeme základní formy výchovného řízení v rodině. Jedná se o silné řízení (množství úkolů, požadavků, nároků a důsledná kontrola), řízení střední (přiměřená míra nároků a požadavků a jejich kontrola), slabé řízení (minimum požadavky bez důslednější kontroly) a rozporné řízení (množství požadavků, bez příslušné kontroly). (Čáp, 1996)

Kladná a záporná komponenta emočního vztahu a komponenta požadavků a volnosti v dimenzi řízení vytvářejí vzájemné kombinace, přičemž pro každou z nich (9 kombinací) byly zjištěny více či méně odlišné znaky ve vývoji činností a osobnosti dětí i dospívajících. Na základě těchto znaků lze obecně charakterizovat jednotlivá pole modelu, respektive určitou formu způsobu výchovy v rodině. Kombinací silného, či středně silného výchovného řízení a záporného emočního vztahu, vzniká autokratický, nebo také tradiční výchovný styl. Při spojení záporného emočního vztahu se slabým řízením vzniká liberální výchovný styl, charakteristický nezájmem o dítě. Tzv. pesimální forma výchovy je založena na spojitosti rozporného řízení se záporným emočním vztahem. Rozporné výchovné řízení je charakteristické přítomností jak znaků silného, tak slabého řízení. Toto lze pozorovat u jednoho rodiče, či ve společné výchově obou rodičů. Kombinací kladného emočního vztahu a silného řízení vzniká výchova přísná a přitom laskavá. Střední řízení společně s kladným emočním vztahem vytvářejí optimální formu výchovy, význačnou vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením. Slabé řízení v interakci s kladným emočním vztahem produkuje laskavou výchovu bez požadavků a hranic, zatímco stejná

míra řízení společně s extrémně kladným emočním vztahem vytváří kamarádský vztah, kdy dítě dobrovolně dodržuje stanovené normy. Souhrou záporně kladného emočního vztahu a jakékoliv formy řízení vzniká výchova emočně rozporná, kdy jeden z rodičů může působit jako extrémně zavrhuující, zatímco s druhým rodičem dítě vytváří koalici. (Čáp a Mareš, 2001, s. 247 - 264)

	Řízení			
Emoční vztah	silné	střední	slabé	rozporné
záporný	1. výchova autokratická, tradiční patriarchální		2. liberální výchova s nezájmem o dítě	3. pesimální forma výchovy
záporně-kladný	9. emočně rozporná výchova, jeden z rodičů zavrhuující, 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	

Tabulka 1 Model devíti způsobů výchovy

Dle Gillernové a Mertina (2003) vykazují mladiství s kladným emočním vztahem rodičů vytrvalejší realizaci zájmových činností ve volném čase, čímž vytvářejí příznivější podmínky pro přípravu na budoucí povolání. Mladiství se záporným emočním vztahem a slabým či rozporným řízením tíhnou k preferování zábavy, namísto smysluplného trávení volného času. Extrémně kladný emoční vztah pak zanechává mladé lidi přespříliš závislé na laskavosti svých rodičů. Příznivý vývoj osobnosti lze překvapivě pozorovat u mladistvých, u nichž byl aplikován jeden z rizikových výchovných stylů, což je však způsobeno tím, že na jejich vývoj působí i další vlivy, které mohou fungovat kompenzačně.

2.1.3 Modely výchovných stylů dle Darlingové, Steinberga a Toyokawy

Modely výchovných stylů dle Darlingové, Steinberga a Toyokawy mají základ v jedné původní typologii, a z toho důvodu jsou v naší práci uváděny společně.

Tyto výchovné modely mají kořeny v typologii Baumrindové (1991), jež je založena na dvou základních dimenzích, které odrážejí stupeň náročnosti a vnímavosti vůči dítěti. **Náročnost** popisuje, do jaké míry rodiče ve výchově vyžadují disciplínu, nastavují vysoké požadavky a provádějí kontrolu jejich plnění. Tito rodiče rovněž očekávají od svých dětí dodržování určitých návyků a způsobů chování. **Emoční vnímavost** naproti tomu reflektuje vřelost, podporu, citlivost, zájem a určité naladění rodičů na potřeby dětí. Dimenze vnímavosti rovněž ukazuje, do jaké míry rodiče záměrně podporují individualitu svých dětí, poskytují jim neochvějně přijetí a podporují je k vyjádření vlastního názoru. Rovněž jim ponechávají možnost spolurozhodovat o způsobech jejich chování.

V návaznosti na toto dělení byla ke koncepci připojena dimenze **samostatnosti**. Steinberg a kol. (2001) tak vytvořili koncepci výchovných stylů, která se opírala o tři základní dimenze rodičovství. Jednalo se o přijetí - zapojení (acceptance - involvement), přísnost – dohled (strictness - supervision) a samostatnost (psychological autonomy – granting). První dimenze se opírá o výše zmíněnou vnímavost, druhá z dimenzí je odrazem náročnosti. Připojená dimenze samostatnosti referuje o rodičovské výchově, jež nevyužívá donucovací prostředky, nýbrž uplatňuje demokracii a podporuje jedince k vyjádření své individuality. Tato výchova je charakteristická redukcí psychologické kontroly rodičů, podporou v oblasti vytváření vlastních názorů a nezávislosti. Zdržuje se psychologických kontrolních taktik, jako například navození viny či neprokazování lásky.

Na základě tří uvedených dimenzí byl vytvořen dotazník PSI-I (Parenting Style Inventory – I), který sloužil k posouzení konstruktů rodičovského stylu (Steinberg a Darlingová, 1993). Tento byl v pozdějších letech modifikován dotazníkem PSI-II, který eliminoval jeho nedostatky. Právě Parenting Style Inventory II využíváme v empirické části naší diplomové práce. V dotazníkovém šetření jsou zjišťována jednotlivá skóre pro každou dimenzi, přičemž čím vyšší dané skóre je, tím více odráží souhlas s danou dimenzí rodičovství. (Darlingová a Toyokawa, 1997, s. 2)

2.2 Nevhodné styly výchovy

V poradenské praxi se odborníci často setkávají s nevhodnými výchovnými postupy, které mohou nepatříčně narušovat správný vývoj dítěte. Prevendárová (1998 cit. podle Procházka a kolektiv autorů, 2014, s. 188) určuje některé nepřilíš adaptivní varianty výchovy. Jedná se o **nadměrně starostlivou (hyperprotektivní) výchovu**, která je typická malými požadavky a častou kontrolou a odměňováním. Dále vymezuje **shovívavou liberální výchovu**, jež je typická láskou a akceptací, ovšem zároveň také malou mírou požadavků, kontroly a odměňování. Následuje **rigorózní, autokratická výchova**, jež je naneštěstí spojena se skrytým nepřátelstvím vůči dítěti, přičemž zcela zde chybí také akceptace a empatie. Typologie vymezuje také **punitivní, autokratickou výchovu**, která se vyznačuje vysokými požadavky, kladenými na dítě, častou kontrolou a trestáním a bohužel i vysokým stupněm nepřátelství vůči vychovávanému. V neposlední řadě existuje také **zanedbávající a zavrhuující výchova**, jež je spojena s chladným postojem, nízkými požadavky a celkově prostoupena vysokou mírou lhostejnosti.

Nevhodných výchovných stylů v současné době v našich rodinách přibývá, ačkoliv mohou mít negativní dopad na vývoj a následný život dítěte.

2.2.1 Nevhodné výchovné styly dle Langmeiera a Krejčířové

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 270) taktéž vymezují několik typů nevhodných výchovných stylů, jež mohou být uplatňovány v rodinné výchově. Jedná se o tyto nevyhovující formy rodinného výchovného působení:

- **Výchova rozmazlující:** rodiče vyhoví veškerým přáním dítěte, či dokonce vykazují prvky tzv. „opičí“ lásky,
- **Výchova zavrhuující:** rodiče dají dítěti, otevřeně či nepřímo, najevo pocity odmítání a nesouhlasu,
- **Výchova nadměrně ochraňující (hyperprotektivní):** rodiče brání dítěti v získávání dovedností, které jsou pro dítě důležité při zvládnání rizikových situací, myslí si, že ho tím před rizikem chrání,
- **Výchova perfekcionista:** předpojatá snaha rodičů po dokonalosti dítěte, kladení požadavků, které dítě nemůže vzhledem ke svému věku a vlastnostem splnit,

- **Výchova nedůsledná:** rodiče kolísají mezi krajní přísností a povolností, popř. opačné požadavky ze strany obou rodičů,
- **Výchova zanedbávající, týrající, zneužívající dítě, deprivující:** rodiče fyzicky, psychicky či sociálně omezují své dítě, což může mít negativní důsledky na jeho vývoj a život.

2.2.2 Nevhodné výchovné styly dle Řezáče

Řezáč (1998, s. 200 – 203) klasifikuje nevhodné výchovné styly v rodině v rozsahu 15 kategorií. Jedná se o styl **nejednotný**, který je charakteristický odlišnými očekáváními ze strany matky a otce, přičemž oba mají různé představy o výchově. Dále styl **proklamativní**, jehož rozpor spočívá v odlišné deklaraci norem a hodnot rodičů, či styl **povolný**, při němž jsou sice normy a hodnoty proklamovány, ne však už prosazovány. Následně Řezáč rozlišuje styl **nedůsledný**, kdy jsou na dítě kladeny vysoké požadavky, přičemž cíl výchovy není dotážen do konečné fáze a styl **potlačující**, charakteristický nenávisným postojem k dítěti, prosazováním trestů a kritikou dítěte. Následuje styl **podplácející**, kdy je dítě neadekvátně odměňováno za své chování i při běžných činnostech, styl **rozmazlující**, význačný nepřiměřenou citovou závislostí rodičů k dítěti a snahou splnit každé jeho přání. Dále autor rozlišuje styl **protekční**, při němž rodiče upřednostňují cíl výchovy před způsobem jeho dosažení a věnují dítěti více pozornosti, či styl **skleníkový**, kdy je dítě „utvářeno“ ve vztahu k vnitřním normám rodiny a venku pak selhává. Dalším nevhodným výchovným stylem je styl **moralizující**, kdy je výchova plně podřízena normám a pravidlům a styl **puntičkářský**, charakteristický neustálým dohledem nad jakoukoliv činností dítěte, provázený „dobře míněnou“ radou, či výčitkou. V neposlední řadě autor diferencuje výchovný styl **zanedbávající**, v němž panuje nedostatečné či nulové podnětné prostředí a nezájem o dítě, či styl **úzkostný**, vytyčený nepřiměřeným strachem o dítě. Dalšími nevhodnými výchovnými styly jsou styl **autoritářský**, kdy rodič prezentuje svou převahu nad dítětem z pozice rodičovské role a styl **perfekcionistický**, který klade důraz na to, aby dítě bylo dokonalé, navzdory jeho předpokladům, možnostem a přáním.

3 URČUJÍCÍ FAKTORY VÝCHOVNÝCH STYLŮ

Způsob výchovy v rodině je ovlivněn mnohostí názorů a postojů samotných rodičů a stejně tak i různorodostí teorií, které se k rodinné výchově vyjadřují. Základ je vytvořen v orientační rodině a následně je rozšiřován názory jiných rodin stejné generace. Který výchovný styl však nakonec převládne, je závislé na rodičích a jejich preferovaných výchovných hodnotám. (Rabušicová a Rabušic, 2001, s. 127 – 128)

Čáp (1993, s. 336 - 337) proklamuje, že způsob výchovy v sobě obsahuje charakteristiky záměrného i bezděčného působení na dítě. Společně s těmito charakteristikami jsou ve způsobu výchovy zahrnuty také upevněné postupy a techniky, ale také názory na člověka či dítě a výchovu. Tyto mohou být zřetelně formulovány, avšak mohou zůstat i nevysloveny. Čáp dále uvádí, že způsob výchovy existuje v širších souvislostech pedagogických, společenskohistorických i filosofických a zároveň se prolíná s pojmem postoje k dítěti, ať již se jedná o postoj rodičovský, či kantorský. Způsob výchovy se rovněž projevuje v pedagogické komunikaci.

Vlivy, které působí na výchovné styly v rodině, rozpracovává také Binarová (2001, s. 35). Bere v úvahu především zážitky rodičů z dětství, zejména vztahy v jejich rodině, sourozenecké konstelace, výchovné postoje rodičů, rodinnou komunikaci a výchovné prostředky. Dalšími faktory, které dle autorky ovlivňují výchovný styl rodičů, jsou jejich vzdělání a inteligence a v neposlední řadě hrají roli také úplnost či neúplnost prokreční rodiny, ekonomická úroveň, vztahy mezi rodiči, pohlaví dítěte a také fakt, zda bylo plánované a chtěné.

Významným faktorem, spolupodílejícím se na způsobu výchovy v rodině, je také osobnost dítěte, které již od narození reaguje na požadavky a chování svých rodičů a poskytuje jim zpětnou vazbu, kterou rodič v optimálním případě smysluplně vyhodnocuje a na základě svých zjištění mění své postoje a chování k dítěti. Esenciální roli však hraje také osobnost rodiče, tvořená jednak vrozenými dispozicemi (temperament, inteligence či pohlaví), jednak vlivy prostředí, jež jsou v neustálé interakci s prostředím rodinným. (Lacinová a Škrdlíková, 2008, s. 27, 59)

Podmínky, působící na způsob výchovy v rodině mohou být rozděleny do pěti základních skupin. Jedná se o vlastnosti a zkušenosti vychovávajících, vzájemné vztahy a interakce mezi vychovávajícími a vychovávanými, vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí,

události a změny v podmínkách v nejbližším prostředí dítěte, širší sociokulturní podmínky. (Čáp a Mareš, 2001, s. 313)

3.1 Vlastnosti a zkušenosti rodičů a dětí

Způsob výchovy v prokreační rodině je velmi silně ovlivněn **zkušenostmi**, které si dospělý přináší ze svého dětství v rodině orientační. Běžně také dochází k mezigeneračnímu přenosu výchovných stylů z rodiny původní a rodič pak považuje za samozřejmou tu formu výchovy, jíž se jemu samotnému dostávalo. V mnoha případech se jedná o bezděčné napodobování, dochází však k situacím, kdy rodič vědomě a záměrně využije postupů, jež byly při jeho výchově aplikovány. Způsob výchovy však závisí nejen na jeho prožitých zkušenostech, nýbrž také na rysech **osobnosti** rodiče, včetně těch temperamentových. Temperament je ale do určité míry zděděný, tudíž je praktikovaný způsob výchovy v prokreační rodině podmíněný i hereditárně. V optimálním případě se osobnost rodiče stává pro dítě příkladným vzorem, existují však případy, kdy se vlastní rodič stává pro svého potomka negativním modelem. Jedná se například o rodiče s nezralou či vysoce labilní osobností, rodiče s nepřiměřeným sebehodnocením či nespokojené s rolí rodiče. Negativní příklad poskytují také rodiče s výrazně agresivním, či naopak nesamostatným či pasivním přístupem. Negativní model osobnosti rodiče může pro dítě znamenat dvě možná vyústění. V prvním případě se dítě snaží odlišit od svého rodičovského vzoru, což vede k vytvoření kladného emočního vztahu k jeho budoucím dětem. Ve druhém případě dochází k dosahování extrémů ve výchovném řízení, od krajně silného autokratického stylu po krajně slabý liberální. (Čáp a Mareš, 2001, s. 314)

Na výchovný způsob v rodině má vliv také **vzdělání** rodičů. Obecně vzato, pokud pro ně má vzdělání velkou hodnotu, je pravděpodobné, že bude mít tuto hodnotu i pro dítě, které se následně bude snažit svým rodičům v této oblasti alespoň vyrovnat. Toto tvrzení však není dogmatem. U rodin s nižším vzděláním lze pozorovat volnější výchovné metody, zatímco u rodin s vyšším vzděláním můžeme zaznamenat intenzivnější zájem o studijní výsledky dítěte a podporu jeho pozitivního přístupu ke škole. Nepochybně záleží také na sociálním původu rodiny. V rodinách s lepším sociálním zázemím lze pozorovat preferenci lepšího vzdělání, zatímco v rodinách sociálně slabších již tyto preference nejsou tak výrazné. Významnou složkou v oblasti vzdělávání je také motivace dítěte. (Sandanyová, Diplomová práce, s. 26 – 27)

Rodiče s nízkou úrovní vzdělání většinou sami nerealizují náročné zájmové činnosti, ani společné zájmové činnosti s dětmi a omezují tak čas strávený s nimi na nenáročnou zábavu či pasivní odpočinek. Nižší vzdělání se může projevovat také na způsobu komunikace s dítětem. V těchto případech se nejedná pouze o chudý slovník, nedbalou výslovnost či agramatismy, nýbrž v krajnosti může rodič dítě v komunikaci zcela negovat. Takové chování pak působí nepříznivě na vývoj intelektu dítěte, jeho zvědavost i poznávací potřebu. Dochází tak k narušení emočních vztahů v rodině a ke ztížení celé rodinné výchovy. (Čáp, 1993, s. 273)

Způsob výchovy bývá značně stabilní, ovšem může se rapidně měnit s **vývojem rodičů**, rodiny a její situace. Výrazné proměny můžeme pozorovat zejména u mladých rodičů, nezkušených a nezralých pro rodičovskou roli, kteří v průběhu let dozráli a zcela změnili svůj výchovný přístup. V některých případech však dochází k situacím, kdy k této změně dospěje rodič až po narození druhého dítěte, zatímco ono prvorozené silně pociťuje citové zanedbání. (Čáp a Mareš, 2001, s. 315)

Působení rodičů na dítě není jednosměrné a dítě tak není pouze pasivním objektem výchovného působení. Reaguje na chování rodiče a zpětně tak ovlivňuje jeho další chování, i jeho výchovný styl. Toto vzájemné působení je také z velké části ovlivněno temperamentem dítěte. Dítě svým klidem a dobrou náladou podporuje kladné emoční projevy rodičů, ovšem dítě neklidné a mrzuté rodiče zneklidňuje, popřípadě přímo frustruje a podporuje tím jejich negativní emoční responsi. Méně příznivý výchovný styl může být častěji pozorován například u dětí hyperaktivních. Způsob výchovy v rodině by měl být závislý také na věku dětí a mladistvých, stupni jejich zralosti, či na problémech, s nimiž se aktuálně potýkají. Chování dětí se totiž v průběhu jejich vývoje výrazně mění a dochází k proměně celé jejich osobnosti. Mnoho rodičů však tyto změny nebere v potaz a nadále se k nim chová jako k malým dětem. Neblahým faktem ovšem je, že právě mladiství jsou ve zvýšené míře citliví na silné či rozporné výchovné řízení i na nedostatek kladného emočního vztahu a porozumění rodičů. Dochází proto k mnoha mezigeneračním konfliktům a komplikuje se celý způsob rodinné výchovy. (Čáp a Mareš, 2001, s. 315)

3.2 Vzájemné vztahy mezi rodiči a dítětem

Ve vztahu mezi rodiči a dětmi je velmi důležité, aby měli rodiče ke svým dětem kladný postoj, povzbuzovali je a zaměřovali se na jeho úspěchy. Tímto v něm podněcují

sebedůvěru a sebeúctu. Dítě si pak více věří a nesnaží se být dokonalé. (Dinkmeyer, 1996, s. 43)

Dítě si v průběhu svého vývoje vytváří určité aliance s dospělými členy rodiny či sourozenci. Nejvýznamnější z těchto aliancí je spojenectví mezi dítětem a rodičem stejného pohlaví, tzv. aliance rodová. Je založena na principu učení nápodobou, kdy se dítě s rodičem identifikuje. Dochází tak k osvojení základů sexuální role dítěte, rozvíjení intelektu a schopnosti regulace emocí. Dítě se rovněž učí sociální inteligenci a morálnímu cítění. Výzkumy prokázaly, že rodiče upřednostňují děti podle pohlaví, přičemž otcové věnují více pozornosti synům a matky dcerám. (Matoušek, 1997, s. 92)

Důležitou složkou rodinné výchovy je také vzájemný vztah mezi matkou a otcem. Dítě by mělo v jejich vztahu vnímat citovou vazbu. Mělo by z jejich chování rozeznat, že se mají rádi, rozumějí si, dovedou si říci „promiň“ a udobřit se. Dítě percipuje také odpovědnost rodičů, jednak vůči sobě a jednak vůči druhému a snaží se toto chování napodobit. Vztah mezi rodiči by měl být to nejsilnější. Rodiče se mezi sebou shodnou, a pokud má jeden z nich jiný názor, dokáží se vzájemně respektovat. Dítě by mělo také vnímat, že rodiče si vyhražují čas, kdy se věnují jen sobě navzájem, například navštěvují společně divadlo, či kino. Vztah mezi rodiči percipuje dítě také podle jejich spontánnosti. (Špaňhelová, 2009, s. 63 – 64)

Dinkmeyer (1996, s. 44 – 45) vymezuje nežádoucí postoje a chování rodičů ve vztahu k dětem. Jedná se zejména o záporná očekávání, projevující se při složitějších situacích, kdy rodiče nevěří svým dětem, že tuto situaci zvládnou a pochybují o jejich schopnostech, přičemž snaha dítěte je nakonec opravdu neúspěšná. Dále jsou vymezeny tzv. nerozumně vysoké cíle, kdy rodiče kladou na dítě příliš vysoké, až nesplnitelné, požadavky, které neodpovídají jejich věku a schopnostem. Nežádoucím chováním rodičů ve vztahu k dětem je také vyvolávání soutěže mezi sourozenci, kdy rodiče své děti porovnávají a vyprovokují tak mezi nimi soutěžní rivalitu. Dítě, které vidí, že sourozenec je v něčem lepší, se pak přestane v dané oblasti snažit, neboť pocituje, že se mu nemůže vyrovnat. Naopak dítě šikovnější si snaží svůj post udržet za každou cenu. Další nevyhovující strategií mezi rodiči a dětmi je přílišná ctižádostivost. Rodiče, kteří jsou přespříliš ctižádostiví, si přejí totéž pro své děti, které se ale v důsledku toho začnou bát neúspěchu a nedělají nic, v čem si nejsou jisté, že uspějí. Rodiče nejsou spokojeni s ničím jiným nežli dokonalostí. V neposlední řadě je nežádoucím postojem ve vztahu k dětem také dvojitá měřítko. Rodiče si myslí, že

mají práva, jež děti nemají a naznačují jim tak, že mají menší cenu, nežli oni sami. Dinkmeyer dále stanovuje povzbuzující postoje a chování rodičů ve vztahu k dětem. Doporučuje přijímat děti takové, jaké jsou, ne takové, jaké by mohly být. Rodič tak akceptuje dítě i s jeho chybami a nezdůrazňuje jeho nedostatky. Dalším povzbuzujícím postojem je nevšímat si žalování, které děti využívají jen proto, aby se před rodiči ukázaly v lepším světle. Dále je důležité volit kladný přístup a děti povzbuzovat. Následně se také soustředit na dobré nápady, úspěchy a schopnosti dětí a hodnotit i snahu a dílčí zlepšení, nejen konečný výsledek. V neposlední řadě je také důležitější povzbuzení, nežli chvála. Povzbuzení pomáhá dítěti pocítovat vlastní hodnotu a motivovat jej zevnitř. Chvála je pouze odměnou.

Mezi rodičem a dítětem má být také takt a respekt. Obecně to tedy znamená, že rodič dítě před druhým člověkem nezesměšňuje a neshazuje, pokud chce něco vytknout jeho chování, vyříkají si to mezi čtyřma očima. Rodič má být ve vztahu k dítěti tím, kdo mu fandí, pochválí ho a povzbuzuje. Zvláště v období puberty, kdy si dítě buduje autenticitu. Rodič má dítě vnímat také jako partnera, nechat si od něj poradit. Pomáhat mu plánovat budoucnost a zajímat se o jeho zájmy a názory. (Špaňhelová, 2009, s. 86 – 87)

3.3 Prostředí a sociokulturní podmínky

Každá rodina se vyznačuje určitým stupněm koheze, klimatem, které vystihuje její pohodu, ale i nesoulad či napětí. Rodinné prostředí má velký vliv na celkový vývoj dítěte a důležitá je také míra podnětnosti tohoto prostředí. Dle této míry můžeme prostředí členit na podnětově bohaté-harmonické, či podnětově chudé-disharmonické. V harmonickém prostředí absentuje patologie ve výchově a v uspokojování potřeb členů rodiny. Takové prostředí zajišťuje dítěti pocit jistoty a bezpečí. Rodiče zde fungují jako modely, které děti napodobují a s nimiž se identifikují. Dítě se tak pohybuje v atmosféře vzájemné úcty, důvěry a respektu, v níž je jasná hierarchie odpovědnosti i potřeba vlastního soukromí. Harmonická rodina je otevřena novým myšlenkám a způsobům řešení nastalých problémů. Disharmonické prostředí je časté v rodinách dysfunkčních. Nedochozí k naplnění základních požadavků či potřeb členů rodiny a další vývoj dítěte je v takovém prostředí ohrožen. (Matoušek, 1997, s. 148 - 151)

Rodina není skupinou uzavřenou a izolovanou. Je součástí mezoprostředí i makroprostředí. Pracovní skupiny, k nimž patří například rodiče, škola, zájmové organizace, hromadné sdělovací prostředky apod. rodinu významně ovlivňují. Nezpochybnitelnou pravdou také

je, že jednotlivec i rodina tento vliv potřebují, přičemž jeho nedostatek se projevuje zejména ve větších městech, kde na rodinu doléhá anonymita a pocity osamělosti. Mimo zmíněný vliv je rodinná výchova do jisté míry formována také zdravotnickou a pedagogickou osvětou v dané společnosti. (Čáp, 1993, s. 274)

Způsob výchovy v rodině je také závislý na makrosociálních podmínkách, tedy na názorech, postojích a tradicích dané země, v níž k výchovnému působení dochází. Značnou roli hraje také lokalita, etnické skupiny a sociální vrstvy, jichž je rodina členem či kulturní proměny, ke kterým v průběhu výchovy dochází. Společnost a historická situace tak významně ovlivňují výchovné snažení rodiny, a to zejména šířením určitých názorů na dítě a jeho výchovu. (Čáp a Mareš, 2001, s. 315)

Ke změnám rodinného způsobu výchovy dochází zejména při významných událostech, jež ovlivňují celou rodinnou jednotku. Jedná se například o vstup dítěte do školy, přechod na jinou školu, na vyšší stupeň apod. Škola je neodmyslitelnou součástí života rodiny po dlouhá léta a tak silně zasahuje do její existence. Při vstupu do školy jsou na rodinu kladeny nové, zvýšené požadavky a vyvstávají nečekané zátěžové situace, v nichž dítě nemusí uspět. Zvyšuje se nervozita v rodině a mnoho rodičů vyvíjí tlak na dítě, jeho úspěšnost a výkon. Dítě tak vnímá své rodiče jako emočně zápornější ve srovnání s předškolním obdobím. Na způsob výchovy má dopad také aktuální situace v rodině. Chování rodičů k dětem se mění zejména při konfliktech mezi rodiči, při rozvodu či doplnění rodiny. V neúplných rodinách se matky snaží sehrát roli jak svou vlastní, tak i otcovskou, což však může vést k rozpornému výchovnému řízení. Jako matka totiž vyjadřuje laskavost a podporu, ovšem jindy je otcovsky přísná až autokratická. Sama neúplnost či doplnění rodiny však nemusí znamenat markantní zhoršení podmínek pro rozvoj dítěte. I v rodinách úplných se v některých případech děti vyvíjí hůře, neboť zde může převládat nepříznivý způsob výchovy či výrazný rozpor mezi rodiči. V neúplných rodinách však může sehrát svou roli i širší rodina, jež dokáže dítěti zajistit kladný emoční vztah a příznivě ovlivnit způsob jeho výchovy. (Čáp a Mareš, 2001, s. 316)

Na výchovné styly v rodině působí také lokalita. Rozdíly mezi městy a venkovem se v průběhu minulého století značně zmenšily, ovšem stále zde můžeme najít různé odlišnosti, a to zejména v rozdílných životních podmínkách a způsobech, či ve využívání volného času. Na venkově se značná část volného času využívá k další práci, jako je například údržba zahrady či starost o zvířectvo. K těmto pracím jsou přizvány také děti,

což jim zkracuje čas, který by jinak strávili v zájmových kroužcích či sledováním televize. Ve městech většinou tato práce odpadá a rodiny tak věnují více času hromadným sdělovacím prostředkům a dalším zájmovým činnostem. Velká města jsou také charakteristická svou anonymitou, což oslabuje kontrolu jedince druhými lidmi a uvolnění morálky. Venkov je naproti tomu typický vzájemnou pomocí a sociální kontrolou. (Čáp, 1993, s. 266 – 267)

Rodina je vždy součástí většího celku, a jako taková nemůže existovat pouze sama pro sebe. Je součástí mezoprostředí, a taktéž i makroprostředí, což znamená, že je ovlivňován ohromným množstvím aspektů, z nichž některé ovlivňuje nazpět.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 REALIZACE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce je věnována kvantitativnímu výzkumu, jehož hlavním cílem je zjistit rozdíly mezi výchovnými styly a vybranými určujícími faktory v rodině. Pro účely naší práce jsme jako určující faktor zvolili pohlaví dětí. Výzkumné šetření bylo prováděno pomocí dotazníkového šetření.

4.1 Výzkumný problém

Pro daný výzkum byl stanoven následující výzkumný problém.

Jaké jsou rozdíly mezi výchovnými styly a jejich určujícími faktory v rodinném prostředí?

4.1.1 Formulace dílčích otázek a hypotéz

1. *Jakými vnímanými výchovnými styly jsou děti nejčastěji vychovávány?*

2. *Jaké jsou rozdíly mezi vnímanými výchovnými styly v závislosti na pohlaví dítěte?*

H₁: Předpokládáme, že se mezipohlavní rozdíly u dětí promítnou do odlišného vnímání výchovných stylů v rodině.

H₂: Předpokládáme, že se mezipohlavní rozdíly u dětí promítnou do odlišného vnímání výchovného stylu matky.

H₃: Předpokládáme, že se mezipohlavní rozdíly u dětí promítnou do odlišného vnímání výchovného stylu otce.

H₄: Předpokládáme, že se mezipohlavní rozdíly u dětí promítnou do odlišného vnímání výchovné dimenze vnímavosti u matky.

H₅: Předpokládáme, že se mezipohlavní rozdíly u dětí promítnou do odlišného vnímání výchovné dimenze samostatnosti u matky.

H₆: Předpokládáme, že se mezipohlavní rozdíly u dětí promítnou do odlišného vnímání výchovné dimenze náročnosti u matky.

H₇: Předpokládáme, že se mezipohlavní rozdíly u dětí promítnou do odlišného vnímání výchovné dimenze vnímavosti u otce.

H₈: Předpokládáme, že se mezipohlavní rozdíly u dětí promítnou do odlišného vnímání výchovné dimenze samostatnosti u otce.

H₉: Předpokládáme, že se mezipohlavní rozdíly u dětí promítnou do odlišného vnímání výchovné dimenze náročnosti u otce.

3. *Jakými vnímanými výchovnými styly jsou děti nejčastěji vychovávány ve městě?*
4. *Jakými vnímanými výchovnými styly jsou děti nejčastěji vychovávány na vesnici?*
5. *Jakými vnímanými výchovnými styly jsou děti nejčastěji vychovávány na druhém stupni základního vzdělávání?*
6. *Jak vnímají děti výchovné styly rodičů v období mladé dospělosti?*
7. *Jak vnímají děti výchovné styly rodičů v období střední dospělosti?*
8. *Jak vnímají děti výchovné styly rodičů v období starší dospělosti?*
9. *Jak vnímají děti výchovné styly rodičů v období raného stáří?*
10. *Jak vnímají děti výchovné styly zaměstnané matky?*
11. *Jak vnímají děti výchovné styly zaměstnaného otce?*

4.2 Pojetí výzkumu

V rámci naší diplomové práce jsme se zabývali rozdíly mezi výchovnými styly a jejich vybranými určujícími faktory v rodinném prostředí. Zaměřili jsme se na identifikaci jednotlivých výchovných stylů v rodinách a zkoumali jsme zda, a do jaké míry byl daný způsob výchovy závislý na jednotlivých určujících faktorech. Specificky jsme se zaměřili na rozdíly ve výchovných stylech uplatňovaných matkou a otcem u děvčat a chlapců.

Pro účely naší diplomové práce jsme zvolili kvantitativní výzkum, neboť nám lépe umožňuje obsáhnout a testovat zjišťovanou problematiku. Kvantitativně orientovaný výzkum definuje Kerlinger (1972, s. 27) jako „systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy“.

4.3 Základní a výběrový soubor

Základní soubor tvořili všichni žáci 6. – 9. tříd základních škol ve Zlínském kraji. Zlínský kraj byl zvolen zejména kvůli nedostatku podobně orientovaných výzkumných šetření v tomto kraji.

	Počet žáků
Základní školy ve Zlínském kraji (2. stupeň)	19 436

Tabulka 2 Počet žáků v základním souboru k datu 30. 9. 2014

Výběrový soubor tvořili žáci 6. – 9. tříd základních škol ve Zlínském kraji, jež souhlasily s výzkumným šetřením.

	Počet žáků
Základní škola A	227
Základní škola B	43
Základní škola C	93
Základní škola D	183

Tabulka 3 Počet žáků ve výběrovém souboru

4.4 Způsob výběru

Výběr výzkumného vzorku proběhl pomocí náhodného výběru. Pro spolupráci při výzkumu bylo formou e-mailu osloveno 14 náhodně vybraných zlínských základních škol, přičemž bylo vylosováno 7 základních škol městských a 7 vesnických. Vzhledem k nedostatečným reakcím ze strany oslovených základních škol jsme několik z nich kontaktovali telefonicky. Ke spolupráci svolily 4 základní školy ve Zlínském kraji, přičemž všechny trvaly na zachování anonymity.

Každá ze zúčastněných škol byla nejdříve oslovena s dotazem, zda bude před započítáním výzkumu nutný souhlas rodičů s testováním. Žádná z těchto škol však souhlasné vyjádření rodičů nevyžadovala. Na základě jejich souhlasu s realizací výzkumu došlo ke sjednání osobních schůzek s řediteli základních škol.

Žáci byli předem seznámeni s tématem výzkumného šetření a souhlasili s ním. Dotazník jim byl administrován v anonymní podobě. Verze dotazníku, určeného pro matku i verze pro otce byly podávány respondentům současně, přičemž žáci vyplňovali také několik geografických položek. Tyto položky byly uzavřené a otevřené a zaměřovaly se na zjišťování věku rodičů, jejich povolání a také na určování pohlaví žáků, jejich bydliště a rovněž na to, jakou třídu navštěvují.

4.5 Výzkumný nástroj

Pro realizaci výzkumného šetření byla zvolena výzkumná technika dotazníku, neboť bývá hojně využívána v oblasti zjišťování a výzkumu výchovných stylů v rodinném prostředí. Pro zjišťování výchovných stylů byl využit ověřený výzkumný nástroj, doplněný o položky, zabývající se vybranými faktory, které ovlivňují výchovný styl v rodině.

Použitý výzkumný nástroj se tedy skládal ze dvou částí. První část obsahovala položky, zabývající se vybranými faktory, ovlivňujícími výchovný styl v rodině. Tyto položky byly zaměřeny především na zjišťování pohlaví respondentů, či na pohlaví a věk jejich rodičů. Druhá část nástroje byla zaměřena na zjišťování výchovného stylu v rodině respondenta, přičemž byl využit dotazník Parenting Style Inventory II (PSI-II).

4.5.1 Měření způsobu výchovy v rodině

Pro měření způsobu výchovy v rodině byl použit zmíněný dotazník Parenting Style Inventory II od autorů Nancy Darling, Ph. D. a Teru Toyokawa, MA. Primárně byl tento konstrukt určen pro žáky 6-tých, 7-mých a 8-mých tříd základní školy, přičemž úkolem žáků bylo charakterizovat výchovný styl matky a otce tak, jak jej oni sami vnímají. Do výzkumu jsme pro získání většího vzorku zapojili i žáky 9. tříd základních škol. Tito žáci byli přizváni k výzkumnému šetření také proto, že jsme chtěli zjistit, zda tato nejstarší kohorta vnímá výchovné styly jiným způsobem, nežli žáci mladší. Dotazník byl pro účely naší diplomové práce volně přeložen a dále využíván a administrován v české verzi.

Dotazník modifikoval předchozí verzi Parenting Style Inventory I (PSI – I). Základním cílem této modifikace bylo zvýšit vnitřní konzistenci a variabilitu položek, za udržení zřetelnosti pojmů a krátkého formátu dotazníku. V konečném důsledku došlo ke dvěma zásadním změnám. Nejprve byly přidány doplňující položky, čímž došlo ke snížení pozitivního zkreslení odpovědí a také k rozšíření záběru tohoto konstruktů. Druhou

změnou bylo zavedení možnosti neutrální odpovědi respondenta. Výběr ze čtyř možností odpovědi byl tak navýšen o možnost pátou, což se osvědčilo zejména u mladších respondentů, neboť tak již nebyli nuceni prezentovat své rodiče pouze pozitivně či negativně.

Dotazník obsahoval 32 položek, přičemž 15 z nich sloužilo k vyhodnocení daného výchovného stylu v rodině. Výsledné údaje byly rozčleněny do 3 dimenzí: Emoční vnímavost (Emotional responsiveness), Samostatnost (Psychological autonomy-granting) a Náročnost (Demandingness). Každou dimenzi tedy charakterizovalo celkem 5 položek.

Ke každé z dimenzí bylo rovněž zjištěno Crombachovo alfa. Pro dimenzi Emoční vnímavosti byla zjištěna hodnota 0,74, pro dimenzi Samostatnosti hodnota 0,75 a pro dimenzi Náročnosti hodnota 0,72.

4.6 Způsob zpracování dat

Dotazník PSI-II byl rozdělen na část určenou pro matku a na část pro otce. Obě části byly kategorizovány do 3 dimenzí, z nichž každá byla zastoupena 5 položkami v dotazníku. Jednalo se o:

- Emoční vnímavost (Emotional responsiveness),
- Samostatnost (Psychological autonomy-granting),
- Náročnost (Demandingness).

Dimenze emoční vnímavosti byla suplována těmito položkami: „*Matka nerada slyší o mých problémech.*“, „*Matka mne málokdy pochválí.*“, „*Kdykoliv mám problém, mohu se na matku spolehnout.*“, „*Matka si se mnou povídá.*“ a „*Matka a já děláme společně zábavné věci/ činnosti.*“. V rámci této dimenze bylo zapotřebí zpětné kódování u prvních dvou položek.

Dimenze samostatnosti byla zastoupena následujícími položkami: „*Matka mi vštěpuje, že její myšlenky jsou správné a nemám je zpochybňovat.*“, „*Matka respektuje mé soukromí.*“, „*Matka mi dává hodně volnosti.*“, „*Matka činí většinu rozhodnutí o tom, co smím dělat.*“ a „*Matka věří, že mám právo na svůj názor.*“. Zpětné kódování bylo nutné u položky první a čtvrté.

Dimenze náročnosti byla suplována těmito položkami: „*Matka ode mne očekává, že budu respektovat domácí pravidla.*“, „*Matka mi některé věci promine.*“, „*Když se nechovám správně, matka mne potrestá.*“, „*Matka mi pomáhá zlepšit se.*“ a „*Když udělám něco špatného, matka mne nepotrestá.*“. V této dimenzi byla zpětně kódována položka druhá a pátá.

Forma dotazníku, vyčleněná pro otce i pro matku, byla obsahově totožná, ovšem položky byly upraveny v závislosti na pohlaví rodiče. Dotazník rovněž obsahoval položky, které nebyly rozhodující pro zjišťování daného výchovného působení. S těmito položkami jsme již dále nepracovali.

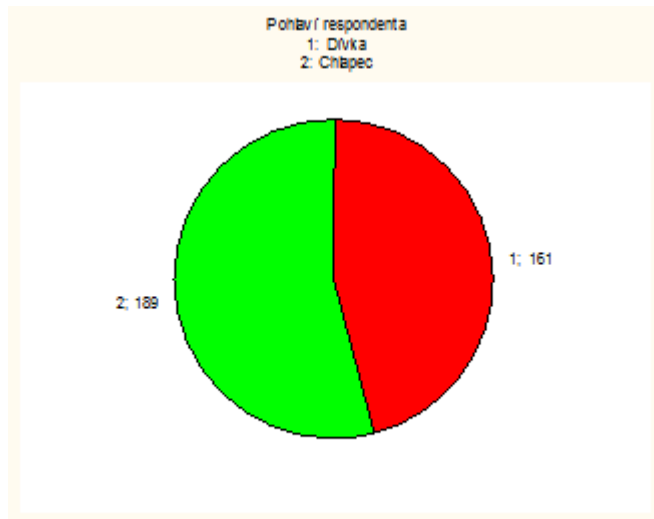
Zúčastněné školy jsme po předchozí telefonické dohodě osobně navštívili a rozdali celkem 397 dotazníků. Jejich návratnost byla 100%. V rámci primárního zpracování však muselo být 47 dotazníků vyřazeno, kvůli nevyhovujícím, či chybějícím odpovědím. Celkově jsme tedy v naší diplomové práci pracovali s 350 dotazníky, přičemž celkem 20 z nich bylo vyplněno pouze pro jednoho z rodičů, neboť druhý z nich není znám či již zesnul.

Při následném zpracování dat jsme použili t-test, neboť jsme získali data nominální a data metrická. Dle Chrásky (2007, s. 122) je t-test jedním z nejznámějších statistických testů významnosti pro metrická data.

Získaná data byla převedena do datové matice v programu Excel a dále zpracována v programu STATISTICA 12. Hladina významnosti byla stanovena na $p = 0,05$.

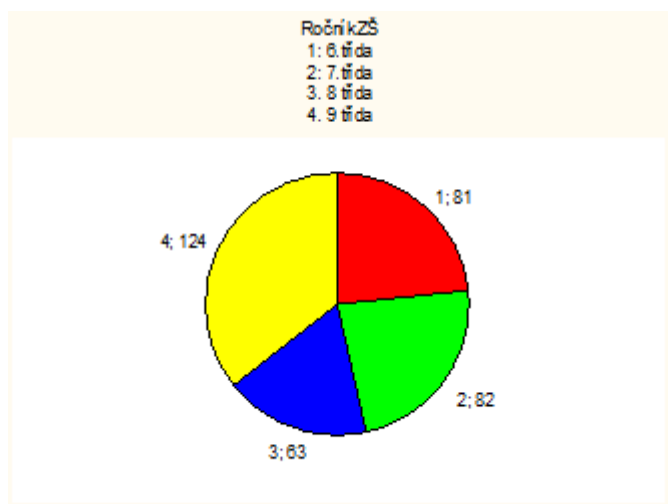
5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole analyzujeme získaná data z dotazníkového šetření. Nejprve vyhodnocujeme demografické položky, následně pak postupujeme dle vymezených výzkumných otázek a ověřujeme platnost stanovených hypotéz.



Graf 1 Pohlaví respondentů

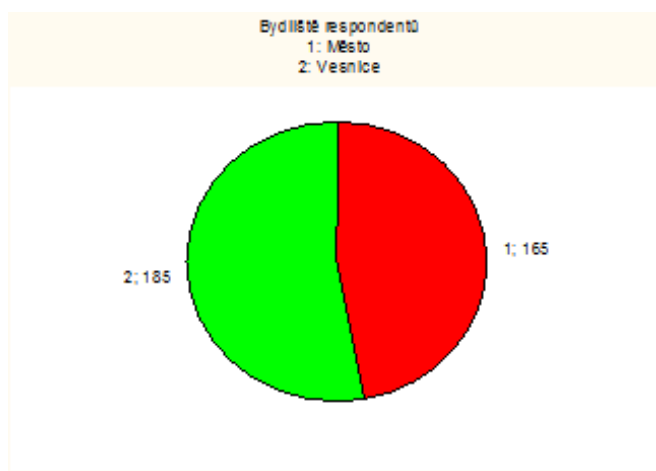
Graf č. 1 ukazuje, že výzkumného šetření se zúčastnilo celkově 350 respondentů, přičemž z tohoto počtu bylo 161 dívek a 189 chlapců. Dotazník byl administrován žákům 2. stupně čtyř základních škol ve Zlínském kraji.



Graf 2 Ročník ZŠ

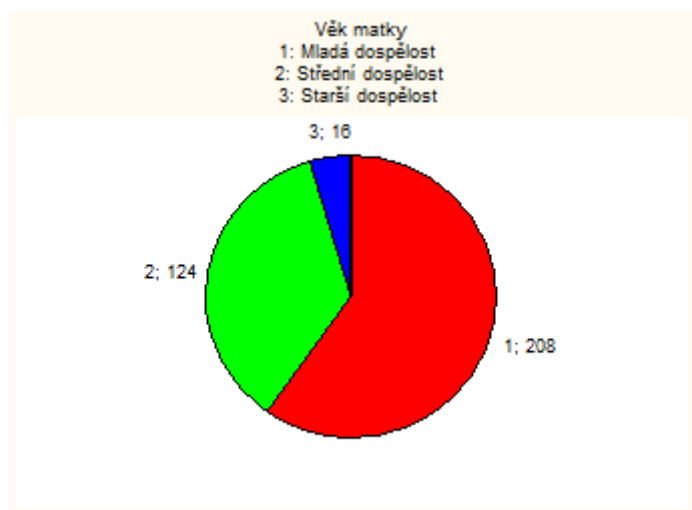
Graf č. 2 znázorňuje rozložení respondentů ve třídách 2. stupně základních škol ve Zlínském kraji, jež se podíleli na výzkumném šetření. Dotazník vyplnilo celkem 81 žáků z

6. tříd základních škol, 82 žáků ze 7. tříd základních škol, 63 žáků z 8. tříd zúčastněných základních škol a 124 žáků, jež navštěvují 9. třídu povinné školní docházky. Klesající počty žáků v nižších třídách potvrzují, že v posledních letech dochází k poklesu natality. Do prvních tříd základních škol tak nastupuje stále méně dětí, což se projevuje především ve vesnických základních školách, v nichž dochází ke slučování některých ročníků.



Graf 3 Bydliště respondentů

Graf č. 3 znázorňuje rozdělení žáků dle místa jejich bydliště. Dotazníkového šetření se tak zúčastnilo 165 žáků, jejichž trvalé bydliště je ve městě a 185 žáků, kteří bydlí na vesnici. Téměř rovnoměrné rozdělení je způsobeno zejména tím, že k účasti na výzkumu svolili dvě základní školy městské a dvě vesnické, přičemž v konečném součtu byly počty žáků 2. stupně, navštěvujících tyto školy téměř rovnocenné.



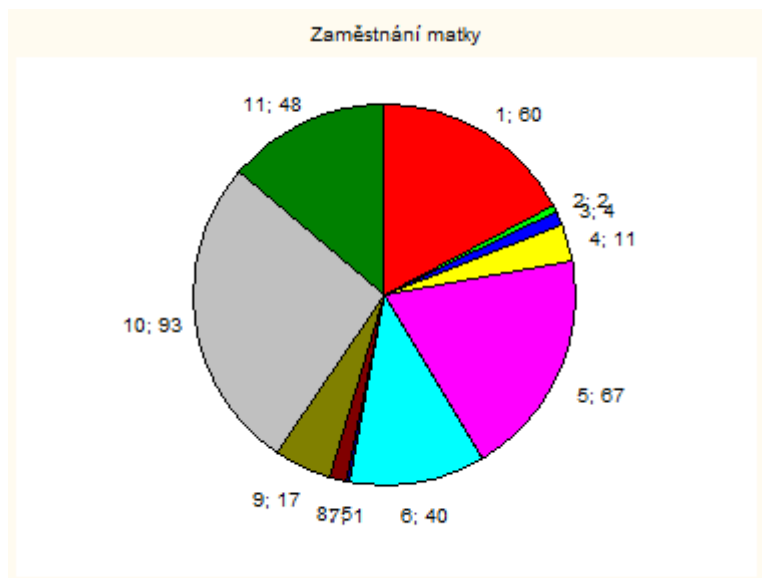
Graf 4 Věk matky

Graf č. 4 uveřejňuje věkové kategorie matky, přičemž pro jejich shrnutí jsme využili klasifikaci vývojových období dospělosti dle Vágnerové (2007). Dospělost je v této kategorizaci členěna na období mladé dospělosti (20 – 40 let), střední dospělosti (41 – 50 let), starší dospělosti (51 – 60 let) a období raného stáří (61 – 75 let). V případě matky nezaznačil žádný respondent možnost poslední, tedy období raného stáří. Nejčastěji je u matek uváděno věkové rozhraní mezi 20 a 40 lety, tedy období mladé dospělosti.



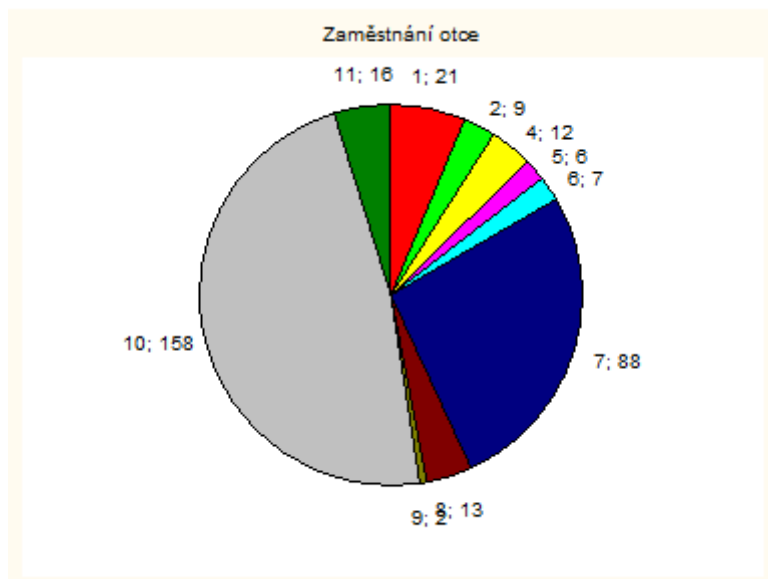
Graf 5 Věk otce

Graf č. 5 znázorňuje věkové kategorie otce, pro něž byla rovněž uplatněna klasifikace vývojových období dospělosti dle Vágnerové (2007). V tomto případě se objevili tři respondenti, jejichž otcové se řadí do věkové kategorie období raného stáří, které dle Vágnerové trvá od 61 do 75 let věku. Na rozdíl od věkového rozložení u matky, zde bylo nejčastěji zastoupeno období střední dospělosti. Tato zjištění mohou být dle našeho názoru podpořena zejména u žen dosud přetrvávajícím trendem nalézt si staršího, zkušenějšího partnera.



Graf 6 Zaměstnání matky

Graf č. 6 znázorňuje pracovní sektory, v nichž jsou zaměstnávány matky respondentů. Na základě Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě jsme vymezili 11 pracovních sektorů. Pracovní sektor 1 zahrnuje zaměstnání ve správě organizace, personalistické, ekonomické a obchodní práce a pracovní činnost v rámci informačních a komunikačních technologií. Pracovní sektor 2 obsahuje provozně-technické práce a sektor 3 skýtá společně specializované práce. Pracovní sektor 4 zahrnuje společné provozní, výrobní a řemeslné práce. Sektor 5 je zaměřen na obchodní provoz a služby, zatímco sektor 6 pojímá sociální služby a výchovu a vzdělání. Pod pracovním sektorem 7 se skrývá stavebnictví a strojírenství a sektor 8 zahrnuje zemědělství a životní prostředí. Sektor 9 pojímá zdravotnictví a sektor 10 je vyhrazen pro ostatní, nezařazené práce. Pro naši práci byl vyčleněn sektor 11, v němž se objevují všichni nezaměstnaní, ženy na mateřské dovolené či v domácnosti a osoby důchodového věku. Nejvíce matek respondentů pracuje v sektoru 10. V tomto pracovním sektoru se nejčastěji vyskytovalo zaměstnání jako podnikatelka či dělnice. Druhým nejčastěji uváděným sektorem, je oblast obchodního provozu a služeb. V tomto sektoru dominuje zaměstnání prodavačky. V pořadí třetím nejvíce zastoupeným sektorem je správa organizace, personalistické, ekonomické a obchodní práce a oblast informačních a komunikačních technologií. Zde se nejčastěji objevovala zaměstnání sekretářky, účetní a manažerky.



Graf 7 Zaměstnání otce

Graf č. 7 popisuje pracovní sektory otce, které byly rovněž kategorizovány dle Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě. Pracovní sektory jsou vytvořeny stejným způsobem jako u zaměstnání matky. V případě otce se největší zastoupení objevilo taktéž v sektoru 10, přičemž nejčastěji bylo uváděno rovněž zaměstnání jako podnikatel, či dělník. Svě zastoupení však získali i řemeslníci a řidiči kamionu. Druhým nejvíce zastoupeným sektorem je oblast stavebnictví a strojírenství. Zde se stali nejfrekventovanějšími povolání instalatér, zedník či stavitel. Stejně jako u zaměstnání matky, třetím nejvíce zastoupeným byl sektor 1, v němž se objevovali ředitelé organizací, finanční poradci či vedoucí pracovníci.

Přesný výčet respondenty uváděných zaměstnání nabízíme v příloze č. 3 diplomové práce.

V následujícím celku empirické části diplomové práce operujeme s výzkumnými otázkami a testujeme stanovené hypotézy.

1. Jakými vnímanými výchovnými styly jsou děti nejčastěji vychovávány?

Proměnná	Popisné statistiky (Datová matice_Diplomová práce_Statistica)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Vnímavost M	348	18,7701	5,00000	25,0000	3,89176

Tabulka 4 Dimenze emoční vnímavosti ve výchovném stylu matky

Na základě vyhodnocení získaných dat jsme zjistili, že výchovný styl matky je respondenty nejčastěji vnímán v rámci dimenze emoční vnímavosti matky. Tato dimenze získala v dotazníkovém šetření nejvyšší průměrné skóre, což odráží nejvyšší míru souhlasu respondentů s uplatňováním této dimenze. Emoční vnímavost matky reflektuje její vřelost, podporu, zájem a naladění na potřeby dětí. Matky respondentů podporují jejich individualitu, vlastní názor a rovněž jim ponechávají možnost podílet se na rozhodovacím procesu o některých aspektech jejich chování a jednání.

Ostatní dimenze výchovného stylu matky získaly nižší průměrné skóre. Dimenze samostatnosti získala průměrné skóre 17,07471 a dimenze náročnosti 16,68678. Nižší průměrné skóre však neznámá, že by se na výchovném stylu matky tyto dimenze nepodílely. Jsou pouze uplatňovány v nižší míře, nežli dimenze emoční vnímavosti, tvoří ovšem zcela nedílnou součást celkového výchovného stylu matky.

Proměnná	Popisné statistiky (Datová matice_Diplomová práce_Statistica)				
	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Vnímavost O	332	17,7741	5,00000	25,0000	4,29362

Tabulka 5 Dimenze emoční vnímavosti ve výchovném stylu otce

Stejně jako u matky jsme na základě vyhodnocení získaných dat zjistili, že respondenti nejvýrazněji percipují u výchovného stylu otce dimenzi emoční vnímavosti. Tato dimenze opět získala nejvyšší průměrné skóre, což značí nejvyšší míru souhlasu respondentů s uplatňováním této dimenze ve výchovném stylu otce.

Ostatní dimenze výchovného stylu otce získaly nižší průměrné skóre. V případě dimenze samostatnosti ovšem bylo průměrné skóre jen nepatrně menší, nežli skóre emoční vnímavosti. Dimenze samostatnosti měla ve výsledku průměr 17,42470. Nejméně uplatňovanou dimenzí ve výchovném stylu otce byla tedy oblast náročnosti, která získala průměrné skóre 16,42470.

2. Jaké jsou rozdíly mezi vnímanými výchovnými styly v závislosti na pohlaví dítěte?

H₁: Předpokládáme, že se mezipohlavní rozdíly u dětí promítnou do odlišného vnímání výchovných stylů v rodině.

H₀₁: Ve vnímání výchovných stylů v rodině nejsou mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly.

H_{A1}: Ve vnímání výchovných stylů v rodině jsou mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly.

Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví dítěte Skup. 1: Chlapec Skup. 2: Dívka										
	Průměr 2	Průměr 1	t	sv	p	Poč. plat 2	Poč. plat 1	Sm. odch. 2	Sm. odch. 1	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Výchovný styl rodičů	52,1322	51,7857	0,54058	348	0,58914	189	161	5,83172	6,14453	1,11015	0,48962

Tabulka 6 Výchovný styl rodičů

Na základě vyhodnocení jsme zjistili, že hodnota $p > 0,05$. Přijímáme proto nulovou hypotézu, která deklaruje, že dívky a chlapci vnímají celkový výchovný styl rodičů stejným způsobem, a tudíž mezi nimi nejsou žádné významné rozdíly. Toto zjištění může být podloženo zejména tím, že se respondenti nachází ve vývojové fázi dospívání, přičemž právě v tomto období dochází k největším změnám ve způsobu výchovy v rodině. Jedná se o epochu v životě dítěte, jež je charakteristická především změnou vnímání vůči okolí a v níž se mění náhled dítěte na rodiče, které vnímá emočně záporněji, nežli v předškolním, či mladším školním věku. Právě emoční negativita vůči rodičům může zapříčinit zastřený pohled na odlišnosti ve výchovném stylu matky a otce.

Na druhé straně však může tento výsledek naznačovat synchronní výchovný styl rodičů, v němž jsou oběma vychovávajícími uplatňovány stejné zásady, nároky a principy rodičovství. Dívky i chlapci vnímají výchovné styly rodičů stejným způsobem, u obou tedy spatřují stejnou míru uplatňování tří výchovných dimenzí, zjišťovaných v dotazníkovém šetření.

Zjištění, že chlapci i dívky vnímají výchovný styl matky a otce stejným, či podobným způsobem také odporuje patriarchálnímu či matriarchálnímu zaměření rodiny, což může naznačovat rovnoprávné postavení rodičů, kdy ani jeden z nich nezastává v rodině výsadní postavení, což se odráží v celkovém výchovném stylu rodičů.

H₂: Předpokládáme, že se mezipohlavní rozdíly u dětí promítnou do odlišného vnímání výchovného stylu matky.

H₀₂: Ve vnímání výchovného stylu matky nejsou mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly.

H_{A2}: Ve vnímání výchovného stylu matky jsou mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly.

Proměnná	t-testy; grupováno:Pohlaví dítěte Skup. 1: Chlapec Skup. 2: Dívka									
	Průměr 2	Průměr 1	t	sv	p	Poč.plat 2	Poč.plat. 1	Sm.odch. 2	Sm.odch. 1	F-poměr Rozptyly
Výchovný styl matky	52,3280	52,7735	-0,62953	346	0,52941	189	159	6,41211	6,76731	1,11385

Tabulka 7 Výchovný styl matky

Na základě vyhodnocení získaných dat jsme zjistili, že je výsledná hodnota $p > 0,05$. Zamítáme tedy alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou. Na základě tohoto zjištění můžeme říci, že mezi dívkami a chlapci neexistují významné rozdíly ve vnímání výchovného stylu matky. Dívky i chlapci tak percipují matčin výchovný styl relativně shodným způsobem. Vágnerová (2005, s. 404) ve své publikaci uvádí, že adolescenti jsou ve vztahu k matce na jednu stranu odmítaví, neboť sabotují její nadměrné pečování a poskytování nechtěných rad, ovšem na straně druhé pro ně matka stále představuje nejvýznamnější osobu a zdroj sociální opory.

O tom, že chlapci a dívky vnímají výchovný styl matky stejným, či podobným způsobem svědčí také nepatrný rozdíl mezi průměrnými hodnotami daného výchovného stylu v závislosti na pohlaví dítěte.

H₃: Předpokládáme, že se mezipohlavní rozdíly u dětí promítnou do odlišného vnímání výchovného stylu otce.

H₀₃: Ve vnímání výchovného stylu otce nejsou mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly.

H_{A3}: Ve vnímání výchovného stylu otce jsou mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly.

Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví dítěte Skup. 1: Chlapec Skup. 2: Dívka									
	Průměr 2	Průměr 1	t	sv	p	Poč. plat 2	Poč. plat 1	Sm. odch. 2	Sm. odch. 1	F-poměr Rozptyly
Výchovný styl otce	52,1787	50,9738	1,61374	330	0,10753	179	153	6,65872	6,92245	1,08078

Tabulka 8 Výchovný styl otce

Po vyhodnocení získaných dat jsme zjistili, že hodnota $p > 0,05$. Přijímáme tedy nulovou hypotézu. Stejně jako v případě matky, ani výchovný styl otce nevnímají dívky a chlapci rozdílně. Dle Vágnerové (2005, s. 406) prochází vztah dítěte s otcem taktéž významnou proměnou. Otec je důležitější pro chlapce nežli pro dívky a problémy ve vztahu mezi ním a dítětem vyplývají především z toho, že se projevuje nadměrně autoritářsky. Vztah otce a dcery je založen především na větší míře odstupu, neboť pro otce není snadné přijmout, že se jeho dcera mění v ženu a tak tento stav buďto ignoruje, či akceptuje.

Výsledky dotazníkového šetření toto tvrzení spíše popírají, neboť jsme nezaznamenali významný rozdíl mezi otcovskou výchovou chlapce a dívky. Současně však musíme brát v potaz fakt, že žáci, respektive žákyně základních škol dosud většinou neprošly takovými biologickými změnami ve svém vývoji, které by zapříčinili zmíněnou míru odstupu otce.

H₄: Předpokládáme, že se mezipohlavní rozdíly u dětí promítnou do odlišného vnímání výchovné dimenze emoční vnímavosti u matky.

H₀₄: Ve vnímání výchovné dimenze emoční vnímavosti u matky nejsou mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly.

H_{A4}: Ve vnímání výchovné dimenze emoční vnímavosti u matky jsou mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly.

Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví dítěte Skup. 1: Chlapec Skup. 2: Dívka										
	Průměr 2	Průměr 1	t	sv	p	Poč. plat 2	Poč. plat 1	Sm. odch. 2	Sm. odch. 1	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Vnímavost M	18,2963	19,3333	-2,4947	346	0,01306	189	159	3,73127	4,01369	1,15710	0,33671

Tabulka 9 Dimenze emoční vnímavosti matky

Na základě zpracování získaných dat jsme zjistili, že hodnota $p < 0,05$. Zamítáme tedy nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Mezi chlapci a dívkami existují významné rozdíly ve vnímání výchovné dimenze emoční vnímavosti u matky. Dospívající chlapci bývají obvykle ke své matce tolerantnější a méně kritičtí, zatímco adolescentní

dívky mohou vzájemný vztah s matkou ohrozit jakýmsi druhem rivality, přičemž se snaží zdůrazňovat své vlastní kvality v oblasti ženské role. V závislosti na těchto zjištěních můžeme polemizovat o tom, jakým způsobem vnímají dívky a chlapci dimenzi emoční vnímavosti matky. Tato dimenze reflektuje podporu, zájem a naladění matky na potřeby dětí. Předpokládáme tedy, že dívky vnímají emoční naladění a zájem matky o jejich osobu negativněji, nežli chlapci, což potvrzují i průměrné skóre v tabulce č. 9. Dívky zde vykazují nižší průměrné skóre, což značí menší souhlas s danou dimenzí.

H₅: Předpokládáme, že se mezipohlavní rozdíly u dětí promítnou do odlišného vnímání výchovné dimenze samostatnosti u matky.

H₀₅: Ve vnímání výchovné dimenze samostatnosti u matky nejsou mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly.

H_{A5}: Ve vnímání výchovné dimenze samostatnosti u matky jsou mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly.

Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví dítěte Skup. 1: Chlapec Skup. 2: Dívka										
	Průměr 2	Průměr 1	t	sv	p	Poč. plat 2	Poč. plat. 1	Sm. odch. 2	Sm. odch. 1	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Samostatnost M	17,0952	17,0503	0,12030	346	0,90430	189	159	3,39922	3,55214	1,09199	0,56136

Tabulka 10 Dimenze samostatnosti u matky

Na základě vyhodnocení získaných údajů jsme zjistili, že hodnota $p > 0,05$. Přijímáme tedy nulovou hypotézu, která nám říká, že dívky a chlapci vnímají výchovnou dimenzi samostatnosti u matky stejným, či podobným způsobem. V dotazníkovém šetření tedy volili obdobné odpovědi. Zástupci obou pohlaví tedy shodně deklarují, že jejich matky uplatňují demokracii a podporu nezávislosti svých potomků ve stejné míře. Stejně tak se zdržují používání donucovacích prostředků a psychologických kontrolních taktik, které u dítěte navozují pocity viny a méněcennosti.

H₆: Předpokládáme, že se mezipohlavní rozdíly u dětí promítnou do odlišného vnímání výchovné dimenze náročnosti u matky.

H₀₆: Ve vnímání výchovné dimenze náročnosti u matky nejsou mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly.

H_{A6}: Ve vnímání výchovné dimenze náročnosti u matky jsou mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly.

Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví dítěte Skup. 1: Chlapec Skup. 2: Dívka										
	Průměr 2	Průměr 1	t	sv	p	Poč. plat 2	Poč. plat 1	Sm. odch. 2	Sm. odch. 1	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Náročnost M	16,9365	16,3899	2,31949	346	0,02095	189	159	2,13287	2,25554	1,11834	0,46103

Tabulka 11 Dimenze náročnosti u matky

Po vyhodnocení získaných dat jsme zjistili, že hodnota $p < 0,05$. Zamítáme tedy nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, z níž vyplývá, že chlapci a dívky vnímají výchovnou dimenzi náročnosti u matky rozdílným způsobem. Možný (1990) uvádí, že matky se k dospívajícím chovají jiným způsobem, nežli otcové. Matky častěji žádají, prosí či vymáhají a jednájí emotivně. Vágnerová (2005, s. 406) doplňuje, že vztah matky s dospívajícím synem bývá charakteristický vyšší mírou tolerance. Matky na syny často kladou menší požadavky a poskytují jim větší volnost a svobodu. Naproti tomu vztah matky s dospívající dcerou může být poznamenán vzájemnou rivalitou a soupeřením o kvality v oblasti ženské role v rodině. Literatura tedy utvrzuje pravdivost získaných výsledků, tedy významné rozdíly ve vnímání výchovné dimenze náročnosti u matky mezi chlapci a dívkami.

H₇: Předpokládáme, že se mezipohlavní rozdíly u dětí promítnou do odlišného vnímání výchovné dimenze emoční vnímavosti u otce.

H₀₇: Ve vnímání výchovné dimenze emoční vnímavosti u otce nejsou mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly.

H_{A7}: Ve vnímání výchovné dimenze emoční vnímavosti u otce jsou mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly.

Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví dítěte Skup. 1: Chlapec Skup. 2: Dívka										
	Průměr 2	Průměr 1	t	sv	p	Poč. plat 2	Poč. plat 1	Sm. odch. 2	Sm. odch. 1	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Vnímavost O	18,0279	17,4771	1,16577	330	0,24454	179	153	4,13593	4,46637	1,16617	0,32297

Tabulka 12 Dimenze emoční vnímavosti u otce

Na základě vyhodnocení dat, získaných v dotazníkovém šetření, jsme vyzkoumali, že hodnota $p > 0,05$. Přijímáme tedy nulovou hypotézu, která nám říká, že ve vnímání dimenze emoční vnímavosti u otce neexistují mezi dívkami a chlapci významné rozdíly. Dimenze emoční vnímavosti představuje podporu, citlivost, zájem a podporu individuality dětí. Je charakteristická neochvějným přijetím dítěte, se všemi jeho zvláštnostmi, přičemž mu zároveň ponechává určitou možnost podílet se na rozhodovacím procesu v rodině. Všechny tyto aspekty vnímají chlapci a dívky u otce stejným, či obdobným způsobem.

H₈: Předpokládáme, že se mezipohlavní rozdíly u dětí promítnou do odlišného vnímání výchovné dimenze samostatnosti u otce.

H₀₈: Ve vnímání výchovné dimenze samostatnosti u otce nejsou mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly.

H_{A8}: Ve vnímání výchovné dimenze samostatnosti u otce jsou mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly.

Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví dítěte Skup. 1: Chlapec Skup. 2: Dívka										
	Průměr 2	Průměr 1	t	sv	p	Poč. plat 2	Poč. plat 1	Sm. odch. 2	Sm. odch. 1	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
Samostatnost O	17,3910	17,4640	-0,20436	330	0,83819	179	153	3,18407	3,31270	1,08242	0,60940

Tabulka 13 Dimenze samostatnosti u otce

Při zpracování a vyhodnocení dat, vztahujících se k této hypotéze jsme zjistili, že hodnota $p > 0,05$. Zamítáme tedy alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou, která deklaruje, že ve vnímání výchovné dimenze samostatnosti u otce nejsou mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly. Dívky i chlapci tedy svorně uvádějí, že je jejich otcové podporují k vyjadřování své individuality a uplatňují ve výchově demokratické principy. Rovněž se zříkají psychologického nátlaku a kontroly a nevyužívají ani jiné donucovací prostředky.

H₉: Předpokládáme, že se mezipohlavní rozdíly u dětí promítnou do odlišného vnímání výchovné dimenze náročnosti u otce.

H₀₉: Ve vnímání výchovné dimenze náročnosti u otce nejsou mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly.

H_{A9}: Ve vnímání výchovné dimenze náročnosti u otce jsou mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly.

Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví dítěte											
	Skup. 1: Chlapec		Skup. 2: Dívka		t	sv	p	Poč. plat.		Sm. odch.		F-poměr Rozptyly
	Průměr 2	Průměr 1						2	1	2	1	
Náročnost O	16,7597	16,0326	2,58391	330	0,01019	179	153	2,66760	2,41818	1,21692	0,21246	

Tabulka 14 Dimenze náročnosti u otce

Na základě vyhodnocení získaných dat jsme zjistili, že hodnota $p < 0,05$. Zamítáme tedy nulovou hypotézu a přijímáme onu alternativní, která nám říká, že výchovnou dimenzi náročnosti u otce vnímají chlapci a dívky rozdílně. Dle Vágnerové (2005, s. 404 - 405) je vztah otce se synem charakteristický důrazem na mužskou identitu, z čehož vyplývá, že je nutné, aby syn cítil podporu ze strany otce při rozvoji jeho mužské role, zároveň se však potřebuje od otce osamostatnit. Přesto však pro něj otec neztrácí význam. Vztah otce s dcerou nebývá naproti tomu tak dramatický. Dospívající dívky někdy pociťují, že je otcové nijak neovlivňují, a to zejména proto, že jim nevěnují tolik času a pozornosti jako synům. Otec ve vztahu k dceři funguje jako model mužské role a v ideálním případě jí pomáhá rozvíjet ženskou individualitu.

Výsledky našeho dotazníkového šetření tato tvrzení podporují, neboť jsme došli k závěru, že ve vnímání výchovné dimenze náročnosti u otce existují mezi chlapci a dívkami významné rozdíly.

3. Jakými vnímanými výchovnými styly jsou děti nejčastěji vychovávány ve městě?

	Město	Vesnice
Emoční vnímavost matky	19,18182	18,39891
Samostatnost matky	17,10303	17,04918
Náročnost matky	16,97576	16,42623
Emoční vnímavost otce	18,37975	17,22414
Samostatnost otce	17,86709	17,02299
Náročnost otce	16,56329	16,29885

Tabulka 15 Výchovné styly dle bydliště

Pro účely popisné analýzy výzkumné otázky jsme nejprve určili průměrné hodnoty jednotlivých výchovných dimenzí rodičů. Tyto údaje jsme zjistili v programu STATISTICA 12. Průměrné hodnoty jsme dále sestavili do tabulky.

Tabulka č 15 nám říká, že nejčastější výchovnou dimenzí, uplatňovanou matkou ve městě, je dimenze emoční vnímavosti. Dosáhla nejvyššího průměrného výsledku ze všech tří výchovných dimenzí. Matka tedy ve výchově uplatňuje spíše podporu dítěte, jeho individualitu a nezávislost. Zároveň k dítěti přistupuje citlivě a se zájmem o jeho potřeby.

Výchovné dimenze samostatnost a náročnost samozřejmě dotvořují celkový obraz výchovného stylu, ovšem jejich charakteristiky nejsou uplatňovány tak výrazným způsobem.

Mezi výchovnými dimenzemi otce opět kralovala emoční vnímavost. Stejně jako u matky, dosáhla nejvyššího průměrného skóre, což značí největší souhlas s touto dimenzí. Otec tedy ve výchově využívá stejné principy jako matka. Zbylé dimenze již nejsou aplikovány tak nápadně.

4. Jakými vnímanými výchovnými styly jsou děti nejčastěji vychovávány na vesnici?

K popisné analýze této výzkumné otázky jsme opět využili tabulku č. 15. Průměrné hodnoty jednotlivých výchovných dimenzí naznačují stejný výsledek, jako ve městě. Matka i otec upřednostňují charakteristiky dimenze emoční vnímavosti a své dítě podporují, poskytují mu neochvějně přijetí a dbají na jeho potřeby a jejich uspokojování.

Zajímavá je také průměrná hodnota dimenze samostatnosti otce, která v těsném závěsu následuje za převládajícím dimenzí emoční vnímavosti. Tento údaj naznačuje, že otcové na vesnici praktikují ve výchově také jistou míru demokratické samostatnosti a nezávislosti.

5. Jakými vnímanými výchovnými styly jsou děti nejčastěji vychovávány na druhém stupni základního vzdělávání?

	6. třída	7. třída	8. třída	9. třída
Emoční vnímavost matky	19,85185	18,45122	18,69355	18,30894
Samostatnost matky	17,51852	17,02439	16,74194	16,98374
Náročnost matky	16,62963	16,70732	16,87097	16,61789
Emoční vnímavost otce	18,52564	17,89744	17,77966	17,18803
Samostatnost otce	17,96154	17,57692	17,37288	16,99145
Náročnost otce	16,32051	16,17949	16,94915	16,39316

Tabulka 16 Výchovné styly dle tříd

Pro účely popisné analýzy výzkumné otázky jsme nejprve určili průměrné hodnoty jednotlivých výchovných dimenzí rodičů. Tyto údaje jsme zjistili v programu STATISTICA 12. Průměrné hodnoty jsme dále sestavili do tabulky.

Tabulka č. 16 nám prozrazuje, že rodiče žáků, navštěvujících šestou třídu opět dávají přednost výchovné dimenzi emoční vnímavost. Tento fakt je potvrzen nejvyššími průměrnými hodnotami jak u matky, tak u otce. Zbývající výchovné dimenze již nezískaly tak vysokou průměrnou hodnotu, a tudíž můžeme říci, že rodiče žáků 6. tříd tíhnou k preferenci podpory dítěte při vyjadřování vlastního názoru a k projevu jeho individuality. Rodiče žáků 7. tříd rovněž preferují výchovné dimenze emoční vnímavosti, u otce je ovšem již patrná výrazná blízkost s dimenzí samostatnosti.

Žáci 8. tříd označovali položky, týkající se dimenze emoční vnímavosti, opět vysokými hodnotami. Z toho vyplývá, že rodiče opět preferují tuto dimenzi a přistupují tak ke svým potomkům s vřelostí, citlivostí a zájmem. U matky si můžeme povšimnout podobných průměrných hodnot u dimenzí samostatnosti a náročnosti, z čehož můžeme usuzovat, že tyto dvě dimenze uplatňují ve výchově podobnou měrou. Nastavují tedy vysoké požadavky, zároveň však uplatňují principy demokracie a spolupráce.

U žáků 9. tříd dochází ke stejné situaci, jako v předchozích případech. Rodiče preferují výchovnou dimenzi emoční vnímavosti.

6. Jak vnímají děti výchovné styly rodičů v období mladé dospělosti?

	Mladá dospělost	Střední dospělost	Starší dospělost	Období raného stáří
Emoční vnímavost matky	19,12019	18,45968	16,62500	
Samostatnost matky	17,08173	17,05645	17,12500	
Náročnost matky	16,65865	16,75000	16,56250	
Emoční vnímavost otce	18,19008	17,60694	17,22857	17,00000
Samostatnost otce	17,28926	17,57225	17,05714	18,66667
Náročnost otce	16,57025	16,36416	16,20000	16,66667

Tabulka 17 Výchovné styly dle věku rodičů

Pro účely popisné analýzy výzkumné otázky jsme nejprve určili průměrné hodnoty jednotlivých výchovných dimenzí rodičů. Tyto údaje jsme zjistili v programu STATISTICA 12. Průměrné hodnoty jsme dále sestavili do tabulky.

K utřídění získaných věkových údajů v dotazníkovém šetření jsme použili klasifikaci vývojových období dospělosti od Vágnerové (2007). Dospělost je v této kategorizaci členěna na období mladé dospělosti (20 – 40 let), střední dospělosti (41 – 50 let), starší dospělosti (51 – 60 let) a období raného stáří (61 – 75 let).

Jak lze vyčíst z tabulky č. 17, v období mladé dospělosti rodiče opět převládá výchovná dimenze emoční vnímavosti. Děje se tak u matky i otce.

7. Jak vnímají děti výchovné styly rodičů v období střední dospělosti?

K popisné analýze této výzkumné otázky použijeme údaje z tabulky č. 17. Opět se dozvídáme, že rodiče v období střední dospělosti preferují výchovnou dimenzi emoční vnímavosti a podporují tak své dítě i jeho individualitu. Rovněž si můžeme povšimnout výrazné podobnosti průměrných hodnot dimenze emoční vnímavosti a samostatnosti u otce. Takový otec přijímá své dítě emočně pozitivně a nevyužívá v jeho výchově donucovacích prostředků.

8. Jak vnímají děti výchovné styly rodičů v období starší dospělosti?

K popisu této výzkumné otázky využíváme průměrné hodnoty z tabulky č. 17. V tomto případě dochází ke změně vnímané výchovné dimenze u matky, zatímco otec stále

preferuje výchovnou dimenzi emoční vnímavosti vůči dítěti. Matka v tomto případě zastává principy dimenze samostatnosti, která referuje o výchovném přístupu, jež nevyužívá donucovací prostředky, uplatňuje demokracii a redukuje využívanou psychickou kontrolu na minimum.

9. Jak vnímají děti výchovné styly rodičů v období raného stáří?

Výzkumná otázka je opět popisována na základě průměrných hodnot z tabulky č. 17. V tomto případě posuzujeme pouze výchovné snažení otce, neboť respondenti neuváděli věk matky starší 50 let. Na základě průměrných hodnot můžeme říci, že otcové v období raného stáří preferují výchovnou dimenzi samostatnosti, zdržují se tedy jakýchkoliv psychologických kontrolních taktik ve výchově a podporují jedince v jeho snažení a individualitě.

10. Jak vnímají děti výchovné styly zaměstnané matky?

	PS 1	PS 2	PS 3	PS 4	PS 5	PS 6	PS 7	PS 8	PS 9	PS 10	PS 11
E. vnímavost M	18,966 67	18,000 00	19,250 00	20,545 45	18,656 72	19,375 00	21,000 00	17,800 00	18,411 76	18,989 25	17,520 83
Samo- stat- nost M	17,050 00	13,500 00	16,250 00	17,272 73	17,059 70	16,975 00	18,000 00	18,600 00	16,823 53	17,258 06	16,937 50
Nároč- roč- nost M	16,250 00	18,000 00	17,250 00	17,545 45	16,805 97	16,975 00	17,000 00	17,800 00	17,000 00	16,612 90	16,437 50
Emoč- ní vníma- vost O	20,095 24	15,888 89	X	17,833 33	18,833 33	18,428 57	17,977 27	18,692 31	18,000 00	17,544 30	15,437 50
Samo- stat- nost O	18,238 10	15,111 11	X	17,000 00	17,500 00	17,000 000	17,909 09	17,461 54	17,000 00	17,284 81	16,875 00
Nároč- roč- nost O	17,571 43	16,333 33	X	16,000 00	15,833 33	17,714 29	16,022 73	15,692 31	14,000 00	16,639 24	15,937 50

Tabulka 18 Výchovné styly dle zaměstnaní rodiče

Pro účely popisné analýzy výzkumné otázky jsme nejprve určili průměrné hodnoty jednotlivých výchovných dimenzí rodičů. Tyto údaje jsme zjistili v programu STATISTICA 12. Průměrné hodnoty jsme dále sestavili do tabulky.

V pracovním sektoru 1 převažuje výchovná dimenze emoční vnímavosti. Tento pracovní sektor je zastoupen především matkami zaměstnanými v oblasti ekonomiky a účetnictví. Tyto matky tedy ve výchově využívají emoční vřelost a přijetí.

V pracovním sektoru 2 se o post nejvyužívanější výchovné dimenze dělí dimenze emoční vnímavosti a dimenze náročnosti. Matky, zaměstnané mistrové či dispečerky shodně užívají prvky z obou dimenzí a podporují tak individualitu svého dítěte, ovšem zároveň vyžadují disciplínu a kontrolu jeho chování.

V pracovním sektoru 3 převažuje opět dimenze emoční vnímavosti. Matky, zaměstnané především jako laborantky podporují dítě při vytváření jeho vlastního názoru a přijímají je se všemi jeho zvláštnostmi.

Pracovní sektor 4 znovu naznačuje převahu výchovné dimenze emoční vnímavosti. Matky, zaměstnané v tomto sektoru pracují například jako uklízečky, či skladnice.

V pracovním sektoru 5 až 7 je opět upřednostňována výchovná dimenze emoční vnímavosti. Jedná se o sektor služeb, sociálních služeb a vzdělávání a sektor stavebnictví a strojírenství. Ve všech těchto sektorech uplatňují zaměstnané matky ve výchově emoční náklonnost k dítěti a podporují je při utváření vlastní osobnosti.

V pracovním sektoru 8 převažuje výchovná dimenze samostatnosti. Matky, zaměstnané v zemědělství tedy využívají ve své výchově demokratičnost a podporu a varují se využívání psychologické kontroly dítěte.

V pracovních sektorech 9 a 10 opět vidíme preferenci dimenze emoční vnímavosti. Jedná se o zaměstnankyně ve zdravotnictví a ostatních zaměstnáních, přičemž nejčastěji se zde objevují pracovní pozice dělnice a podnikatelky.

Pracovní sektor 10 znamená výjimku, neboť v něm jsou zařazeny matky, které jsou v současné době na mateřské dovolené, či bez zaměstnání. V tomto sektoru opět pozorujeme upřednostňování výchovné dimenze emoční vnímavosti.

Veškeré primárně preferované výchovné dimenze jsou samozřejmě pouze nejvýraznější součástí celkového výchovného stylu matky. Nejsou však při výchově natolik výrazné, aby plnili roli výsadní dimenze.

11. Jak vnímají děti výchovné styly zaměstnaného otce?

Výzkumná otázka je popisována na základě průměrných hodnot z tabulky č. 18. V pracovním sektoru 1 vidíme preferenci výchovné dimenze emočního vnímání. Otcové, zaměstnaní v tomto sektoru, působí především jako finanční poradci a manažeři. Ve výchově podporují své potomky k vytváření vlastního názoru a projevují jim emoční vřelost a pochopení.

Pracovní sektor 2 naznačuje převahu výchovné dimenze náročnosti. Otcové jsou v této oblasti zaměstnaní především jako techničtí ředitelé, či mistři ve výrobě a vyžadují od svých dětí poslušnost, stanovují vysoké požadavky a kontrolují jejich plnění.

Pracovní sektor 3 nebyl v dotazníkovém šetření zastoupen.

V pracovním sektoru 4 převažuje výchovná dimenze emoční vnímavosti. Otcové jsou zde zaměstnaní především jako skladníci a ve výchově uplatňují podporu a pochopení.

V pracovních sektorech 5 až 7 je stejně jako u matky nejvýrazněji zastoupena výchovná dimenze emoční vnímavosti. Jedná se o zaměstnance ze sektoru služeb, sociálních služeb a vzdělávání a sektoru stavebnictví a strojírenství. Tito otcové nabízejí dítěti emoční vřelost a pomoc při vytváření jeho vlastního názoru.

K převaze výchovné dimenze emoční vnímavosti dochází také v sektorech 8 až 10. Jedná se o sektory zemědělství, zdravotnictví a ostatní zaměstnání, přičemž v sektoru 10 převažují řidiči kamionů a opraváři.

Ke změně dochází v pracovním sektoru 11, který tvoří převážně nezaměstnaní otcové. Je zde převaha výchovné dimenze samostatnosti. Tito otcové praktikují ve své výchově demokratické uvažování a nesnaží se o kontrolu chování svých potomků.

SHRNUTÍ

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 350 respondentů. Z tohoto počtu bylo 161 dívek a 189 chlapců. Dotazníkové šetření probíhalo na dvou městských a dvou vesnických základních školách ve Zlínském kraji. Participovali na něm žáci 6. – 9. tříd. Celkem se výzkumu účastnilo 81 žáků 6. tříd, 82 žáků 7. tříd, 63 žáků 8. tříd a 124 žáků 9. tříd. Z hlediska místa bydliště se do šetření zapojilo 165 městských žáků a 185 vesnických žáků. Pomocí dotazníkového šetření bylo zjišťováno i věkové zastoupení rodičů těchto žáků. Ke kategorizaci těchto údajů byla využita klasifikace vývojových období od Vágnerové (2007), která rozděluje dospělost do čtyř etap. Jedná se o mladou (20 – 40 let), střední (41 – 50 let) a starší (51 – 60 let) dospělost a období raného stáří (61 – 75 let). Dle pohlaví rodičů byly jednotlivé etapy zastoupeny následovně. Nejvíce matek spadalo do období mladé dospělosti – 208 matek, dále do období střední dospělosti – 124 matek a neméně bylo zastoupeno období starší dospělosti, pouhými 16 matkami. Otcové měli největší zastoupení ve věkovém rozmezí střední dospělosti – 173 otců a dále v období mladší dospělosti – 121 otců. Do etapy starší dospělosti spadalo celkem 35 otců a období raného stáří bylo zastoupeno 3 jedinci. Dotazníkové šetření se dále zabývalo také zaměstnáním rodičů, jež následně bylo rozřazeno do několika pracovních sektorů dle Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě. Pro účely naší práce bylo toto rozdělení dále modifikováno sloučením některých oddílů ke konečnému počtu 11 pracovních sektorů.

Na základě vyhodnocení získaných dat jsme zjistili, že respondenti jsou nejčastěji vychováváni v souladu s dimenzí emočního vnímání, a to jak otcem, tak i matkou. Následně jsme se zabývali rozdíly ve výchovných stylech v závislosti na pohlaví dítěte. Zjistili jsme, že ve vnímání celkového výchovného stylu rodičů, i v percepci výchovného stylu matky a otce individuálně, nejsou mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly. Dále jsme se zaměřovali na jednotlivé dimenze rodičovství, uplatňované matkou či otcem. Vyzkoumali jsme, že mezi chlapci a dívkami existují významné rozdíly ve vnímání výchovné dimenze emoční vnímavosti u matky. V rámci uplatňování výchovné dimenze samostatnosti u matky nebyly zjištěny žádné statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami. U třetí kategorie, tedy dimenze náročnosti u matky, byly opět zjištěny významné rozdíly. Chlapci a dívky tuto dimenzi vnímají rozdílně.

Ve vnímání výchovných dimenzí emoční vnímavosti a samostatnosti u otce nebyly zjištěny žádné významné rozdíly vzhledem k pohlaví dítěte. Tyto byly zjištěny pouze u výchovné dimenze náročnosti u otce.

V popisném zpracování výchovných otázek jsme operovali s průměrnými hodnotami jednotlivých výchovných dimenzí. Zaměřovali jsme se na dotazníkovými položkami zjišťované informace. Jednalo se o bydliště žáka, jeho třídu na ZŠ a dále jsme se zaměřovali na věkové rozložení matek a otců a jejich pracovní zaměření. Téměř při všech případech převažovala ve výchově dimenze emoční vnímavosti, až již se jednalo o matku či otce. Pouze v několika případech došlo k preferenci výchovné dimenze samostatnosti. Jednalo se o matky v období starší dospělosti a matky, zaměstnané v oblasti zemědělství. V jednom případě se také o první místo dělily dvě výchovné dimenze.

U otců docházelo ke změně preferencí ve věkovém období raného stáří a u otců v sektoru 11, tedy u nezaměstnaných.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Problematika výchovných stylů v rodině je v dnešní době poměrně diskutovaným tématem. Středobodem těchto diskuzí je ovšem koncept efektivního rodičovství. V současnosti je veřejnosti představeno velké množství kurzů, jež se zabývají právě tímto tématem. Většinou jsou zřizovány rodinnými centry a jejich cílem je praktický nácvik řešení nejčastějších problémových situací, s nimiž se rodič může ve výchově svého potomka setkat. Poskytují rodičům podporu a pomoc při zvládnání výchovných postupů, jež by vedly k dobrému fungování vzájemného vztahu mezi rodičem a dítětem a k celkovému pocitu spokojenosti v rodině. Výhodou těchto kurzů je možnost diskutovat o každodenních problémech s ostatními rodiči a pod vedením lektora si osvojit užitečné metody, techniky, tipy a podněty pro výchovu dětí.

Na ukázkou můžeme zmínit Institut efektivního rodičovství při Centru pro rodinu a sociální péči v Brně. Díky tomuto Centru se kurzy efektivního rodičovství rozšířily po celé České republice. Původní myšlenka ovšem pochází od Dinkmeyera a McKaye, jež v 60. letech popsali základy efektivního rodičovství v knize *STEP: Efektivní výchova krok za krokem*. (Efektivní rodičovství, © 2008)

Tyto praktické kurzy, jež pomáhají rodičům při výchově, jsou sice pořádány poměrně často a na mnoha místech, ovšem jejich propagace vážně. Informace o těchto kurzech jsou totiž většinou k dostání pouze na internetových stránkách daného rodinného centra. Nedostatečná propagace tak povětšinou znamená neuspokojující účast v těchto kurzech. Doporučovali bychom tedy navýšit propagační kampaň, například ve formě letáčků, oznámení v tištěných periodících či rozhlasovém vysílání.

V posledních letech byla také uskutečněna řada sociologických výzkumů, zabývajících se rodinou a výchovou. V prosinci 2013 byly například zkoumány *Postoje českých občanů k manželství a rodině*. V roce 2012 byl proveden srovnávací výzkum *Rodina pohledem dětí*. Ve Zlínském a Olomouckém kraji byl v roce 2013 proveden výzkum s názvem *Táta na plný úvazek*, jehož cílem bylo zjistit povědomí o aktivním rodičovství či to, jak se k otázce rodičovské dovolené mužů staví jejich ženy.

Pro zvýšení informovanosti veřejnosti o problematice rodinné výchovy a s ní spjatých aspektů, bychom doporučovali publikovat závěrečné zprávy těchto výzkumů i do jiných, než odborných periodik.

ZÁVĚR

V rámci této diplomové práce jsme se zabývali problematikou výchovných stylů v rodině a jejich určujících faktorů. V teoretické části, rozčleněné do tří kapitol, jsme se zabývali rodinnou výchovou, výchovnými styly v rodině a určujícími faktory těchto stylů. První kapitola byla tedy zaměřena na problematiku rodinné výchovy, výchovných prostředků a metod a chyb ve výchově. Zaměřovali jsme se také na koncepci efektivního rodičovství. Ve druhé kapitole jsme se zabývali vybranými klasifikacemi výchovných stylů a rozpracovali jsme také některé typologie nevhodných výchovných stylů. Třetí kapitola byla směřována k deskripci určujících faktorů výchovných stylů v rodině. Zabývali jsme se vlastnostmi a zkušenostmi rodičů a dětí, jejich vzájemnými vztahy a sociokulturními podmínkami a prostředím, jež také ovlivňují celkový způsob výchovy v rodině. V praktické části jsme pomocí dotazníkového šetření nashromáždili údaje, které jsme následně vložili do datové tabulky a zpracovávali v programu STATISTICA 12. Výzkum proběhl v rámci základních škol ve Zlínském kraji, konkrétně u žáků 2. stupně. Výzkumný vzorek tvořilo 350 žáků.

Hlavním cílem naší diplomové práce bylo zjistit rozdíly mezi výchovnými styly v rodině v závislosti na vybraných určujících faktorech. Jako určující faktor jsme zvolili pohlaví dítěte. Následně jsme zkoumali, jaké jsou rozdíly mezi celkovým vnímaným výchovným stylem v rodině, vnímaným výchovným stylem matky, otce a jednotlivými výchovnými dimenzemi v závislosti na zvoleném faktoru, tedy na pohlaví dítěte. Statisticky významné rozdíly jsme zjistili pouze u některých výchovných dimenzí.

Za hlavní přínos této práce považujeme přispění a obohacení poznatkové základny, týkající se výzkumu výchovných stylů v rodině. Dalším přínosem je využití cizojazyčného dotazníku, který přináší nové dimenze způsobu výchovy v rodině.

Problematika rodinné výchovy, a s ní spojených výchovných stylů se často prozkoumává a ověřuje. Výchova jako taková je esenciálně důležitá pro lidský život a vývoj. Právě z toho důvodu je dle našeho názoru nezbytné zabývat se touto problematikou i nadále.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6.
- [2] ČÁP, Jan, 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV. ISBN 80-858-6615-3.
- [3] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- [4] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu – Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [5] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [6] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
- [7] ATKINSONOVÁ, R. L, 1995. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing.
- [8] GILLERNOVÁ Ilona a Václav MERTIN, 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-799-X.
- [9] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
- [10] HORÁK, Josef a Zdeněk KOLÁŘ, 2004. *Obecná pedagogika*. Ústí nad Labem: UJEP. ISBN 978-80-704-4572-6.
- [11] MATOUŠEK, Oldřich, 1993. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: SLON. ISBN 80-86429-19-9.
- [12] SHARRY, John, 2006. *Řešíme problémy s výchovou dětí a dospívajících*. Brno: Computer Press, a. s. ISBN 80-251-1295-0.
- [13] JŮVA, Vladimír et al., 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.
- [14] PREKOPOVÁ, Jiřina, 2001. *Jak být dobrým rodičem*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-9063-3.

- [15] NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI, 2011. *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3672-3.
- [16] SVOBODOVÁ, Jarmila a Bohumíra ŠMAHELOVÁ, 2007. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD. ISBN 978-80-86633-81-7.
- [17] KOUCKÁ, Pavla, 2014. *Zdravý rozum ve výchově: uvolněné rodičovství v hektické době*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0614-9.
- [18] ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2009. *Komunikace mezi rodičem a dítětem*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2698-4.
- [19] ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7066-534-3.
- [20] SATIROVÁ, Virginia, 2007. *Společná terapie rodiny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-303-1.
- [21] ROGGE, Jan-Uwe, 2013. *Rodiče určují hranice*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0533-3.
- [22] SEVERE, Sal, 2014. *Co dělat, aby se vaše děti správně chovaly*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0634-7.
- [23] MATĚJČEK, Zdeněk, 2007. *Po dobrém nebo po zlém?*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-486-9.
- [24] MERTIN, Václav, 2004. *Na co se často ptáte – Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-316-9.
- [25] SCHMIDTOVÁ, Kateřina, 2009. *Děti by měly znát své hranice*. Praha: Sdružení linka bezpečí.
- [26] HORÁKOVÁ-HOSKOVCOVÁ, Simona, 2007. Hledá se ideální rodič. *Děti a my: časopis pro rodiče, učitele a pracovníky pomáhajících profesí*. Roč. 2007, č. 6. ISSN 0323-1879.
- [27] PREVENDÁROVÁ, Jitka, 1998 cit. podle PROCHÁZKA, Roman a kolektiv, 2014. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4451-3.

- [28] PLAMÍNEK, Jiří, 2010. *Tajemství úspěchu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3658-7.
- [29] RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, 2001. České výchovné hodnoty: tradiční nebo moderní. *Sociální studia*. Roč. 2001, č. 6, s. 127-148.
- [30] BINAROVÁ, Ivana, 2001. *Partnerství, sexualita a rodina*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0138-X.
- [31] LACINOVÁ, Lenka a Petra ŠKRDLÍKOVÁ, 2008. *Dost dobří rodiče anebo Drobné chyby ve výchově dovoleny*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-442-7.
- [32] DINKMEYER, Don, 1996. *Efektivní výchova krok za krokem*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-92-5.
- [33] KERLINGER, Fred Nichols, 1972. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia.
- [34] SANDANYOVÁ, Petra, 2008. *Rodina a její vliv na výchovu a vzdělání*. Brno. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita.
- [35] BAUMRIND, Diana, 1991. The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence*. 91(11), 56 – 95.
- [36] STEINBERG, Laurence, 2001. We know some things: Adolescent-parent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*. 01(11), 1 – 19.
- [37] DARLING, Nancy and Laurence STEINBERG, 1993. Parenting style as kontext: An integrative model. *Psychological Bulletin*. 93(113), 482 - 496.
- [38] DARLING, Nancy and Teru TOYOKAWA, 1997. Construction and Validation of the Parenting Style Inventory II. The Pennsylvania State University: Internal publication.
- [39] MOŽNÝ, Ivo, 1990. *Moderní rodina*. Brno: Blok.
- [40] Efektivní rodičovství. *Efektivnírodičovství.webnode.cz* [online]. ©2008 [cit. 2015-04-16]. Dostupné z: <http://efektivnirodičovství.webnode.cz/informace/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně

Atd. A tak dále

Aj. A jiné

IKT Informační a komunikační technologie

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 Pohlaví respondentů</i>	45
<i>Graf 2 Ročník ZŠ</i>	45
<i>Graf 3 Bydliště respondentů</i>	46
<i>Graf 4 Věk matky</i>	46
<i>Graf 5 Věk otce</i>	47
<i>Graf 6 Zaměstnání matky</i>	48
<i>Graf 7 Zaměstnání otce</i>	49

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 Model devíti způsobů výchovy</i>	<i>27</i>
<i>Tabulka 2 Počet žáků v základním souboru k datu 30. 9. 2014.....</i>	<i>41</i>
<i>Tabulka 3 Počet žáků ve výběrovém souboru</i>	<i>41</i>
<i>Tabulka 4 Dimenze emoční vnímavosti ve výchovném stylu matky</i>	<i>50</i>
<i>Tabulka 5 Dimenze emoční vnímavosti ve výchovném stylu otce</i>	<i>50</i>
<i>Tabulka 6 Výchovný styl rodičů</i>	<i>51</i>
<i>Tabulka 7 Výchovný styl matky.....</i>	<i>52</i>
<i>Tabulka 8 Výchovný styl otce.....</i>	<i>53</i>
<i>Tabulka 9 Dimenze emoční vnímavosti matky</i>	<i>53</i>
<i>Tabulka 10 Dimenze samostatnosti u matky.....</i>	<i>54</i>
<i>Tabulka 11 Dimenze náročnosti u matky.....</i>	<i>55</i>
<i>Tabulka 12 Dimenze emoční vnímavosti u otce.....</i>	<i>56</i>
<i>Tabulka 13 Dimenze samostatnosti u otce.....</i>	<i>56</i>
<i>Tabulka 14 Dimenze náročnosti u otce.....</i>	<i>57</i>
<i>Tabulka 15 Výchovné styly dle bydliště</i>	<i>58</i>
<i>Tabulka 16 Výchovné styly dle tříd.....</i>	<i>59</i>
<i>Tabulka 17 Výchovné styly dle věku rodičů</i>	<i>60</i>
<i>Tabulka 18 Výchovné styly dle zaměstnání rodiče</i>	<i>61</i>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1. Originální verze dotazníku Parenting Style Inventory II (PSI-II)

Příloha 2. Dotazník Parenting Style Inventory II v české verzi

Příloha 3. Vymezení pracovních sektorů dle Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě

PŘÍLOHA P I: ORIGINÁLNÍ VERZE DOTAZNÍKU PARENTING STYLE INVENTORY II (PSI – II)

3/26/97
7

Appendix 1: Parenting Style Inventory - Pilot II

How much do you agree or disagree with this sentence?

Response options: strongly disagree, disagree, I'm in between, agree, strongly agree

- A. My mother really expects me to follow family rules.
- B. My mother doesn't really like me to tell her my troubles.
- C. My mother expects me to dress and act differently in places like church or a restaurant than I do when I'm with my friends.
- D. My mother tells me that her ideas are correct and that I shouldn't question them.
- E. Hard work is very important to my mother.
- F. My mother respects my privacy.
- G. My mother hardly ever praises me for doing well.
- H. My mother gives me a lot of freedom.
- I. My mother really lets me get away with things.
- J. If I don't behave myself, my mother will punish me.
- K. My mother expects me to do what she says without having to tell me why.
- L. My mother makes most of the decisions about what I can do.
- M. It is important to my mother that I do my best.
- N. My mother encourages me to talk to her honestly.
- O. My mother doesn't ask me to change my behavior to meet the needs of other people in the family.
- P. My mother believes I have a right to my own point of view.
- Q. If I don't act according to my mother's standards, she will do things to make sure I do in the future.

- R. I can count on my mother to help me out if I have a problem.
- S. I would describe my mother as a strict parent.
- T. My mother points out ways I could do better.
- U. My mother pushes me to do my best in whatever I do.
- V. It's clear to me when my mother thinks I have done well.
- W. My mother pushes me to think for myself.
- X. My mother is strict about how I behave when I'm in stores, the library, or some place where there are mostly adults.
- Y. My mother makes it clear when I have done something she doesn't like.
- Z. I can tell when my mother thinks I could have done better.
- AA. My mother spends time just talking to me.
- BB. When I do something wrong, my mother does not punish me.
- CC. My mother and I do things that are fun together.
- DD. My mother sets high standards for me to meet.
- EE. My mother gives me chores to do around the house.
- FF. When my family does things together, my mother expects me to come.

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PARENTING STYLE INVENTORY II V ČESKÉ VERZI

Dobry den,
jmenuji se Petra Bečicová a studuji 2. ročník navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.
Prosím Vás o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci na téma *Výchovné styly v rodině a jejich určující faktory*. Dotazník je zcela anonymní a slouží pouze pro účely výzkumu mé diplomové práce. Při výběru odpovědi zakroužkujte pouze jednu odpověď na pětibodové škále.

Varianta: Matka

	Zcela nesoňhlasím	Nesoňhlasím	Nerozhodně	Soňhlasím	Zcela soňhlasím
Matka ode mne oěkává, že budu respektovat domácí pravidla.	1	2	3	4	5
Matka nerada slyší o mých problémech.	1	2	3	4	5
Matka oěkává, že se budu na určitých místech (např. kostel, restaurace) chovat jinak, než když jsem s kamarády.	1	2	3	4	5
Matka mi vřtěpuje, že její myšlenky jsou správné a nemám je zpochybňovat.	1	2	3	4	5
Má snaha je pro mou matku velmi důležitá.	1	2	3	4	5
Matka respektuje mé soukromí.	1	2	3	4	5
Matka mne málokdy pochválí.	1	2	3	4	5
Matka mi dává hodně volnosti.	1	2	3	4	5
Matka mi některé věci promine.	1	2	3	4	5
Když se nechovám správně, matka mne potrestá.	1	2	3	4	5
Matka oěkává, že ji bez řeči poslechnu.	1	2	3	4	5
Matka čim většinu rozhodnutí o tom, co sním dělat.	1	2	3	4	5
Pro mou matku je důležité, abych vše dělal/a nejlépe, jak umím.	1	2	3	4	5
Matka neřadí, abych s ní upřímně mluvil/a.	1	2	3	4	5
Matka věří, že mám právo na svůj názor.	1	2	3	4	5
Pokud se nechovám dle jejích pravidel, zajistí matka, aby se to v budoucnu neopakovalo.	1	2	3	4	5
Kdykoliv mám problém, mohu se na matku spolehnout.	1	2	3	4	5
Popsal/a bych svou matku jako přísného rodiče.	1	2	3	4	5
Matka mi pomáhá zlepšit se.	1	2	3	4	5
Matka mne podporuje, abych se sebe vydal/a to nejlepší při všem, co dělám.	1	2	3	4	5
Poznám, když si matka myslí, že se mi něco povedlo.	1	2	3	4	5
Matka mne vede k tomu, abych myslél/a sám/sama za sebe.	1	2	3	4	5
Matka je přísná ohledně mého chování na místech, kde jsou převážně dospělí (např. obchody, knihovna).	1	2	3	4	5
Matka mi dá jasné najevo, pokud jsem udělal/a něco, co se jí nelíbí.	1	2	3	4	5
Poznám, když si matka myslí, že jsem něco mohl/a udělat lépe.	1	2	3	4	5

Matka si se mnou povídá.	1	2	3	4	5
Když udělám něco špatného, matka mne nepotrestá.	1	2	3	4	5
Matka a já děláme společně zábavné věci / činnosti.	1	2	3	4	5
Matka stanovuje vyšší cíle, kterých bych měl/a dosáhnout.	1	2	3	4	5
Matka mi zadává domácí práce.	1	2	3	4	5
Když má rodina dělat něco pohromadě, matka očekává, že se zúčastním.	1	2	3	4	5

Varianty: Otec	Zcela nesouhlasím	Nesouhlasím	Nerohodně	Souhlasím	Zcela souhlasím
Otec ode mne očekává, že budu respektovat domácí pravidla.	1	2	3	4	5
Otec nerad slyší o mých problémech.	1	2	3	4	5
Otec očekává, že se budu na určitých místech (např. kostel, restaurace) chovat jinak, než když jsem s kamarády.	1	2	3	4	5
Otec mi všteňuje, že jeho myšlenky jsou správné a nemám je zpochybňovat.	1	2	3	4	5
Má snaha je pro mého otce velmi důležitá.	1	2	3	4	5
Otec respektuje mé soukromí.	1	2	3	4	5
Otec mi dává hodné volnosti.	1	2	3	4	5
Otec mi některé věci promine.	1	2	3	4	5
Když se nechovám správně, otec mne potrestá.	1	2	3	4	5
Otec očekává, že jej bez řeči poslechnu.	1	2	3	4	5
Otec činí většímu rozhodnutí o tom, co sním dělat.	1	2	3	4	5
Pro mého otce je důležité, abych vše dělal/a nejlépe, jak umím.	1	2	3	4	5
Otec mne podporuje, abych s ním upřímně mluvil/a.	1	2	3	4	5
Otec neřídá, abych změnil/a své chování kvůli ostatním členům rodiny.	1	2	3	4	5
Otec věří, že mám právo na svůj názor.	1	2	3	4	5
Pokud se nechovám dle jeho pravidel, zajistí otec, aby se to v budoucnu neopakovalo.	1	2	3	4	5
Kdykoliv mám problém, mohu se na otce spolehnout.	1	2	3	4	5
Popsal/a bych svého otce jako přísného rodiče.	1	2	3	4	5
Otec mi pomáhá zlepšit se.	1	2	3	4	5
Otec mne podporuje, abych se sebe vydal/a to nejlepší při všem, co dělám.	1	2	3	4	5
Poztám, když si otec myslí, že se mi něco povedlo.	1	2	3	4	5
Otec mne vede k tomu, abych myslil/a sám/sama a za sebe.	1	2	3	4	5
Otec je přísný: ohledně mého chování na místech, kde jsou převážně dospělí (např. obchody, knihovna).	1	2	3	4	5

Otec mi dá jasně najevo, pokud jsem udělal/a něco, co se jemu nelíbí.	1	2	3	4	5
Poznáám, když si otec myslí, že jsem něco mohl/a udělat lépe.	1	2	3	4	5
Otec si se mnou povídá.	1	2	3	4	5
Když udělám něco špatného, otec mne nepotrestá.	1	2	3	4	5
Otec a já děláme společně zábavné věci/ činnosti.	1	2	3	4	5
Otec stanovuje vyšší cíle, kterých bych měl/a dosáhnout.	1	2	3	4	5
Otec mi zadává domácí práce.	1	2	3	4	5
Když má rodina dělá něco pohromadě, otec očekává, že se zúčastním.	1	2	3	4	5

Pohlaví žáka:

- a) Dívka
- b) Chlapec

Věk rodičů:

- a) Matka: _____
- b) Otec: _____

Ročník ZŠ:

- a) 6. ročník
- b) 7. ročník
- c) 8. ročník
- d) 9. ročník

Zaměstnání rodičů:

- a) Matka: _____
- b) Otec: _____

Bydliště:

- a) Město
- b) Vesnice

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.

PŘÍLOHA P III: VYMEZENÍ PRACOVNÍCH SEKTORŮ DLE NAŘÍZENÍ VLÁDY Č. 222/2010 SB., O KATALOGU PRACÍ VE VEŘEJNÝCH SLUŽBÁCH A SPRÁVĚ

PRACOVNÍ SEKTOR 1 – SPRÁVA ORGANIZACE, PERSONALISTICKÉ, EKONOMICKÉ A OBCHODNÍ PRÁCE A IKT

Sekretářka, Kvalitářka, Administrativní pracovnice, Ředitel firmy, Asistentka ředitele, Referentka, Úřednice, Vedoucí pracovník, Kontrolor, Ředitel jakosti, Účetní, Zásobovač (Rozvážeč zboží), Pomocné práce ve firmě, Finanční poradce, Personalistka, Ekonomka, Manažerka, Softwarový pracovník

PRACOVNÍ SEKTOR 2 – PROVOZNĚ-TECHNICKÉ PRÁCE

Mistrová, Technický ředitel, Mistr, Technik, Technolog, Dispečer

PRACOVNÍ SEKTOR 3 – SPOLEČNÉ SPECIALIZOVANÉ PRÁCE

Psycholog, Laborant

PRACOVNÍ SEKTOR 4 – SPOLEČNÉ PROVOZNÍ, VÝROBNÍ A ŘEMESLNÉ PRÁCE

Uklízečka, Skladnice, Manipulační dělník, Vrátný

PRACOVNÍ SEKTOR 5 – OBCHODNÍ PROVOZ A SLUŽBY

Kuchařka, Prodavačka, Číšnice, Pekařka, Designér, Věštec, Myčka aut, Masér, Kadeřnice, Manikérka, Kosmetička, Chůva

PRACOVNÍ SEKTOR 6 – SOCIÁLNÍ SLUŽBY A VÝCHOVA VZDĚLÁVÁNÍ

Pečovatelka, Sociální pracovník, Pracovník OSPOD, Osobní asistent, Aktivizační pracovník v domově pro seniory, Pracovník na sociálce, Opatrovnice, Pracovnice v mateřském centru, Pracovnice v charitě, Učitelka, Učitelka zpěvu, Vychovatelka, Zástupce ředitele, Ředitel

PRACOVNÍ SEKTOR 7 – STAVEBNICTVÍ A STROJÍRENSTVÍ

Instalatér, Zedník, Tesař, Stolař, Stavitel, Podlahář, Klempíř, Zateplování staveb, Sádrokartonář, Stavbyvedoucí, Strojař, Strojník, Zámečnick, Automechanik, Elektrikář,

Elektrotechnik, Svářeč, Opravář strojů, Mechanik, Operátor a seřizovač CNC strojů, Galvanizér, Lakýrník, Montér oken

PRACOVNÍ SEKTOR 8 – ZEMĚDĚLSTVÍ A ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ

Práce na farmě, Květinářka, Floristka, Botanička, Lesník, Zahradník, Hajný, Dřevorubec, Zemědělec, Řezník, Hydrolog, Výrobce pitné vody

PRACOVNÍ SEKTOR 9 – ZDRAVOTNICTVÍ

Lékařka, Farmakoložka, Zdravotní sestra, Sanitární sestra, Lékárnice, Záchranář

PRACOVNÍ SEKTOR 10 – OSTATNÍ PRÁCE

Dělnice, Tiskařka, Realitní makléřka, Překladatelka, Podnikatelka, Pošťáčka, Řidič kamionu, Redaktor, Šička bot, Pošta-na přepážce, Místostarosta, Obsluha benzínové stanice, Cvičitelka, Úředník, Technik, Výtvarnice, Pracovnice v čistírně, Pokojská, Asistentka prodeje, Vedoucí obchodu, Balička, Švadlena, Dřevovýroba, Opravářka bot, Recepční, Opravář autoagregátů, Policejní strážník, Logistika, Hlídač, Pracovník reklamačního oddělení, Obchodník, Inženýr, Hasič, Malíř, Řemeslník, Rolbař, Čalouník, Slévač, Silničář, Truhlář, Zaměstnanec MÚ, Kovář, Správce

PRACOVNÍ SEKTOR 11 – NEZAMĚSTNANÝ

Neuvedeno, Nezaměstnaný, Mateřská dovolená, V domácnosti, V důchodu