

Výchovné dilema v subjektivních teoriích rodičů

Bc. Veronika Saňáková

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. Veronika Saňáková, DiS.**
Osobní číslo: **H130023**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Výchovné dilema v subjektivních teoriích rodičů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení základních pojmů z oblasti postojů k výchově, výchovných stylů a míry regulace ve výchově rodičů.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů, zaměřených na zjišťování subjektivních teorií rodičů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a závěr.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

CHUDÝ, Štefan. Hledání kořenů výchovy v současné společnosti: koncepce, úvahy, názory a dilemata. Brno: Paido, 2006, 141 s. ISBN 80-7315-131-6.

JANÍK, Tomáš a Vlastimil ŠVEC. K perspektivám školního vzdělávání. 1. vyd. Brno: Paido, 2009, 278 s., [4] l. obr. příl. ISBN 978-80-7315-193-5.

JANÍKOVÁ, Marcela. Základy školní pedagogiky. 1. vyd. Brno: Paido, 2009, 119 s. ISBN 978-80-7315-183-6.

PELIKÁN, Jiří. Hledání těžiště výchovy. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2007, 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, 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 užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 10.4.2015



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje výchovným dilematům v subjektivních teoriích rodičů. Teoretická část se zabývá především výchovou, jejím pojetím, funkcím nebo znaky. Dále výchovnými styly, problémy v rodině a společenskými změnami, které tuto výchovu ovlivňují. Závěrečná kapitola teoretické části pojednává právě o výchovných dilematech. V praktické části se zaměříme na subjektivní teorie, ze kterých vychází výchova rodičů. Výstupem našeho kvalitativního výzkumného šetření je zakotvená teorie.

Klíčová slova: výchovné dilema, subjektivní teorie, rodina, výchova, rodiče

ABSTRACT

This diploma thesis is devoted to educational dilemmas in subjective theories of parents. The theoretical part mainly concerns education, its notion, functions or features. Furthermore, educational styles, family problems and social changes that affect the education. The final chapter discusses the theoretical right of educational dilemmas. The practical part focuses on the subjective theory underlying the formation of the parents. The output of our qualitative research is a grounded theory.

Keywords: educational dilemma, subjective theories, family, parenting, parents

Na tomto místě chci poděkovat Mgr. Karle Hrbáčkové za odborné vedení a cenné připomínky při zpracování této diplomové práce.

Mé díky patří také mým respondentům za jejich ochotu a celé své rodině a přátelům za jejich trpělivost a podporu.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VÝCHOVA	13
1.1 POJETÍ VÝCHOVY.....	13
1.2 ZNAKY VÝCHOVY.....	15
1.3 FUNKCE VÝCHOVY	16
1.4 KONSTITUČNÍ PRVKY VÝCHOVNÉHO PROCESU.....	18
1.4.1 Podmínky výchovy a faktory ovlivňující proces výchovy	18
1.4.2 Výchovné cíle.....	20
1.4.3 Formy a metody výchovné činnosti.....	22
1.4.4 Principy (zásady) výchovného působení	25
2 VÝCHOVA V RODINĚ	27
2.1 VÝCHOVNÉ STYLY V RODINĚ.....	27
2.2 PROBLÉMY SOUČASNÉ RODINY.....	30
2.2.1 Dominující znaky současného dětství	31
2.3 SPOLEČENSKÉ ZMĚNY OVLIVŇUJÍCÍ NOVÉ ÚVAHY O CHARAKTERU VÝCHOVY	35
3 VÝCHOVNÉ DILEMA V SUBJEKTIVNÍCH TEORIÍCH RODIČŮ.....	38
3.1 DILEMATA JAKO SOUČÁST SUBJEKTIVNÍCH TEORIÍ PODLE JANÍKA (2003).....	38
3.2 VÝZNAMNÁ DILEMATA TEORIE VÝCHOVY PODLE NEUMEISTERA (2006)	39
3.3 SVOBODA VS. MANIPULACE.....	41
3.4 ODMĚNY VS. TRESTY	43
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	45
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	46
4.1 CÍL VÝZKUMU	46
4.2 DRUH VÝZKUMU	46
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	46
4.4 VÝZKUMNÉ TECHNIKY	49
4.5 PRŮBĚH ZÍSKÁVÁNÍ DAT.....	50
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	50
5 ANALÝZA DAT A JEJICH INTERPRETACE.....	52
5.1 INTERPRETACE KATEGORIÍ.....	52
5.1.1 Chybami se člověk učí	52
5.1.2 (Ne)drž se máminy sukně.....	55
5.1.3 Strašák.....	57
5.1.4 Žádoucí cesta.....	60

5.2	PARADIGMATICKÝ MODEL A JEHO INTERPRETACE	63
5.3	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	65
	ZÁVĚR	67
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	69
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	73
	SEZNAM OBRÁZKŮ	74
	SEZNAM TABULEK.....	75
	SEZNAM PŘÍLOH.....	76

ÚVOD

Výchova dětí a mládeže v dnešní společnosti je frekventovaným tématem. Stojí za povšimnutí, že v našem okolí přibývá organizací zabývajících se výchovně-vzdělávacími a volnočasovými aktivitami dětí a mládeže. Proto vyvstává otázka, kolik prostoru a času zbývá na výchovu ze strany rodičů.

Stylů výchovy je celá řada. Můžeme si vybrat, jakým způsobem chceme vychovávat své potomky. Chceme být rodičem, který na svého potomka neustále dohlíží, kontroluje ho, aby díky své mladické nerozvážnosti nevykročil tím špatným směrem? Nebo rodičem nechávajícím veškeré rozhodnutí na dítěti a podporujícím jeho jedinečnost? Či najít zlatý střed mezi těmito dvěma možnostmi? A je možné, najít rovnováhu mezi těmito výchovnými metodami?

Každý z nás, ať už je rodičem nebo ne, během svého života sbírá zkušenosti, které zásadním způsobem ovlivňují jeho životní postoje. Náš vlastní postoj k výchově potomků se formoval po určitou dobu a otázkou zůstává, kdy a jestli je tento proces ukončen.

Existuje mnoho faktorů ovlivňujících postoj k výchově dětí. Jedním z nich je model vlastní rodiny. Můžeme si položit otázku, jak moc nás ovlivnila výchova našich rodičů. Každý z nás někdy pronesl, že takhle on své děti vychovávat nebude, když mu rodiče něco nepovolili nebo se mu něco nelíbilo.

V naší diplomové práci jsme se rozhodli věnovat výchovnému dilematu v subjektivních teoriích rodičů. Pevně věříme, že i my budeme jednou rodiči, a právě toto dilema budeme řešit. Díky názorům a postojům našich respondentů na dané téma, kteří již v této oblasti mají daleko více zkušeností, by se nám mohlo podařit utřídit si vlastní názory a získat nesčetně velké množství důležitých rad a postřehů.

V teoretické části bychom rádi rozebrali výchovu. Nejprve samozřejmě přesný význam tohoto pojmu, její funkce. Další kapitola bude pojednávat o výchově v rodině, stylech, problémech a společenských změnách, které tuto výchovu ovlivňuje. Závěrem celé první části budou právě výchovné dilemata. Výzkum bych chtěla realizovat prostřednictvím výzkumné metody rozhovorů.

Cílem naší práce je zjistit nejen výchozí bod subjektivních teorií výchovy respondentů, ale i vliv dalších faktorů na jejich následující výchovu. Přístup k výchově dětí respondentů

ovlivňují vnější a vnitřní faktory, navíc je nutné uvědomit si, že každé dítě je jedinečné a ke každému je potřeba přistupovat individuálně.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVA

„Je mnoho slov, jež nemají přesné vymezení, jež bývají vzájemně zaměňována, avšak které jsou zároveň nezbytné ke sdělování myšlenek – takovými slovy jsou: výchova, vzdělání a také vyučování. (L. N. Tolstoj)

O výchově a vzdělávání už toho bylo napsáno bezesporu mnoho. V této kapitole bychom chtěli připomenout definice pojmu výchova od několika renomovaných autorů, její funkce, cíle a podmínky výchovy.

1.1 Pojetí výchovy

Lze konstatovat, že většina z nás neustále někoho vychovává. Rodiče vychovávají své děti, sourozenci vychovávají své sourozence, učitelé či učitelky vychovávají své žáky. Neustále na sebe navzájem působíme a to jak záměrně, tak zcela nevědomky.

V této kapitole objasníme pojem výchova. Nejen že budeme citovat vybrané autory, kteří se zabývali, či zabývají výchovným procesem, navíc přistoupíme k pojmu výchova z hlediska různých vědních disciplín a připojíme i obory, ke kterým má výchova nejbliže.

Z psychologického hlediska má výchova nejbliže k oboru s názvem Pedagogická psychologie, která zkoumá základy výchovy. Bez znalostí z psychologie není možné pochopit výchovné jevy v jejich příčinách, zákonitostech a vztazích. Jsou-li znalosti z psychologie nepostradatelné, pak pro pedagogy a pedagogiku mají nejmenší význam poznatky z ostatních psychologických oborů a to především obecné, vývojové a sociální psychologie. (Janiš, Kraus, Vacek, 2010)

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2013) hovoříme o výchově jako o procesu záměrného působení na osobnost člověka. Cílem je dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.

Pedagogickou disciplínu, která se zabývá rozpracováváním filozofických představ a koncepcí o výchově člověka, nazýváme teorie výchovy. Na základě měření a vyhodnocování empirických poznatků z výchovné praxe v konkrétních podmínkách se snaží dospět k jejich zobecnění. (Průcha, 2009)

Metodiku výchovy lze chápat jako praktickou aplikaci teoretických poznatků při naplňování konkrétních výchovných cílů, které jsou vymezeny složkami výchovy a to v určitých formách výchovy. Předmětem této pedagogické disciplíny je nespecifické, tzn. neprofesní a nepředmětové, všeobecně záměrné a cílevědomé formování osobnosti jedince. (Malach, 2010)

Z pohledu sociologického, podle Geista (1992), jde o termín, který je často používán buď záměrně, nebo jako nadřazený či podřazený výraz s termínem vzdělávání a můžeme ho pojímat širěji či úžeji. Výchova je považována za morální a intelektuální výcvik, rozvoj mentálních složek a charakteru, především systematickou péčí škol a ostatních vzdělávacích institucí.

Z tohoto pohledu je nám nejbližší právě sociologie výchovy. Jedná se o obor, který zkoumá výchovné jevy z aspektu sociální podmíněnosti, protože se opírá o poznání, že právě sociální determinace je pro úroveň výchovy rozhodující. Studuje souvislosti výchovy s makrosociálními poměry, s fungováním společnosti a společností jako celku. (Janiš, Kraus, Vacek, 2010)

Výchova podle Danka (2011) je proces střetávání, kontaktu a spolupráce konkrétních jedinců, kteří hledají vzájemnou souhru s úlohou utváření osobnosti v zájmu celkové perspektivy prostředí společnosti i lidstva jako celku. Jde o vnější působení, vytváření podmínek pro výchovu, ale také přijímání a respektování vnějšího vlivu v zájmu chování a jednání osobnosti. V tomto smyslu je celkový proces výchovného působení realizovaný, ale také v jeho přetváření do procesu sebevýchovy.

Všechny definice, které jsme zde uvedli, jsou jistě správné a v podstatě se ne mnoho liší. Hovoří o výchově pravdivě, ovšem my se nejvíce přikláníme k definici z pedagogického hlediska. Tato definice může působit velice obecně, ale výchova je tak široký pojem, že jediné tak můžeme do definice zahrnout všechno, co se samotné výchovy týče.

Výchovné působení můžeme rozdělit na přímé a nepřímé. Mezi přímé působení patří například působení pedagoga, rodiče nebo přátel na člověka nebo skupinu lidí bez jakéhokoliv mezičlánku. Za nezáměrné považujeme působení především médií, jako televize, internet, časopisy, noviny, které mají v dnešní době velký vliv na jedince. Také to jak na nás působí třeba umělecké dílo. (Valihorová, 2013)

1.2 Znaky výchovy

Podkapitola znaky výchovy nám v podstatě má objasnit, co je pro výchovný proces typické. Uvádím znaky podle dvou autorů. Jakých autorů? První, Dvořáček (2009), přichází se třemi základními a další autoři Janiš, Kraus a Vacek (2010), dokonce se sedmi znaky.

Pro dosažení efektivních výsledků by měl výchovný proces splňovat následující znaky:

- Záměrnost (intencionalita) – jde o určující znak výchovy, protože i rozhodnutí výchovně nepůsobit je záměrem. Odlišuje výchovu od nezáměrných vlivů a od obecnějšího pojmu socializace.
- Organizovanost – výchova probíhá v určitém časovém a prostorovém rámci, což podmiňuje efektivitu výchovy.
- Soustavnost – na rozdíl od nahodilosti by měla výchova probíhat ve smyslu systematickosti. (Dvořáček, 2009)

Ovšem Janiš, Kraus a Vacek (2010) uvádí dokonce 7 znaků výchovy, které se s Dvořáčkem shodují pouze v prvním bodě:

- 1) Záměrnost – jde o determinující znak výchovy. Výchova je specificky lidskou činností. To znamená, že je sociálně podmíněna. Lidé s lidmi, člověk s člověkem uskutečňují každodenní nepřeborné množství sociálních kontaktů. Ne všechny jsou činěny se speciálním záměrem. Ve větší či menší míře pozitivně ovlivňují a rozvíjí druhou osobu či osoby.
- 2) Rozvojetvornost – podstata spočívá v záměru vychovatele, který se snaží navodit u vychovávaného pozitivní změny. To se ale nemusí vždy podařit. V některých případech jsou výsledky výchovného působení velice dobré a to pak mluvíme o kvalitě výchovy, jindy vychovatel svým působením spíše škodí. I v tomto případě však hovoříme o výchově, protože záměr ze strany vychovatele zde rozhodně nechybí.
- 3) Dlouhodobost – významných a stabilních výsledků lze ve výchově dosáhnout pouze dlouhodobým působením, ale závažnějších chyb se můžeme dopustit ve evlice krátkém časovém úseku. Právě proto je časově náročnější a obtížnější převýchova neboli reedukace. Každodenní náročná a opakující se činnost, často jakoby bez viditelného efektu, je stěžejní pro výchovnou práci. Proces výchovy tedy chápeme jako celoživotní, nikdy nekončící záležitost.

- 4) **Dynamičnost (procesuálnost)** – tento znak vystihuje všudypřítomný faktor změny. Ve výchově není nic, co by bylo neměnné a jednou provždy dané. Ve výchově se nevyvíjí jenom vychovávaný, ale také vychovatel. Zároveň se mění i podmínky výchovy a jsou-li v pohybu prvky struktury, nutně se proměňuje struktura sama.
- 5) **Bipolárnost** – výchova obsahuje dva póly, kterými jsou vychovatel neboli subjekt výchovy, a vychovávaný čili objekt výchovy. Mezi subjektem a objektem výchovy vzniká vztah, jehož kvalita se postupem času mění. Základní změna probíhá především v oblasti závislosti - nezávislosti. Přirozeně, v souladu s vývojovými změnami, vychovávaný přebírá stále větší díl zodpovědnosti a stává se ve větší či menší míře sám sobě subjektem výchovy. Tento proces přechodu můžeme nazvat jako „subjektivizaci výchovy“, tedy směřování k sebevýchově.
- 6) **Cykličnost** – tento znak v sobě zahrnuje dvě stránky:
 - a) Částečnou opakovatelnost dějů výchovy
 - b) Neukončitelnost – výchova nezná definitivní stav, který už nelze zdokonalovat a vylepšovat. Výchovné působení je možné ukončit fyzicky. Příkladem je učitel a žák, který opouští školu. Ve výchovně vzdělávacím procesu se již nebudou vídat, ale jeho vliv může pokračovat nepřímo dál a v některých případech dokonce celý život.
- 7) **Univerzálnost** – výchova není záležitostí pouze jedné historické etapy, skupiny lidí nebo jednotlivce. Jde o společenský jev, který vždy existoval a jistě tomu tak bude vždy.

1.3 Funkce výchovy

Následující podkapitola se věnuje funkcím výchovy. Funkcí výchovy je opravdu hodně, což nám jenom dokazuje, jak důležitý tento proces doopravdy je a to nejen pro konkrétního jedince, ale také pro celou společnost.

Funkce výchovy podle Kantorové (2008):

Vzhledem k tomu, že výchova je celistvý a jedinečný proces, který vede k celoživotnímu rozvoji jedince, plní i své funkce.

- Individuální – výchova v tomto smyslu zdůrazňuje jedince jako individualitu. V samotném procesu výchovy usiluje o rozvoj osobních kvalit, prospěch a uplatnění jedince jako samostatné svobodné bytosti. Tento přístup je v současné pedagogice ve výchově a vzdělávání prosazován, ale co se týká samotné reality, tato potřeba se naplňuje různě. V některých školách přetrvává pohled učitelů na třídní kolektiv jako celek, nikoli na samotné individuality žáků.
- Sociální – tuto funkci výchovy bychom mohli chápat jako přípravu jedince pro plnění společenských úkolů a pro jeho zapojení do společnosti. Výchova ovlivňuje celkový charakter společnosti, a proto by mělo docházet k souladu mezi tím, co člověk v životě potřebuje a tím, co se ve škole učí.

V té nejobecnější rovině plní cíl výchovy celou řadu funkcí, se kterými přichází Janiš, Kraus, Vacek (2010):

- 1) Funkce orientační a anticipační – pro to, abychom dosahovali cílů, je důležitá správná orientace. Obsah cíle vychází právě z nejobecnějších požadavků, které jsou formulovány společností.
- 2) Funkce motivační a stimulační – tento cíl spočívá ve vyvolání určitého napětí mezi požadovaným a aktuálním cílovým stavem. Dosažení cíle nebo jeho přiblížení se mu, se stává silným motivem nejen pro subjekt, ale především také pro objekt výchovy.
- 3) Funkce realizační – dobře zvolené cíle pomáhají snahám subjektu i objektu výchovy dosáhnout toho daného cíle. Tzn., že kvalita výchovně vzdělávacího projektu dává reálný předpoklad pro naplnění cíle, ale zároveň napomáhá při zjišťování „kvality“ dosahovaných výsledků.
- 4) Funkce regulační – tato funkce je postavena na neustálé sebereflexi a sebekontrolě současného stavu ve vztahu k projektovaným postupným cílům. Významnou součástí naplnění dané funkce je dostatečně objektivní schopnost diagnostikovat aktuální stav.

1.4 Konstituční prvky výchovného procesu

Jednou z oblastí zvýšeného zájmu pedagogiky je vymezení a zkoumání činitelů výchovně-vzdělávacího procesu. Proces výchovy považujeme za neustálou interakci mezi vychovatelem, popř. skupinou vychovatelů, který se realizuje prostřednictvím pedagogické komunikace, na vychovávaného. (Hlásna, 2006)

V souvislosti s výchovou hovoříme o třech prvcích, které se navzájem ovlivňují, doplňují v zájmu formování a kultivování osobnosti. Těmito systémovými prvky výchovy jsou:

- Objekt výchovy, neboli vychovávaný
- Subjekt výchovy, čili vychovatel, ale také vychovávaný
- Prostředí výchovy, do kterého zahrnujeme rodinu, školu, region, civilizaci (Danek, 2011).

Při vymezení činitelů výchovy však např. Jůva (2001) zohledňuje i použití prostředků výchovy. K činitelům výchovy tedy řadí iniciátora výchovy a na druhé straně vychovávaného jedince jako adresáta výchovného působení, přitom jejich vzájemné působení je uskutečňováno prostřednictvím výchovných prostředků. Mezi ně patří práce, hra, umělecké podněty nebo třeba vliv masmediálních prostředků.

Je potřeba připomenout, že vychovávaný není jen objektem, ale zároveň také subjektem výchovy. Zároveň i vychovatel však není pouze subjektem, ale také objektem. Z tohoto pohledu je výchova chápána jako nesmírně složitý, multidimenzionální a multifaktoriální proces, jenž vyžaduje používání různých metod, zásad, forem, prostředků a je uskutečňován v konkrétních podmínkách, které její realizaci a její výsledky ovlivňují. (Hlásná, 2006)

1.4.1 Podmínky výchovy a faktory ovlivňující proces výchovy

Složitost výchovy je dána tím, že do procesu vstupuje nejen vychovatel, vychovávaný a obsah, který je zprostředkovaný, ale též řada dalších faktorů. Vychovatel by měl být seznámen pokud možno se všemi podmínkami, ve kterých bude výchovně vzdělávací úsilí vynakládat a za nichž může být efektivně realizována výchova. Podmínky výchovy v tomto procesu představují základní determinanty při vedení, kultivaci a utváření lidského jedince. Do celé řady proměnných, která umocňuje složitost celého výchovného procesu patří především vychovávaný, vychovatel, cíl výchovy, obsah nebo prostředí. Tyto proměnné mo-

hou značně ovlivnit celý průběh, a proto se podmínky výchovy stávají nejen východiskem, ale také výsledkem výchovy, protože se na výchově přímo podílejí. (Janiš, Kraus, Vacek, 2010)

Efektivita procesu výchovy je determinována vlivy, které výchovu podmiňují, omezují, popř. limitují a ovlivňují volbu výchovných cílů a prostředků. Tyto vlivy jsou označovány jako podmínky výchovy a rozdělujeme je:

- Vnitřní – vyplývají ze specifík našeho organismu a jde např. o dědičné faktory, základní lidské potřeby, psychický a zdravotní stav člověka, biorytmus, úroveň poznání a intelektu, zájmy, temperament, hodnotová orientace a spousta dalších.
- Vnější – řadíme zde třeba mezilidské vztahy, okolní přírodu, kulturu společnosti, kulturu bydlení, rodinnou situaci, společenskou etiku nebo úroveň společenského rozvoje. Tedy jsou to ty podmínky, které jsou tvořeny přírodním a společenským prostředím.

Nejednotnost výchovně-vzdělávacích systémů je podmíněna snahou společnosti, která chce zachovat autenticitu národa daného území. Výchovně-vzdělávací systémy jsou výrazně determinovány různými faktory výchovy. Hlásná (2006) uvádí následující:

- Demografické faktory – tyto se projevují v odlišné věkové, vzdělanostní a také zaměstnanecké struktuře obyvatelstva, v národnostním a etnickém složení obyvatelstva.
- Ekonomické faktory – mají vliv nejen na materiální a technické vybavení výchovných zařízení, ale také na délku působení mateřského příspěvku nebo zaměstnanecké aktivity rodičů.
- Filozofické faktory – klademe na ně důraz při určování obsahu výchovného působení.
- Geografické faktory – přírodní podmínky mají vliv na výchovu jedince nejen klimatickými podmínkami, ale také urbanistickými podmínkami, tzn. rozmístění, velikost nebo typ sídel.
- Kulturní faktory – hovoříme o rozdílnosti jazyka, zvyků, tradic národů, patří sem i historické a duchovní faktory.

- Světonázorové faktory – ovlivňují formulaci cílů výchovy, determinují výběr metod, forem a prostředků výchovy.
- Politické faktory – např. vnitropolitická situace.
- Vědecké faktory – úroveň vědeckého bádání a poznání nebo dostupnost odborné literatury ze zahraničních pramenů.
- Zdravotní faktory – zdravotní stav obyvatelstva, dostupnost zdravotnické péče nebo míra zdravotnické prevence.

1.4.2 Výchovné cíle

Cíle výchovy se postupem času neustále mění a názory na to, jak má splněný cíl výchovy vypadat se také od jednotlivce k jednotlivci různí. Pro některé rodiče je ve výchově důležité, aby jeho dítě poslouchalo na slovo a bralo ho jako autoritu. Pro jiné je cílem vychovat jedince, který bude v životě spokojený a šťastný. Výchovné cíle nejsou zcela jednoznačné a každý si cíle výchovy stanovuje jinak.

Každé historické období má své specifické ekonomické a společenské podmínky. Tyto podmínky utvářejí prostředí pro život rodičů a dětí. Tím pádem se mění i představy o cíli výchovy, tzn., že se mění i představa o pojmu „dobře vychované dítě“. V dřívějších dobách bylo cílem vychovat slušné a poslušné dítě. Poslušností rozumíme okamžité a naprosté uposlechnutí požadavků rodičů. Podoba vztahů mezi rodiči a dětmi je v dnešní době jiná. Výzkumy ukazují na mnohem větší otevřenost, rovnostářství a snahu o kamarádský vztah rodičů k dětem. Důraz se přesouvá od vyžadování poslušnosti na slovo spíše k apelu na vnímání dítěte jako jedinečné a respektované lidské bytosti. (Lacinová, Škrdlíková, 2008)

Podle Kantorové (2008) je cíl výchovy společenský ideál, jakási představa, toho, čeho chceme ve výchovné činnosti dosáhnout za pomoci výchovných činitelů. Prostřednictvím cílů výchovy se formulují požadavky na člověka, jaký má být, pro jaký osobní rozvoj, a pro jaké společenské potřeby je nutné ho připravit. Z výchovných cílů vyplývá obsah, prostředky, metody, principy a formy výchovy.

Výchovu je třeba směřovat k utváření kultivované osobnosti a je třeba vidět člověka v procesu výchovy v jednotě všech jeho stránek, tzn. biologické, psychické i sociální. (Steindl, 2000)

Podle Jůvy (2001) je výchovný cíl jednou ze základních pedagogických kategorií. Pokud chceme pochopit kteroukoliv výchovnou koncepci, měli bychom především zkoumat výchovné cíle. Z těchto cílů vyplývají nejen adekvátní výchovné prostředky, ale také výchovné principy, formy a metody. Proto přichází s dvojicemi cílů:

- Cíle individuální a sociální – individuálním se rozumí takové zaměření výchovy, která usiluje především o osobní rozvoj jedince, o jeho prospěch, ale také o jeho uplatnění. Naopak sociální cíl chápeme v případě jedince, které má zajistit, aby se svým působením stal co nejprospěšnějším společností, aby byl schopen uvědoměle, kvalifikovaně a odpovědně plnit své sociální role.
- Cíle obecné a specifické – cíle obecné chápeme jako ty, které jsou společné veškeré výchově. Jde o plný, mnohostranný rozvoj jedince, stimulace jeho vztahu ke společnosti, k lidem nebo k hodnotám. Patří sem také pomoc při formování jeho charakteru a chování. Specifickým cílem označujeme konkrétní osvojení určitých dovedností, vědomostí, znalostí a návyků. Také se jedná o navození určitých postojů, potřeb a zájmů.
- Cíle materiální a formální – materiální neboli také informativní koncepce výchovy se orientuje na osvojení konkrétní učební látky. Jedná se o souhrn vědomostí, dovedností a návyků, které jsou potřeba ke zvládnutí teoretických i praktických úkolů.

U cílů výchovy by mělo platit to, že by měly být uskutečnitelné, perspektivní do budoucna, v souladu s potřebami jednotlivce, ale i společnosti a zároveň všeobecně platné. Cílem výchovy je harmonicky a všestranně rozvinutá osobnost. S tímto souvisí životní zdatnost, se kterou spojujeme celou řadu schopností, které jedinci umožňují, aby v dané společnosti žil pokud možno:

- 1) Samostatně – nejde jen o stránku materiální, ale především psychické nezávislosti.
- 2) Zodpovědnost – týká se nejen sebe, ale také ostatních.
- 3) Smysluplně – měli bychom vědět, proč žijeme, proč děláme, co děláme a tušit smysl života.
- 4) Dobře – pokud jsem schopen zvládat předchozí tři podmínky, s největší pravděpodobností žiji dobře. (Danek, 2011)

1.4.3 Formy a metody výchovné činnosti

Při stanovení výchovně-vzdělávacích forem si většinou pomáháme tím, že mluvíme o tzv. organizačních formách výchovy. Je zde zcela zřejmá snaha o odlišení formy od metody. Organizační formy pak utvářejí jakýsi rámeček, který je definován dvěma základními dimenzemi a to buď prostorem, nebo časem. Takže každá forma může být charakterizována místem, kde se výchova uskutečňuje (školní třída, hřiště, chemická laboratoř, volná příroda) a časem (45, resp. 90 minut, celé odpoledne, celý týden). (Janiš, Kraus, Vacek, 2010)

Formy výchovy rozlišujeme podle Prokešové (2013) následovně:

- Výchova rodinná – samotné působení rodiny, ale také její zájmové orientace, vztahy, aktivity.
- Výchova školní – školní prostředí a jeho působení.
- Výchova mimoškolní – působení kulturních a společenských institucí.
- Sebehodnocení – působení vlastní motivace.

Pod pojmem metoda rozumíme cílevědomé a záměrné uplatňování promyšlených postupů, způsobů a metod výchovného působení. Právě pojem „promyšlených“ má v této charakteristice specifický význam právě proto, že při uskutečňování složitého výchovného působení je velmi důležité zodpovědně a promyšleně zvolit přijatelnou výchovnou metodu. Jednotlivé metody se odlišují předpoklady, důsledky a použitými prostředky. Při výběru metod je tak důležité brát v potaz předpoklady vychovávaného. Jde o věk, intelekt, sociální či kulturní předpoklady, na kterých se výchova realizuje. Některé metody se uplatňují u starších, jiné je potřeba použít u mladších, jinak se postupuje u zdravých jedinců a jinak zase u handicapovaných. Každá z metod zanechává u vychovávaného určité změny, má určité důsledky, na které je třeba při výběru metody také pamatovat. (Valihorová, 2013)

Metody výchovy lze přehledně rozdělit do následujících třech kategorií (Prokešová, 2013):

1. Metody instruktivní
 - Požadavku
 - Vysvětlování

Tyto metody ukazují způsob, jak a co dělat. Požadavek může být dán různými způsoby. Buď formou příkazu, zákazu, výhrůžkou, varováním, zastrasováním, vydíráním nebo ma-

nipulací. Co se týká vysvětlování, jde o instrukci, při které odpovídáme na otázku proč dělat něco tak a ne jinak. Instruktivní metody jsou charakteristické pro prvotní sociální učení v případě sociálního zpevnování, pomocí kterého se dítě učí orientovat v tom, co je dobré a co je přijatelné akcí a reakcí, odměnou a trestem.

2. Metody citového působení

- Metoda vyvolávání a tlumení citů
- Příkladu
- Přesvědčování

Velice významnou roli ve výchově hrají city. Vychovatel city neustále vyvolává nebo tlumí a naopak je jim sám vystaven. I metoda příkladu a přesvědčování je založena na citovém působení vychovávajícího. Příklad a přesvědčování probíhá také v rámci sociálního učení, tzn. pomocí odezírání, napodobování, ztotožnění. Daleko lépe a snadněji přesvědčujeme jiného člověka o tom, co má dělat a proč tehdy, pokud nás má rád a uznává nás.

3. Metody řízení činnosti dětí a dospívajících pomocí:

- Režimu
- Cvičení
- Získávání (uspokojování potřeb)
- Hodnocení a kontroly
- Vytváření výchovných situací
- Pověřování skupin i jednotlivců požadovanými úkoly (jako projev důvěry)
- Výbuchy

Tyto metody nám poskytují širokou možnost různorodého působení na druhého člověka. Důležité je, že poskytují uspokojování potřeb, určitý režim dodává pocit jistoty a bezpečí, co se týká cvičení, dochází k sociálnímu učení, a to především k podmiňování. Zajímavou pro nás může být metoda „výbuchu“, kdy se náhle zachováme úplně jinak, než se od nás očekává a předpokládá.

S dělením metod, které je nejvíce odpovídající současnému stavu pedagogické teorii a praxi přichází Chudý (2006). V tomto dělení klade velký důraz nejen na spontánnost, živel-

nost, ale také na druhé straně na uspořádání podle požadavků, věku a zaměření výchovné činnosti:

1. Metody přímé

A. Metody na formování návyků

- Metoda cvičení a navykání
- Metoda požadavku
- Metoda kontroly
- Metoda motivačního hodnocení
- Metoda poskytování pomoci a cvičení

B. Metody formování chování na základě modelu

- Metoda vzoru
- Metoda vyprávění
- Metoda řešení kazuistik
- Metoda příkladu vychovatele
- Metoda prezentace uměleckých děl

C. Metoda formování přesvědčení

- Rozhovor, vysvětlování, přednáška
- Analýza vlastních výtvorů

2. Metody nepřímé

A. Metody zaměřené na formování zvyků

- Zprostředkované návyky a cvičení
- Metoda tvorby tradic
- Metoda utváření a organizace linií
- Nepřímé metody požadavku
- Nepřímé metody kontroly
- Nepřímé motivační povzbuzení

B. Metody formování chování

- Metody zaměřené na účasti na společné práci a spolupráci
- Zdůraznění pozitivních a negativních modelů chování ve skupině

C. Metody rozvíjení a utváření způsobilosti

- Metody, které jsou založené na výrazové hře
- Metody řešení a analýzy výchovných situací
- Metoda diskuse, besedy a konstruktivní hádky

1.4.4 Principy (zásady) výchovného působení

Co je to princip výchovného působení? Podle Danka (2011) je pod tímto pojmem nutno chápat konkrétní, všeobecně platné pravidlo nebo normu, kterou je potřeba respektovat a řídit se jí v procesu výchovy. Každý vychovatel musí respektovat konkrétní principy, které jsou usměrňující faktory při jeho výchovném působení. Respektování principů nám umožňuje rozvíjet lidskou dimenzi všech aktivit nejen vychovatele, ale i vychovávaného, zohledňovat individuální, národní a mezinárodní souvislosti rozvoje osobnosti člověka, která směřuje do pozice zcela samostatné, svébytné a autentické, socializované osobnosti.

Jůva (2001) přichází s tím, že i přes to, že ve vnímání a klasifikaci pedagogických principů není aplikovaný jednotný přístup, lze tyto principy uspořádat tak, aby odráželi hlavní znaky výchovného procesu. Sám uvádí následující principy:

- Princip cílevědomosti – je třeba stanovit si cíl a přiměřeně ho objasnit vychovávanému.
- Princip soustavnosti (systematičnosti) – mluvíme o uspořádání výchovných podnětů do systému a o neustálém působení vychovatele.
- Princip aktivity – zdůrazňuje aktivitu a samostatnou činnost jedince, motivovat a aktivizovat jeho vlastní snahu a tvořivý proces.
- Princip přiměřenosti – bereme v úvahu věk, aktuální stav zkušeností, respektujeme věkové a individuální zvláštnosti.
- Princip emocionálnosti – respektujeme požadavek adekvátního citového zážitku vychovávaného jedince a snažíme se o udržení atmosféry radosti a tvořivosti.

- Princip jednotnosti výchovného působení – klade důraz na jednotu požadavku a přístupu vychovatele k vychovávanému v rodině, ve škole atd.
- Princip názornosti, uvědomělosti – netýkají se jen osvojených vědomostí, ale také postojů ke společnosti.

Klasifikace principů neboli zásad, je hodně. Pro doplnění uvádím Danekovu (2011) klasifikaci výchovných principů:

- Princip názorového pluralizmu
- Princip úcty vůči osobnosti vychovávaného
- Princip mravnosti
- Princip tolerance
- Princip demokracie
- Princip humanismu
- Princip záměrnosti a cílevědomosti
- Princip sociální dohody
- Princip jednoty teorie s praxí

2 VÝCHOVA V RODINĚ

„Domov – vždycky to budu opakovat – není prostor, ale proces. Tady se schovávám před deštěm a zimou, tady žiju, tady trávím svůj volný čas, tady se rodí moje rodina, tady ji tvořím léty, trpělivostí a tolerancí a vůbec řadou kladných principů. Domov je bytost.“ (M. Horníček)

Každá rodina žije v určitém sociálním prostředí, které je tvořeno nejen jejími členy, ale i dalšími jedinci, a žije v určitých ekonomických podmínkách. Sociální prostředí a ekonomické podmínky společně s dalšími faktory mají vliv na vztahy v rodině.

Zpravidla se rodinou rozumí malá sociální skupina. Ta vzniká manželstvím a umožňuje vzájemné soužití mezi manželskými partnery, soužití rodičů a jejich dětí, utváření vztahů mezi příbuznými a vztahů mezi společností a rodinou. Z této charakteristiky vyplývá, že pojem rodina nemusíme chápat vždy stejně. Podle počtu generací rozlišujeme např. rodinou základní, která sestává z otce, matky a popř. dětí nebo rodinu rozšířenou, která kromě toho zahrnuje také prarodiče, strýce, tety a ostatní příbuzné. Dále hovoříme o rodině orientační, ve které se člověk narodí a rodinu reprodukuje se, kterou člověk prostřednictvím manželství zakládá. (Střelec, 2005)

Doba, ve které žijeme, sebou přináší řadu pozitiv i negativ, jenž se odráží i ve fungování současných rodin. V následující kapitole se budeme věnovat problémům, se kterými se současné rodiny potýkají.

2.1 Výchovné styly v rodině

Jednou ze stěžejních otázek při výchově dítěte v rodině je právě styl výchovy nebo také způsob výchovy.

Pojem způsob výchovy vysvětluje Čáp (1996) jako celkovou interakci a komunikaci dospělých osob, tzn. matky, otce, učitele, rodiny, školy) s dítětem. Projevuje se nejen volbou a způsobem užití výchovných prostředků, ale také postupů, metod a tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které znovu ovlivňuje prožívání a chování dospělého. Způsob výchovy vyjadřuje to stěžejní ve výchově, co ovlivňuje volbu jednotlivých postupů nebo prostředků. A to důležité ve výchově je emoční vztah k dítěti a způsob výchovného řízení. Obvykle tradičně a zjednodušeně se užívá pojmu způsob výchovy k označení způ-

sobu výchovného působení dospělých na děti. V takovém případě je zcela nezbytné zdůraznit nedílné sepětí výchovného působení s odpovídajícím chováním a působením na děti ze strany dospělých.

Na úvod uvádím tři základní výchovné styly:

- Autokratický, autoritativní, dominantní – vychovatel dost přikazuje, trestá, hrozí, méně už respektuje potřeby či přání dítěte, má pro ně málo porozumění, jednoznačně determinuje žáky svými vlastními úsudky, zkušenostmi nebo rozhodnutími. Dává jim málo samostatnosti a iniciativy. (Čáp, Mareš, 2007)

Jedinec je nesamostatný, neklade si sám cíle a ani úkoly a čeká na pokyny shora. Projevuje se jako jedinec s velice nízkým sebevědomím, malou, popř. žádnou iniciativu, tvořivostí. Tento styl výchovy vede jedince k vyššímu napětí, dominantnosti, podrážděnosti a také k agresivitě vůči ostatním členům skupiny. Může dojít ke dvěma situacím. Buď dítě silně přimkne k vychovateli, je poslušné, submisivní až apatické, anebo se bouří proti autoritám prostřednictvím agrese. V obou případech je dítě závislé na pochvale od dospělé osoby a snaží se upoutat jeho pozornost. (Valihorová, 2013)

- Liberální, slabé vedení – vychovatel neřídí děti vůbec nebo velice málo. Neklade přímé požadavky, a pokud ho vysloví, jeho důsledné plnění nevyžaduje a nekontroluje. (Čáp, Mareš, 2007)

Mezi důsledky tohoto výchovného stylu patří např. to, že dítě je v neustálé nejistotě, je zmatené, postupně získává dojem, že okolí by se mu mělo přizpůsobit. U některých osob se také může projevovat nespolehlivostí, neochotou spolupracovat, pasivitou, která může vést až k lenivosti. Až přílišná svoboda může přerůst k odmítání akceptovat druhého. V důsledku toho všeho se může stát, že jedinec není schopen řešit náročné životní situace. (Valihorová, 2013)

- Demokratický, sociálně integrační, sociálně integrativní – v tomto případě vychovatel dává méně příkazů a podporuje jejich iniciativu, dává si záležet na tom, aby působil spíše příkladem než velkým množstvím trestů a zákazů. Dává dětem možnost vybírání hned z několika možností řešení problémů a je přístupný hovořit s dětmi o všem. Pro děti a jejich individualitu má velké porozumění. (Čáp, Mareš, 2007)

Tento výchovný styl je považován za ideální. Má lepší účinky, nejen co se týká pracovních výsledků, ale také v dětské disciplíně, sociálních vztazích nebo rozvoji iniciativy. (Valihorová, 2013)

Prokešová (2013) hovoří ve své knize o stejných třech stylech výchovy jako Čáp s Marešem, tzn. autokratický, liberální a demokratický. Přidává však ještě jeden:

- Ochranařský výchovný styl – je založen na přemíře shovívavosti a péče. Dítěti se však nedostává prostor pro vlastní rozhodování a tvořivou iniciativu. Rodič vede dítě k přílišné poslušnosti a k nesamostatnosti a je podporována jeho závislost na druhých lidech.

Matějček (2012) přidává další styly výchovy, které jsou podle něj založeny na příliš pozitivně laděném výchovném postoji, které mají spíše negativní vliv na dítě. Matějček rozlišuje:

- Rozmazlující výchova – rodiče, kteří až nezdravě citově lpí na dítěti a jsou nadšeni z jakéhokoli přirozeného projevu. Přejí si, aby jejich dítě nikdy nedospělo a bylo na nic vždy citově závislé. Ve snaze si dítě k sobě připoutat na něj nekladou žádné nároky a tím nedovolují dítěti se osamostatnit. Neustále se podřizují jeho náladám a přáním, odstraňují mu veškeré překážky a posluhují mu. Je přirozené, že u dítěte brzy přichází o autoritu, ale při tom mu však nedodávají tolik jistoty a sebedůvěry, aby se mohlo stát nezávislým.
- Příliš úzkostná a projektivní výchova – podobně jako u předešlého případu rodiče na dítěti nezdravě citově lpí, ale tentokrát z jiného důvodu. Ze strachu, aby si dítě neublížilo, je přehnaně ochraňují, brání mu v běžných činnostech, protože se jim zdají být nebezpečné, zbavují ho vlastní iniciativy a neurotizují ho neustálým omezením jeho aktivity. Dítě trpí frustrací z nedostatku aktivity, volnosti, poznávání a stimulace získávané prostřednictvím vlastní iniciativy. Z této situace se dítě snaží uniknout prostřednictvím protestu, agresivního chování vůči rodičům nebo zvýšenou aktivitou mimo dohled. V opačném případě se děti projevují naprostým útulmem a pasivním podřízením. Mezi rodiče, kteří mají sklon k tomuto výchovnému stylu, patří především starší rodiče, prarodiče, rodiče „vymodlených dětí“ anebo ti, kteří o jedno dítě přišli.

- Výchova s přepjatou snahou o dokonalost dítěte – rodiče mají neustálou potřebu, aby jejich dítě bylo ve všem nejlepší a dokonalé, nebo alespoň v tom, co má pro ně zvláštní hodnotu. Rodiče nejsou schopni respektovat možnosti a schopnosti dítěte a i přes to by mělo dítě dosáhnout toho, co se rodičům nepodařilo realizovat většinou z jejich vlastní viny. Rodiče dítě využívají jako nástroj kompenzace jejich vlastního neúspěchu. Obranné postoje jsou pak většinou důsledkem přílišného zatěžování.
- Protekční výchova – jde o snahu, aby dítě dosáhlo takových hodnot, které jsou pro ně výhodné a významné. Nezáleží jim na tom, jakým způsobem jich bylo dosaženo. Nejde jim o dokonalost dítěte, ale aby to dotáhlo tam, kde ho chtějí mít. Tato výchova spočívá především v tom, že celou dobu pracují za něj, odklízí překážky, které se mu staví do cesty a vyžadují, aby i okolí se podřídilo jejich zájmům. Tato výchova je typická pro rodiče starší, rodiče neuspokojené ze své kariéry a s jakkoliv postiženými dětmi.

Novák (2013) považuje za nejčastěji používané tyto styly výchovy:

- Autoritativní výchova – výchova založená na příkazech, zákazech, potlačení spontaneity dítěte nebo kontrole, která nepovoluje sebemenší diskusi.
- Laxní výchova – převládá nezájem až lhostejnost, jasná preference především osobních zájmů.
- Ochraující výchova – vyznačuje se nadměrnou ochranou dítěte, která brání nejen psychickému, ale také fyzickému otužování.

2.2 Problémy současné rodiny

Každá rodina se potýká čas od času s problémy. Méně závažné problémy rodina dokáže většinou zvládnout pomocí vlastních sil. V případě závažnějších potíží existují instituce a organizace, které rodinám při řešení potíží dokážou pomoci.

Cangelosi (2006, s. 28) uvádí, že „někteří rodiče své děti podporují, jiní je zanedbávají, někde je domácí výchova zdravá, jinde rodiče svým dětem nadávají a jednají s nimi hrubě, někde o děti soustavně pečují, jinde není výchova naprosto žádnou.“

Rodinu považujeme za nejdůležitější sociální skupinu, ve které člověk žije a vyrůstá. Dochází v ní k uspokojování nejen psychických, ale také fyzických a sociálních potřeb. V některých případech se rodina může sama sobě stát zátěží a může se stát zdrojem a příčinou různých psychických problémů a následných sociálněpatologických jevů, které mají vliv na fungování jejich členů, především ale dětí. Jevů, které na rodinu působí negativně, je podle Laca (2013) celá řada a patří k nim například:

- Problémy s dysfunkcí rodiny, především pokud je spojená s psychickou deprivací.
- Problémy anomálních osobností rodičů, pokud rodiče nevědí, neumí nebo nechtějí se o děti starat a to z různých důvodů. Nebo pokud se rodiče dopouští sami asociálního nebo antisociálního chování.
- Problém úplnosti rodiny, náhradního rodičovství, náhradní výchovy nebo dokonce výchovy ústavní.
- Problematika CAN neboli syndrom týraného, zneužívaného nebo zanedbaného dítěte.

Chudý (2006) rozděluje výchovné problémy na dva druhy:

- Standardní – jde o problémy obvyklé a typické, kde víme, o jaký problém jde a dokážeme být na něj připraveni. Pro tyto typy situací dokážeme najít řešení prostřednictvím dostupné literatury a příkladů z praxe. Příkladem může být častá absence žáka, pozdní příchody domů, apod.
- Nestandardní – situace neobvyklé, náhodné, specifické, vyžadující umění při jejich řešení. Toto řešení není vzorové a musíme využívat určitý druh kreativity. Jde o problémy s nekázní, šikanováním, záškoláctvím, drogami či bitkami.

2.2.1 Dominující znaky současného dětství

Znaků, které charakterizují současné dětství, znaků, které vyplývají ze situovanosti dnešních dětí v poměrech, do kterých se rodí a v nichž vyrůstají, je podle Heluse (2009) bezesporu hodně. Mezi ty nejzávažnější a vynucující si zvláštní pozornost vychovatelů patří:

- Dětství medializované

Média, od televize po počítač, od tradičních tiskovin či rozhlasu po netradiční zařízení znamenají bezesporu obohacení života. Ale tohle je jen půlka pravdy. Komunikační tech-

nologie nabízejí také rozmanité způsoby zábav, které posilují nežádoucí postoje a sklony. Přinášejí příležitosti k navázání povážlivých kontaktů, které můžou přerůst v nebezpečí svedení a zneužití dítěte. Vznikají závislosti, které přináší oslabování vnímavosti pro to, co bychom mohli nazvat životem z první ruky a co je nejspíš základem způsobilosti obstat před člověkem tváří v tvář. Tato negativní stránka médií by neměla vymazat pozitiva, ale nesmí být ani zlehčována, protože za jistých okolností způsobuje vážná ohrožení osobnosti dětí a mladistvých.

- Dětství konzumní

Jde o skutečnost, že dětství je vystavené působení reklamy a nabídky trhu. Tržní prostředí jistě rozšiřuje možnosti člověka si vybrat, ale současně ničí závažným způsobem svébytnost dětí a dospělých, kteří se dostávají do vleku nabídek, kterým nedokážou odolat a od kterých odvozují určující životní hodnoty a to na úkor těch, které jsou daleko závažnější. Útěk do nakupování se pro spoustu lidí stává nepřekonatelnou závislostí jen proto, že se jim to zdá výhodné a navozuje příjemný pocit „mohu si to dovolit“. Vždyť reklamy bank, které nám dávají pocit, že k nákupu není třeba snad ani peněz, protože jejich půjčky jsou natolik výhodné, že to jsou spíše dary než půjčky. Tlakům je samozřejmě vystaveno i současné dítě. Pokud jej rodina, popř. škola, nevybaví určitými hodnotovými orientacemi, mohou se reklamy a nabídky stát diktátem jeho způsobu života.

- Dětství scholarizované

Děti jsou podrobeny působení školy a cílem přitom je organizovat jejich systematické vzdělávání. Vzdělávací výsledky dětí jsou kontrolovány a potvrzovány příslušnými certifikáty, které z velké části rozhodují o sociálním zařazení jedince. Scholarizace nabývá na významu a stává se neodmyslitelnou, ne-li dokonce určující součástí života dítěte a mládeže, ale bohužel se stále častěji stává i závažným problémem. A to především pro žáky, kteří mají ve škole potíže absolutní, tzn. špatně prospívají, nebo relativní, a to takové, že neuspokojují nároky, které na ně klade učitel, rodič nebo dokonce on sám. Škola je pro něj neustálým stresem, hrozbou ponížení a trestů, zdroj strachu a vidina přibouchávajících dveří do budoucnosti. Všechny tyto jevy můžou vést až k rezignaci, nebo jsou kompenzovány popíráním smyslu školy, vzdělání či sociálního přizpůsobení.

- Dětství proplánované versus zanedbané

V dnešní době lidé stále více plánují rodičovství. Kromě plánování vhodné doby jeho narození, plánují i další jeho povinnosti a výkony. Má tak být zabezpečeno nejen jejich uspokojení z dítěte, ale také napomoženo jeho životní úspěšnosti. Je nutné ale varovat před negativními souvislostmi plánování. Měli bychom počítat s tím, že dítě musí mít prostor pro vyjádření, pro svou spontaneitu a pro hledání svého sebevyjádření, identity, pro vyzkoušení si sebe samého. S plánovací tendencí jde často ruku v ruce i snaha urychlovat vývoj dítěte tak, aby bylo dospělé co nejdříve a zvládalo to co dospělí. S tím dochází k přetížení dítěte a oslabení specifických přínosů šťastného dětství pro pozdější život. Souvisejícím problémem s plánovací tendencí je fenomén tzv. „ostrovního dětství“. Dítě se vždy nachází na nějakém ostrůvku, kde koná to, co je tam funkční a následně je přemístěno na jiný ostrůvek, s jiným funkčním vymezením. Mezi těmito ostrůvky není možné se samostatně pohybovat. Mnoho dětí je v dnešní době odkázáno na pobývání doma v pokoji s počítačem, televizí nebo hračkami. Ve stanovenou dobu odchází do kroužku či na jinou výuku, kde jsou opět pod dohledem. S pobýváním dítěte mimo kontrolované zóny se většinou pojí strach, že by se něco hrozného mohlo stát, že by pochytily něco nenáležitého. Tohle u těchto dětí většinou přináší druhý extrém – zálibu v zónách ohrožení a asociálních excesů. Protikladný pól plánování představuje dětství, kde chybí i ty nejzákladnější jistoty, životní rytmy, řád a jasné rozlišení toho, co je správné a co je nesprávné. V zóně ohrožení zanedbaností jsou děti následujících rodičů:

- Rodiče, kteří propadli svým zálibám. Ti co v sobě nevyvinuli způsobilost něco pospolu s dítětem dělat, být s ním důvěrně pospolu.
- Rodiče, kteří mají ty nejlepší úmysly, ale nemají na děti čas. Čas nemají kvůli práci, protože chtějí dítě zabezpečit na vysoké ekonomické úrovni.
- Rodiče, kteří se nemohou dítěti věnovat, protože žijí v chudobě a musí tvrdě pracovat i v době, kdy je dítě potřebuje. Např. ženy samoživitelky.
- Rodiče, kteří nezvládají obtíže u dětí v období puberty a adolescence, kteří upadají do nekončících sporů a navzájem se odcizují. Nakonec bezradně rezignují.
- Rodiče psychicky, fyzicky nebo sociálně indisponovaní tak, že v důsledku toho nedokážou dělat to, co je ku prospěchu dítěte naprosto nezbytné.

- Rodiče, kteří jsou narušenými osobnostmi. Jde o alkoholiky či jiné závislé osoby, osoby psychicky a sociálně deviantní.
- Dětství emocionálně přetížené

Dětské prožívání vystavuje dítě nebezpečí citové přetíženosti obzvláštní měrou. Základní obranou dítěte vůči nim je vytěsňování. Dítě vyvíjí úsilí, aby na tyto zážitky zapomínal, jako by nebyly. Tyto vytěsňené zážitky se ale přetváří do celé řady podob a jedinci škodí. Příkladem jsou noční můry, úzkosti, deprese, beznaděj nebo psychosomatické potíže. Mezi nejčastější zdroje emočních zátěží v dětství patří:

- Kolize mezi rodiči
- Nedostatek citového pouta
- Problémy ve škole a se školou
- Některé výchovné styly rodičů
- Zklamání v životních cílech, touhách a aspiracích
- Dětství agresivní versus viktimizované

Že dnešní děti a dospívající jsou čím dál agresivnější, o tom nemůže být pochyb. Některé události posledních let vyvolaly opravdové zděšení a masivně zpochybnily víru, že dítě není určitých brutalit schopno. Při evidování zpráv o dětské brutalitě, které jsou šířené v médiích, bychom měli projevit určitou opatrnost vzhledem k tomu, že zejména komerční média vytvářejí v oblasti kriminality „realitu“, která neodpovídá skutečné situaci ve společnosti. Hrozba násilné kriminality utváří vystrašenou společnost a demokratická svoboda mnohých je tím omezena. Násilí je sociální nemocí, která je pro společnost stejně vážnou, jako pro jednotlivce rakovina. Jednou z příčin může být právě fakt, že násilí se stává banalitou. Filmy, knihy, počítačové hry, tady všude je násilí samozřejmostí a vlastně i základním stavebním prvkem. Kromě toho je příčinou tohoto jevu také pocit prázdnoty, nenaplněnosti života smyslem sblížujícím lidi navzájem, bezperspektivnosti či zklamání v lidech, na které jsem spoléhal. S tím přichází ruku v ruce touha pomstít se. V dnešní společnosti se převrátily hodnoty a lidé vidí jen peníze a úspěch.

2.3 Společenské změny ovlivňující nové úvahy o charakteru výchovy

Pelikán (2007) uvádí následující společenské změny:

- Výkonová společnost

Klasickým rysem zejména západní civilizace je trend k vytváření společnosti výkonové. Tendence dosáhnout vysokého výkonu, ale i kvantifikovat tento výkon, se promítají do všech oblastí. To neodmyslitelně vede ke změně hodnotových stupnic, a dochází k vyzdihování k vyzdihování výkonu před celou řadou dalších, např. duchovních a morálních hodnot.

- Informační exploze a vliv médií

Velice významným rysem posledních desetiletí je informační exploze, která spočívá v obrovském nárůstu informací v jednotlivých oborech. Toto přináší na jedné straně takový stav, kdy ani odborníci nestačí sledovat nové poznatky v oboru, a tak nestále dochází k tvorbě nových disciplín. Na straně druhé přichází potřeba integrace poznatků a díky tomu se na hranici jednotlivých disciplín objevují zcela nepoznané problémy. Každodenně jsme zavaleni naprosto nesystematizovanými informacemi. S tím vším se setkáváme i ve školní výuce. Kvantum informací roste a ztrácí se globální pohled na realitu. Velká témata jakými jsou bezesporu Člověk, Společnost, Příroda a spousta dalších jsou odsunuty do ústraní. Kvantum učiva, které na nás čeká už v době negraduálního studia, u nás vzbuzuje nechuť se dále vzdělávat a přitom zdůrazňujeme potřebu celoživotního vzdělávání.

Média stávají velice významným prostředkem k ovlivňování názorů a postojů. Běžná mezilidská komunikace je v dnešní době často nahrazena pouze komunikací zprostředkovanou technologiemi. To, jak velký vliv mají média na utváření jedinců, především na mladistvé, není zatím dostatečně prozkoumáno. Odborníci přichází s názory, že příčiny delikvence a násilí spatřují především ve vlivu médií, jiní je vidí ve stavu celé společnosti. Literární vzory ustupují do pozadí před těmi mediálními a osobní lidské vzory, např. rodiče, sice zůstávají, ale získali poněkud jiné postavení. Příčinou je většinou nedostatečný čas strávený s těmito blízkými.

- Boj o trvale udržitelný rozvoj, neohrožující podmínky života na této planetě

Jedním z nejzávažnějších problémů je výrazně se zhoršující ekologická situace naší planety. Nejčastěji probíraným tématem v médiích je působení člověka na ekosystémy. Vý-

znamným problémem současné společnosti je proto zachování trvale udržitelného rozvoje, který neohrožuje podmínky života na této planetě. Nalézt rovnováhu mezi ekonomickým rozvojem a zachováním přírodního bohatství je vážným a prozatím jen obtížně řešitelným problémem. Nejedná se ale pouze o vztah k přírodě. Ale také ke kulturním hodnotám, architektuře nebo památkám. Objevil se nový fenomén spojený s vandalismem a devastací soch, dopravních značek nebo třeba náhrobků. Můžeme sem zařadit i sprejerství, kdy strach z důsledků přistižení hraje svou roli v jakoby hrdinském jednání.

- Rozkolísanost trvalých hodnot

S příchodem postmoderny se objevuje nový problém v chápání hodnot. Postmoderna odmítá univerzální koncepty moderny a popírá jejich nárok na obecnou platnost a pravdivost. Tento svět se často vyznačuje povrchností, odmítáním velkých příběhů dějin a totálním individualismem až k úplné dezintegraci. Toto všechno vede k rozkolísanosti jedinců, kteří se setkávají s relativitou platnosti určitých hodnot a zejména hodnot etických. Účelové stanovení hodnot a hodnotových systémů znejišťuje zejména mladé lidi, u kterých se vytváří představa, že záleží především na úhlu pohledu v tom, co je správné, dobré nebo morální.

- Dezintegrace osobnosti

Pro současnou společnost je typické zařazení jedinců v řadě sociálních skupin. Člověk se stává jejím členem a skupiny si pak na něj dělají nárok. Nejen ideje, ale také tradice těchto skupin, se mnohdy mohou lišit, což vede k dezintegraci osobnosti a ke ztrátě autenticity. Často je vyžadována konformita, ale i ta dělá potíže při různosti požadavků a očekávání často odlišných skupin.

- Přejchod k demokratické společnosti

K přechodu k demokratické společnosti neodmyslitelně patří i hledání nových standardů společenského života. Tato společenská situace vede k nacházení nových modelů existence. Hledání někdy vede k chybám, omylům a důsledkem je nejistota lidí. Radikální změny společnosti se odrážejí nejen v myšlení, ale také v postojích mladých lidí a tyto změny vyvolávají i potřebu hledání nových priorit ve výchově.

- Diferenciace populace a důsledky z ní vyplývající

Společenské a ekonomické změny utvářejí podmínky pro diferenciaci mezi lidmi a rozevírání nůžek mezi bohatými a chudými. Dalším novým jevem je nezaměstnanost. Tato situa-

ce nepostihuje pouze starší ročníky, ženy s dětmi, čerstvé absolventy, ale také některé minority, obzvláště tu romskou. Stát již nedokáže řešit vlastními silami tuto situaci a dochází k závažným problémům. Výrazně více než doposud vystupuje do popředí výchova k samostatnosti, významná je také výchova k solidaritě s druhými, k prosociálnímu jednání a chování, k potlačení sobectví a lhostejnosti. Také se ukazuje jako velice významná výchova k hledání smyslu. Na jednu stranu by měl být člověk pro život ve společnosti připraven, na stranu druhou proti ní a jejím otřesům imunizován.

- Specifika zakládání rodin v naší společnosti

Nové podmínky života společnosti se odrážejí i v zakládání rodin. Otevřené možnosti a získávání vyšší životní úrovně v mnoha případech vede k oddalování termínu zakládání manželství a rození dětí. Mění se charakter rodinné výchovy. Řady mladých lidí manželství neuzavírá a zůstává jen ve volném partnerském vztahu. Dochází také ke snižování porodnosti a stoupá průměrný věk prvorodiček. Pokles prvorodiček je natolik výrazný, že stoupá počet jedináčků. Následkem není pouze změna charakteru výchovy v rodinách, ale také snižování počtu žáků ve školách, rušení škol pro nedostatek dětí. Rodiče v mnoha případech nemají kvůli kariéře dostatek času na rodinný život a mnozí z nich ho kompenzují lukrativními dárky pro děti nebo vyplňováním tohoto času komunikací s počítači, televizí, apod.

- Vliv globalizace na ztrátu národního vědomí

Vlivem postupující globalizace zejména u mladých lidí dochází k zániku národního vědomí. S pojmy jako je národní vědomí, národní hrdost, národní paměť je spojováno už jen sportovní odvětví jako fotbal či hokej. Napomáhá tomu celá řada faktorů. Příkladem mohou být třeba média. Ty velmi často ukazují realitu spíše z negativních stránek a ty pozitivní se k nám dostanou spíše sporadicky. To u nás vytváří velice negativní povědomí o společnosti, ve které žijeme. Dalším příkladem může být otevření se světu se vstupem do EU. Je nutno počítat s větší migrací a přílivem lidí z jiných kultur. Problém multikulturality podněcuje i k novým pohledům na výchovu k pochopení a toleranci lidí z jiných kultur.

3 VÝCHOVNÉ DILEMA V SUBJEKTIVNÍCH TEORIÍCH RODIČŮ

„Abyste pochopili lásku svých rodičů, musíte sami vychovávat děti.“ (Čínské přísloví)

Člověk si často a zpětně uvědomuje, pomocí vlastní reflexe, jaké osobně zastává stanovisko, jakému stylu výchovy vůči dítěti dává přednost a jak vnímá vztah mezi dospělým a dítětem. Je pravděpodobně snazší posoudit reakci v jednotlivých výchovných situacích, než určit, proč takto jedná. Kdy a kde se vlastně u budoucích vychovatelů formuje vědomí vlastního pojetí výchovy? Co musí vést k tomu, aby byl schopen tato přesvědčení měnit? Co jej ovlivňuje? Je to jeho znalost nebo jeho zkušenost? (Hrbáčková, 2006)

V dnešní době jsou rodiče nuceni rozhodovat o řadě záležitostí a řešit tak dilemata. Rodiče neustále váhají, zda dovolit dítěti školního věku sledovat seriál, který je určený spíše dospělým a to jen proto, aby se ve společnosti svých vrstevníků necítil znevýhodněný nebo dokonce méněcenný. V rodinách se vedou spory nejen kolem konzumace potravin ve fast food občerstveních, ale také si mnohdy matky nevědí rady s časopisy pro teenagery, jejichž obsah se jim nezdá ani trochu vhodný i přes to, že to prý ve třídě čte každý. (Lacinová, Škrdlíková, 2008)

3.1 Dilemata jako součást subjektivních teorií podle Janíka (2003)

Každý z nás má k dispozici určitý systém znalostí, o které opírá své jednání a rozhodování. Každý z nás má tento systém jinak laborovaný a strukturovaný. Jinak řečeno, lidé se liší tím, co vědí a jak to vědí. Zatímco někteří mají o daném problému vědomosti pouze útržkovité, povrchní a nijak nepropojené, další mohou mít o stejném problému vědomosti velice hluboké, které spolu tvoří vnitřně propojenou strukturu. Pokud jsou součástí této struktury znalostí i určité argumenty, které ji drží pohromadě, můžeme hovořit o subjektivní teorii.

Subjektivní teorie se vytvářejí v individuálním psychickém procesu prostřednictvím našich praktických zkušeností, organizují naše poznání do struktur. Tyto struktury se podobají vědeckým teoriím. Subjektivní teorie tedy obsahují určité elementy znalostí. Ty vůči sobě stojí v takových vztazích, že se z nich dají vyvozovat důsledky.

Nedávné výzkumy z oblastí kognitivní psychologie ukazují to, že každý člověk disponuje subjektivními teoriemi. V těchto teoriích mohou vedle sebe existovat navzájem protikladné

konstrukty. Příkladem může být „vychovávat vs. nechat růst. V důsledku této rozporuplnosti a protikladnosti vzniká jakési dilema, které se rozprostírá od jednoho pólu k druhému a vytváří tak mezi nimi silové pole. Společně se subjektivními teoriemi do našeho praktického jednání vstupují i tato dilemata, které znázorňují „akční prostor“ pro naše jednání i rozhodování.

Ve snaze operacionalizovat konstrukt subjekt teorie lze chápat subjektivní teorii jako zvláštní formu organizace znalostí. Ta má svůj subjekt i objekt. V tomto případě je subjektem této teorie rodič. Jde o subjektivní teorii rodiče, kdy je zároveň jejím majitelem. Objektem této teorie je výchovné dilema „vést vs. nechat růst“.

3.2 Významná dilemata teorie výchovy podle Neumeistera (2006)

Přemýšlet o výchově a jejích teoretických základech v sobě nese jednu skrytou hrozbu a to takovou, že přijmeme přirozenou existenci podoby výchovy za vlastní a že budeme do výchovy aplikovat myšlenkové kategorie jí samotnou produkované. Prostřednictvím výchovy jsou nejen vytvářené, ale také produkované kategorie myšlení, které jedinci spontánně aplikují na okolní svět, ale také na výchovu samotnou. Pokud přistupujeme k výchově prostřednictvím pojmů výchově vlastním, přirozeně se nedokážeme dobrat nejzákladnějších závěrů a pravd.

Výchova, která je brána jako sociální proces, je vlastní všem jedincům i společností. Díky výchově je zajištěna reprodukce, rozvoj společnosti, ale také integrace jedince do ní. V obecném měřítku každá společnost i každý jedinec vlastní teorii výchovy. Tyto teorie vycházejí ze souboru otázek, které se týkají jednotlivých aktérů procesu výchovy. Pokud zodpovíme tyto otázky, jde o základ budování osobní či obecné teorie výchovy a také zároveň i rozdílností jednotlivých teorií.

Pokud chceme vytvořit přehled základních dilemat teorie výchovy, je potřeba nejprve najít meta-teorie výchovy. Jde o teorii, která popisuje všechny podstatné aktéry výchovně-vzdělávacího procesu. Díky této meta-teorii je možné detailněji popsat rozdíly jednotlivých teorií výchovy. Pokusme se teda zaměřit na dané aktéry systému výchovně-vzdělávacího procesu a pokusíme se popsat důležitá dilemata v podobě otázek.

Subjekt výchovy

Kým by měl především být subjekt výchovy a vzdělávání?

- Vynikajícím odborníkem
- Vynikajícím didaktikem
- Vzorem ostatním

Co je úlohou subjektu v procesu výchovy a vzdělávání?

- Přenáší informace k objektu výchovy, ti jsou vnímáni jako příjemce informací
- Zkvalitňuje, usnadňuje a řídí proces učení, objekty výchovy jsou vnímáni jako aktivní jedinci, ti se podílejí na procesu učení

Prostřednictvím výchovy se předávají hodnotové orientace. Jaký je vztah k těmto hodnotám?

- Zprostředkovává společenské či obecné hodnoty, které jsou předepsané vzdělávací politikou a to bez ohledu na vlastní hodnotové orientace
- Předává vlastní hodnotové orientace a zároveň působí jako vzor těchto hodnot

Objekt výchovy

Které vlastnosti objektu bychom měli prostřednictvím výchovy potlačovat, usměrňovat, popř. které rozvíjet? Jde o otázku, která je velice důležitá, protože každá teorie z vlastností jedince odvozuje výchovné prostředky. To, jak bude výchova vypadat, se vždy odvíjí od našich představ o povaze objektu výchovy. V rámci této otázky jde formovat následující dilemata:

- Výchovný objekt je charakterizován souborem převážně pozitivních vlastností. Tyto je nutné při výchově rozvíjet.
- Výchovný objekt je charakterizován převážně souborem negativních vlastností a ty je nutno při výchově potlačovat a měnit.

Jaká je povaha vlastností objektu a odkud pocházejí tyto vlastnosti?

- Vlastnosti jsou součástí objektu, jsou mu vlastní
- Vlastnosti daného objektu jsou konstruovány jako kategorie, podle kterých je výchovný objekt popisován.

Jaké je pojetí objektu ve výchovném procesu?

- Objekt je ve výchovném procesu pasivním příjemcem
- Objekt je v procesu výchovy aktivním aktérem

3.3 Svoboda vs. manipulace

Dva protiklady, které jsou nejen ve výchově tolik diskutované. Každý z nás v každém z těchto slov vidí nejen zápory, ale také klady. Hledáme cestu, jak zkombinovat ve výchově právě to kladné z obou možných voleb. Dávat příliš mnoho svobody může mít fatální následky, stejně tak jako s člověkem neuváženě manipulovat. Otázkou zůstává, kde najdeme kompromis těchto dvou, natolik odlišných způsobů výchovy tak, abychom dosáhli požadovaného kompromisu mezi oběma přístupy?

Slovo manipulace pochází z latiny a v odborné literatuře je vysvětlováno jako spojení dvou slov: „Manus“ bychom mohli přeložit jako „ruka“ a „plere“ – „plnit“. Manipulace patří mezi pojmy mnohoznačné. Tzn., že má v daném jazyce více než jeden význam. Takový pojem připisuje objektům, které označuje různé soubory vlastností. Některé uvedené definice v literatuře hodnotí jako nejdůležitější vlastnosti její skrytost a úmyslnost. Jiné uvádí, že mezi ty důležité patří také to, kdo je původcem tohoto jednání a má z něho jednostranný prospěch. Jiné definice popisují pojem podle předpokladu, že osoba, jež je vystavena manipulativnímu jednání, bude v jeho důsledku poškozena. Z uvedených příkladů vyplývá, že tento pojem může mít různé významy podle toho, ve které oblasti je požíván. (Wróbel, 2008)

Kolář (s. 71, 2012) ve svém slovníku uvádí také definici manipulace. „Ovlivňování chování systémem posilování a vyhasínání reakcí za určitým cílem. Činnost člověka, skupiny lidí, instituce, která je zaměřena na ovlivňování názorů a chování ostatních lidí. V konečném důsledku tyto lidé vědomě i nevědomky realizují promyšlené cíle manipulátorů (fanatismus, davová psychóza).“

V tomto případě je našim opačným pojmem svoboda. Tu definuje Hartl, Hartlovou (2010) jako pocit jedince, že veškeré rozhodování má pouze ve svých rukou a že vnější vlivy hrají v jeho chování nepatrnou roli.

Nichols (2005) poukazuje na jeden fakt, pokud jde o vztah mezi rodiči a dětmi. Existuje jeden životně důležitý paradox ve vztahu mezi autoritou a ovládním, že nejlepší způsob,

jak si udržet autoritu je nehýřit jí a nesnažit se ovládat převážnou část dítěte. Podle něj je k naslouchání nutné to, abychom se přestali neustále snažit druhé ovládat. Pro rodiče možná nebude snadné vzdát se snahy ovládat rozhovor, protože mají strach z toho, že ztratí kontrolu. Ačkoliv se může zdát, že právě toho se spousta rodičů bojí. S porozuměním naslouchat přání svých dětí si může dovolit pouze rodič, který si je jist svým postavením. Co je zde vlastně rozuměno pojmem autorita?

Podle Palána (2002) bychom mohli autoritu definovat jako sílu osobnosti, která vyplývá ze získaného postavení. Autorita většinou čerpá z morální, osobní, vnitřní autority, která je postavena na zkušenostech, dovednostech, znalostech, vzdělání, ale také na schopnostech vést, rozhodovat a na jiných schopnostech, které jsou v dané oblasti klíčové.

V současné době rodiče hovoří o potížích s výchovou spojenou mnohdy s pochybnostmi ohledně vztahu dětí k autoritám a mluví také o tom, že děti nejsou schopné poslouchat a taktéž o jejich zhoršeném přizpůsobování se požadavkům na okolní svět. (Lacinová, Škrdlíková, 2008)

Naopak styl absolutní volnosti děti nechává o samotě. Nedokážou navazovat sociální vztahy ani kontakty. Za neohraničenou velkou svobodou se skrývá neosobní odstup, pro dítě nepřehledná vzdálenost, která u nich vyvolává strach z osamělosti a opuštěnosti. Důsledkem toho všeho může být odpor a roztržky, ničivá agresivita nebo velký odstup. Tento způsob chování je výrazem zoufalého hledání opory a orientace, místa, smyslu nebo blízkosti. (Rogge, 2009)

Pokud se rozhodneme, že ve své výchově nebudeme používat žádných zákazů pro svoje děti a naopak se budeme snažit, aby se rozhodovat naprosto svobodně, děti budou vyrůstat v chaosu, bez hranic a po pravdě se nebude celá situace vyvíjet moc dobře. Jde o to, že zákaz sám o sobě není tak špatný, je jen prostředkem stanovení hranic, které ve svém vývoji děti nutně potřebují. Důležité je to, používat ho s citem a přiměřeně. Výchova postavena na tvrdém omezování a na straně druhé ne-výchova, tzn. neexistence pravidel a omezení. Oba extrémy budou k problematickým důsledkům, které mají různou podobu. Dítě, které je vedeno jen příkazy a zákazy, možná skončí jako úzkostný a neurotický jedinec, který je neschopný se sám rozhodnout. Zatímco z dítěte bez hranic může vyrůst člověk neuznávající žádnou autoritu a bude mít obrovské problémy s dodržováním jakýchkoli norem a pravidel. (Lacinová, Škrdlíková, 2008)

Svoboda každého z nás je ohraničena nejen přírodními, ale i společenskými podmínkami, které naše bytí limituje. Hranice svobody každého jedince v demokratické společnosti končí právě tam, kde začínají hranice svobody druhého člověka. (Pelikán, 2007)

3.4 Odměny vs. tresty

Podle Čapka (2008) je odměna takové působení, které je spojené s chováním nebo jednáním jedince, vyjadřující pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých z jeho potřeb.

Opakem odměny je trest a Čapek (s. 31, 2008) uvádí jeho definici: „Trest je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb.“

Nejběžnější odměnou je pochvala. Aby tato odměna splnila svůj účel, musíme dodržet určité zásady (Čapek, 2008):

- Četnost pochval – mělo by dojít k postupnému snižování četnosti pochval, aby nedocházelo k tomu, že se to s nimi přežene.
- Intenzita pochval – přímo úměrně rozdělovat pochvalu k hodnotě činů.
- Spojení pochvaly s činem – pochvala by se neměla časově vzdalovat od chváleného skutku, protože by mohlo dojít ke ztrátě souvislostí.

Čáp spolu s Marešem (2001) uvádí, že mezi odměny patří:

- Úsměv, pochvala, projev kladného hodnocení, projev sympatie nebo projev kladného emočního vztahu.
- Peněžní nebo věcný dárek.
- Uskutečnění činností nebo zážitků, po kterém dítě velice touží, určitý výlet, návštěva nějakého sportovního utkání, zajímavá společná činnost s dospělým, který na to většinou nemá čas.

Je potřeba si uvědomit to, že i přesto, že trestem dosahujeme změny, není to ten nejefektivnější způsob. Někdy se ukazuje, že postoje a modely se nezměnily, ale byly pouze potlačeny. Jedním z rizik je také zvýšení stresu nebo úzkosti. Pochvalou navíc se nedá zkažit nic, ovšem trestem navíc můžeme ztratit mnoho. (Čapek, 2008)

Mezi tresty podle Čápa a Mareše (2001) patří:

- Fyzické tresty.
- Psychické tresty, tj. projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu, např. když dospělí křičí.
- Potrestání prostřednictvím zákazu oblíbené činnosti nebo donucení k neoblíbené činnosti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Druhá část diplomové práce navazuje na předchozí část teoretickou a zabývá se výzkumem subjektivních teorií ve vztahu k výchovnému dilematu. Neustále se množí nejen diskuze na téma výchovy, ale také se postupem času mění pohledy a názory na toto téma. V našem výzkumu jsme se rozhodli zjistit, jak rodiče tematizují své subjektivní teorie ve vztahu ke svým dětem.

4.1 Cíl výzkumu

V rámci empirické části chceme zmapovat, jak rodiče tematizují své subjektivní konstrukty ve vztahu k výchovnému dilematu „vést vs. nechat růst. Jak pojem vést i pojem nechat růst interpretují ve svých významech, jaké je dialektické napětí mezi dvěma póly. Budeme zjišťovat kontinuum subjektivních teorií, při kterých nás bude zajímat:

- Pojetí dítěte (loutka, cestovatel, květina, strom v lese)
- Pojetí vychovatele (vodič loutky, průvodce, zahradník, nezasahující)
- Pojetí cíle (aby děti někam došly, aby nezabloudily, aby rozkvetly, aby mohly samy vyrůst)

4.2 Druh výzkumu

Jako druh výzkumu jsme zvolili výzkum kvalitativní. Prostřednictvím tohoto druhu výzkumu dochází k přímému kontaktu s respondenty, nikoli zprostředkovaně. Jsme schopni přímo nahlédnout do situace našich respondentů a zjistit, jak rodiče tematizují své subjektivní konstrukty ve vztahu k výchovnému dilematu. Dovoluje nám to reagovat na nově vzniklé témata, která se objevují v průběhu našeho výzkumu.

4.3 Výzkumný vzorek

Účastníky pro náš výzkum jsou rodiče a vybírali jsme je záměrně v našem okolí. Šlo o respondenty, kteří splňovali kritéria, které jsme si stanovili. Zde uvádíme následující požadavky:

- Pohlaví: Ženy
- Věk: 30 – 40 let

- Počet dětí: 2 – 3

Právě tato tři kritéria jsem zvolila z následujících důvodů. Pohlaví ženy jsme upřednostnili před muži rodiči z důvodu, že ženy tráví s dětmi více času než muži, což dokazuje i doba strávená na mateřské dovolené. Mnohdy je jejich role ve výchově natolik specifická a kontakt mezi matkou a dítětem je natolik těsný, že jsem je právě proto upřednostnila před mužským pohlavím.

Co se týká věku, rozptyl deseti let jsme zvolili z důvodu, že v tomto období mají ženy většinou dvě nebo více dětí za sebou a výchovu mají zatím v živé paměti.

Počet dětí jsme zvolili dvě, popř. tři. Výchova prvního dítěte se může lišit od výchovy dítěte druhého. Domníváme se, že při výchově druhého, popř. třetího dítěte, se názory a postoje k výchově stabilizují a jsou založeny na pevnějších základech.

I přes to, že jsou účastníci vybíráni podle těchto tří kritérií, ve svých názorech mohou být velice rozdílní. A právě toto všechno nás zajímá.

Naši respondenti byli seznámeni s účely celého výzkumu, znovu obeznámeni s pořizováním nahrávek a taky s dodržením naprosté anonymity, což bylo všechno zaznamenáno v úvodu nahrávek, které jsem s každým z respondentů pořizovala. Naším respondentům jsem pro jistotu změnila jejich pravé jméno na jméno smyšlené, s čímž byli také obeznámeni. Byli také ujištěni o tom, že pokud na určitou otázku nebudou chtít odpovídat, tak samozřejmě nemusí a já to budu respektovat.

- 1. Respondent: Denisa

Denisa je matkou dvou dětí. Starší dcera Denisa má 18 let a mladší syn Petr 12 let. Žijí společně v jedné domácnosti s biologickým otcem obou dětí. Je jí 39 let a pracuje jako zdravotní sestra. Kontakt jsem na ni získala od její dcery, kterou já znám osobně.

Po příchodu Denisa působila trochu nervózně. Neustále si pohrávala s rukama, a jak mi sdělila, bála se toho, že nebude vědět, co má říct. Jinak působila velice mile a byla velice ochotná poskytnout mi rozhovor. Po celou dobu našeho rozhovoru jsme si přirozeně vykali. V průběhu rozhovoru došlo k částečnému uvolnění a prolomení pomyslných ledů, které bránily Denise v hladkém průběhu rozhovoru.

- 2. Respondent: Klára

Klára má tři děti. Žije ve vlastním domě se svým přítelem, který ovšem není otcem ani jednoho z jejich tří dětí a se svým nejmladším synem Jakubem. Další dvě dcery, mladší Zuzana a starší Milena, mají vlastní domácnosti, kde každá bydlí se svým partnerem. Ani jedna zatím není provdaná a nemá děti. Klára pracuje jako učitelka ve školce. S manželem se rozvedla kvůli nefungujícímu vztahu. Je jí 40 let. Kontakt jsem na ni dostala od své kamarádky.

Po příchodu Klára vypadala klidně, vyrovnaně a vesele. Na začátku ani v průběhu rozhovoru se neprojevovala nervózně. Rozhovor probíhal v naprosté pohodě a měl hladký průběh. I s touto účastnicí výzkumu jsem si po celou dobu vykala.

- 3. Respondent: Zuzana

Zuzaně je 31 let a před pár měsíci se jí narodilo druhé dítě. První dítě má 4 roky. Spolu s manželem žijí v jednom domě společně s manželovými rodiči, kde mají však oddělenou domácnost. Zuzana je v tuto chvíli na mateřské dovolené, ale před tím pracovala jako provozní v jedné zlínské restauraci.

Na začátku působila trošku nervózně, ale postupem času nervozita opadala. Hovořila plynule, klidně, bez většího zakoktání v hlase, pomalu, bylo vidět, že nad vším dost přemýšlí.

- 4. Respondent: Eva

Eva bydlí se svým manželem a dvěma dětmi. Je jí 30 let. První dcera Jasmína má 6 let a druhá mladší dcera Valentýna má 2 roky. S manželem se vzali až po narození druhé dcery Valentýny. Ve vztahu se svým manželem není příliš spokojená, její manžel má kriminální minulost a spoustu dluhů. Je to moje dobrá kamarádka, takže naplánovat rozhovor právě s ní, pro mě nebyl žádný problém. V tuto chvíli je na mateřské dovolené, ale neustále hledá různé brigády a přivýdělky, kterými by byla schopna pokrýt dluhy, které její manžel nadělal. Ten sice stále zaměstnání v tuto chvíli má, ale stále je to nedostačující.

Na Evě ani na začátku ani v průběhu rozhovoru nebyla znát žádná nervozita. Mluvila až překvapivě plynule, byla velice upřímná, s ničím se netajila a bylo vidět, že má ve svých názorech naprosto jasno.

- 5. Rozhovor: Petra

Petra je matka na mateřské dovolené. Má dvě dcery, jedna má šest let a druhá má devět let. Žije v domě ve Zlíně se svými dětmi a manželem. Je jí 32 let. Její manžel podniká ve stavebnictví, je rozvedený a s bývalou manželkou má dvě děti. S Petrou se dobře známe, a proto nebylo příliš těžké, abychom si domluvili a zrealizovali rozhovor.

Při našem předem domluveném setkání působila Petra pohodově. Byla klidná a nepůsobila ani trochu nervózně. Usmívala se a byla ochotná podat rozhovor. V průběhu jsem si nevšimla žádných rušivých elementů.

4.4 Výzkumné techniky

Pro náš výzkum jsme jako nejvhodnější zvolily dvě techniky:

(1) Komentování metafor – v této části výzkumu jsme našim respondentům předkládali kartičky a očekávali jsme volné komentování daného obsahu. Na kartičkách byly uvedeny následující metafory:

- Děti jsou jako loutky v divadle, je třeba je vést, aby někam došly.
- Děti jsou jako cestovatelé objevující svůj svět, je třeba je doprovázet, aby nezabloudily.
- Děti jsou jako květiny na zahrádce, je třeba o ně pečovat, aby rozkvetly.
- Děti jsou jako stromky v lese, je třeba nechat jim volnost, aby mohly samy vyrůst.

Jednotlivé metafory jsme byli připraveni doplnit o otázky, které byly potřebné pro náš výzkum, ale především jsme tomu zde ponechali jistou dávku volnosti, abychom mohli pružně reagovat na vzniklé situace při rozhovoru. Zde uvádíme následujících několik otázek, které jsme využívali při volném komentování metafor:

1. Jak si představujete takovou výchovu?
2. Jaké vidíte klady a zápory v tomto typu výchovy?
3. Jak by to podle Vás dopadlo, kdy ... ?
4. Jak rozumíte formulaci ... ?

(2) Polostrukturovaný rozhovor – tato výzkumná technika navazuje volně na tu předchozí. S vybranými respondenty jsme vedli strukturovaný rozhovor s následujícími předem připravenými otázkami, které jsme zaměřili především na rodinu, ve které vyrůstali a které jsme rozvíjeli potřebným směrem při samotném polostrukturovaném rozhovoru:

1. Jak se liší výchova Vašich dětí od té, ve které jste byla vychovávána Vašimi rodiči?
2. Je něco, co jste Vašim rodičům při výchově vyčítala?
3. Používáte ve výchově nějakých trestů? Pokud ano, jakých?
4. Můžete popsat nějakou výchovnou situaci?

4.5 Průběh získávání dat

Data, která byla potřebná pro náš výzkum, jsme získávali v průběhu měsíce ledna a února ve Zlíně. Využili jsme nejen našich vlastních kontaktů, ale také kontaktů našich známých pro výběr těch rodičů, kteří by dostatečně splňovali předem stanovená kritéria, které jsme si určili na naše účastníky.

Rodiče jsem oslovovala zprostředkovaně, zda by byli ochotni zúčastnit se našeho výzkumu. Z osmi oslovených potenciálních účastníků se rozhodlo zúčastnit pět.

Respondenti byli stručně seznámeni s obsahem rozhovoru. Byli ujištěni o naprosté anonymitě celého rozhovoru a po oznámení toho, že celý rozhovor bude nahráván a využit pouze pro účely naší diplomové práce

Za přínos považujeme i to, že s účastníky jsme před realizací výzkumu již byli v kontaktu.

4.6 Způsob zpracování dat

Pro zpracování našeho výzkumu jsme zvolili kvalitativní druh výzkumu. Jednou z metod tohoto druhu výzkumu je zakotvená teorie, kterou jsme se rozhodli vzhledem k jejím vlastnostem použít. Podle Švaříčka, Šedřové (2014) představuje zakotvená teorie sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu, který se zaměřuje na tvorbu teorií. Jde tedy o vytvoření teorie prostřednictvím našeho vlastního výzkumu. Podle Strausse a Corbinové (1999) je zakotvená teorie je induktivně odvozená ze zkoumá-

ní jevu, který reprezentuje. Znamená to, že je odhalena, také vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. A právě proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nejde o to, začít teorii, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, aby se vynořilo to, co je v této oblasti významné.

Pro náš výzkum, který se týká subjektivních teorií, je tato metoda vhodná právě proto, že „...začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 14)

Švaříček, Šed'ová (2014) uvádí, že základní analytickou technikou a jádrem zakotvené teorie je právě kódování. Jde o postup, kdy rozbíjíme data do fragmentů, a ty potom rozřazujeme k příslušným konceptům. Výstupem je identifikace relevantních konceptů a tyto koncepty jsou nadále kategorizovány. To znamená, že jsou slučovány na základě určitého jednotícího kritéria. Kategorie, které nám vzejdou z kódování, jsou nadále ošetřovány jako proměnné a představují základní stavební kámen celé teorie.

5 ANALÝZA DAT A JEJICH INTERPRETACE

V rámci této kapitoly se pokusíme o rozkrytí všeho, co jsme realizovali od února do dubna roku 2015. Následující text bude v souladu s tím, co jsme uváděli v předešlé kapitole, ve které jsme se věnovali pravidlům utváření zakotvené teorie pomocí otevřeného a axiálního kódování, ze kterého bychom měli dostat odpovědi na naše výzkumné otázky, které se týkají výchovných dilemat v subjektivních teoriích rodičů.

5.1 Interpretace kategorií

Pro přehlednost následujícího textu je nutné uvést označení, se kterými v textu pracujeme. Pro lepší pochopení uvedu příklad, na kterém je možné to demonstrovat:

(D6) – kdy D je prvním písmenem účastníka výzkumu, v tomto případě se jedná o Denisu a číslo nám označuje řádek naší transkripce.

Nyní jsme snad shrnuli všechno potřebné pro to, abychom mohli přejít k jednotlivým kategoriím. Po podrobné transkripci, přečtení všech výzkumných materiálů, jsme výsledné kódy shrnuli do následujících čtyř kategorií:

- Chybami se člověk učí
- (Ne)drž se máminy sukně
- Strašák
- Žádoucí cesta

5.1.1 Chybami se člověk učí

Kategorií Chybami se člověk učí, můžeme beze sporu nahlédnout do toho, co ovlivňovalo názory na výchovu našich rodičů, to znamená účastníků našeho výzkumu již od mala. Postupem času docházelo i k dalším okolním vlivům, kterými v této kategorii máme na mysli ostatní rodinné příslušníky, přátelé, známé a jiné osoby, se kterými se rodiče v průběhu života setkávali. Jak vyplývá z rozhovorů, můžeme konstatovat, že vliv toho, jak oni sami byli vychovávaní a to, jak všichni ostatní v jejich okolí vychovávají své děti, má velký vliv na ně samotné. Kategorie byla naplněna těmito spřízněnými kódy a má následující vlastnosti a dimenze:

Kódy reprezentující kategorii	Kategorie/ subkategorie	Vlastnosti kategorie	Dimenzionalizace vlastností
Sebekritika	Chybami se člověk učí	Únosnost	Únosná - neúnosná
Chybují všichni			
Chyby rodičů	a) Rodičovské stopy výchovy	Dopad	Destruktivní - upevňující
Souhlas s rodiči		Míra	Úplný - částečný
Úzkostný rodič = špatný rodič			
Rodič jako rozhodčí			
Ohrožení rodiny			
Strach z rodičů			
Následujeme rodiče			

Tabulka č. 1: Charakteristika kategorie č. 1: Chybami se člověk učí

U některých rodičů se objevují výroky, které nám vypovídají o skutečnosti, že si sami uvědomují své chyby ve výchově. Na základě latentních výpovědí našich informátorů o *sebekritice* si dovoluujeme konstatovat, že se ze svých chyb poučili a do budoucna, popřípadě ve výchově svých dalších dětí to probíhalo nebo bude probíhat jinak. Následuje uvedení výroků, které toto všechno dokládají: „*co se týká první výchovy, tak z té jsem se poučila pro druhé dítě...*“ (E24). Dále také: „*Dětem se všechno dovolila, protože jsem si myslela, že to tak bude správně, ale nebylo*“ (K11) nebo „*já když se podívám s odstupem času na tu naši výchovu dětí, tak opravdu nepolevit, .. jinak ta výchova se teda .. okamžitě zvrtné*“ (K11) a dodává „*Já to řeknu rovnou, neumím si moc vychovat své děti.*“ (K35)

Další kód reprezentující tuto kategorii se nazývá *chybují všichni*. Dává nám tušit to, že naši vypovídající jsou poznamenáni i výchovou jiných osob. To znamená, jde o všechny ostatní, výjimkou vlastních rodičů, kterým se budeme věnovat později. Následující výroky našich dotazovaných nám dávají odpověď na otázku: Kdo všechno může mít vliv na naši

výchovu? Téměř každý v našem okolí. Jde o vlastní i nevlastní rodinu, přátele nebo i zkušenosti osob ze zaměstnání. Následující výroky nám vypoví víc. První tvrzení nám poukazuje na negativní vliv rodičů manžela naší účastnice výzkumu: „*To vidím na Viktorovi. Ti rodiče ho nevedli v ničem. A kde je teď. Nedávno vylezl z kriminálu a dluhy na každém rohu. Je psychicky úplně vyřízený.*“ (E13). Dále jednu z našich informátorek ovlivnil kontakt s nevlastní dcerou: „*moje nevlastní dcera, vlastně dcera mého manžela z prvního manželství, .. ta dostávala té volnosti až příliš, protože se její rodiče rozvedli, když byla ještě maličká a to nepovažuji za dobré rozhodnutí, protože si s ní teď neví rady...*“ (P9). Do výzkumu jsme také zahrnuli učitelku, kterou beze sporu ovlivnily výsledky výchovy jejich žáků: „*jsou rodiny, kdy jim výchova uteče mezi prsty a pak chodí na třídní schůzky a říkají, že neví, co s tím dítětem mají dělat ... dokonce jsem zažila maminku, která synovi platila, za to, aby se učil*“ (P19).

SUBKATEGORIE a) Rodičovské stopy výchovy

Za to prvotní, co v jejich životě ovlivnilo jejich budoucí výchovu dětí, můžeme považovat výchovu jejich vlastních rodičů. A jak bychom mohli toto metaforicky označit? Za nejvhodnější název považujeme **rodičovské stopy výchovy**. Na základě výpovědi našich rodičů můžeme konstatovat, že všichni účastníci mají svým rodičům co vyčítat. Někteří k výchově svých rodičů přistupují s větší tolerancí, někteří s větší razancí. To, co se některým může zdát ve výchově naprosto mylné, další může považovat za správné.

Nikdo z nás jistě není neomylný, a proto je chybovat ve výchově také lidské. Nespokojenost s výchovou svých rodičů je cítit v následujících výrociích: „*...jsme nejezdili nikam na dovolenou, vlastně jako rodina jsme na společné dovolené nikdy nebyli a to mi připadne s odstupem času smutné, .. a proto se s mou rodinou snažím trávit více času...*“ (P13) či „*... nás nevychovali všechny stejně...*“ (Z38) ... „*že by byli nějakí pevní ve svých zásadách, to moc nebyli.*“ (Z39). A nebo „*moc jsme doma věci neřešili...*“ (P21) a proto „*spousta nedořešených věcí zůstávala za námi ... postupem času mi tady toto bylo strašně na obtíž. Když mě něco trápilo nebo .. klidně i štvalo, tak jsem to v sobě dusila a nedokázala jsem o tom s nikým mluvit*“ (P22). Ale také výroky typu „*většinou jsme byli postaveni před hotovou věc. Nikdo se s námi o tom nebavil*“ a „*...ted' jsou naše možnosti omezené...*“ (D9) nebo „*...mě rodiče zakazovali všechno, bylo to formou zákazů...*“ (D32) ...a proto „*jsem nechtěla praktikovat ve výchově, jelikož se mi to nelíbilo ...*“ (D32). Někteří poukazují také na problémy ve výchově, se kterými se dle latentních výpovědí nezto-

tožňují: „*Oni se dost hádali, řekla bych, že právě kvůli tomu .. jak bych to řekla .. no, že ta naše maminka byla taková hodná, že mnohdy ji lidé využívali a tomu našemu tatínkovi to asi dost vadilo. Jako on ji měl asi rád, možná proto to pořád tak řešil .. ale asi možná proto ono to bylo celé tak, jak to bylo. I s tou naší výchovou*“ (D33).

Naopak i přes všechny nedostatky ve výchově někteří uvádí dokonce i souhlasné tvrzení, ve kterém v podstatě chválí vlastní rodiče za to, jak je vychovali: „*budu se dítě snažit z osmdesáti procent vést stejným způsobem a výchovou jako moji rodiče.*“ (E26) nebo v tomto výroku: „*Ted' teda vidím, že to bylo dobré. Že mě do života připravila docela dobře.*“ (K38) či „*nemyslím, že bych byla úplně špatně vychovaná, určitě to mělo i své klady*“ (Z36) a ještě dodává „*Tam nebylo nic, co bych jim vyloženě vyčítala.*“ (Z37)

5.1.2 (Ne)drž se máminy sukně

Další kategorie byla založena na dvou pojmech, které hrály v našich výpovědích účastníků výzkumu častou roli. Jde o úzce spjaté a zároveň zcela opačné termíny závislost a samostatnost. A jak velký vliv přikládají rodiče důležitost osamostatňování dítěte? Kategorie byla vytvořena na základě následujících kódů, vlastností a jejich dimenzionalizace:

Kódy reprezentující kategorii	Kategorie	Vlastnosti kategorie	Dimenzionalizace vlastností
Obavy ze závislosti	(Ne)drž se máminy sukně	Intenzita obav	Vysoká – nízká
Strach z patologických jevů			
Podpora samostatnosti			
Přirozené osamostatňování			
Samostatné rozhodování			

Tabulka č. 2: Charakteristika kategorie č. 2: (Ne)drž se máminy sukně

Kód *obavy ze závislosti* nám ukazují, že naši účastníci výzkumu se snaží své děti vychovávat tak, aby jejich výchova nevedla k závislosti dítěte na rodiči a jeho neschopnosti postarat se sám o sebe v dospělosti. Podle jejich výpovědí předpokládají to, že ve výchově dochází právě k tomuto stavu tehdy, když rodiče své děti vychovávají ve stylu loutek. To znamená, že jde o přehnané vedení ve všech oblastech života dítěte. Dítě si postupem času zvyká na to, že rodiče všechno udělají za něj a nemá potřebu u sebe rozvíjet vlastní snahu vytvářet různé konstrukty řešení či učit se dělat různé věci bez cizího přičinění. Následující výroky toto všechno dokazují: „*zas není dobré z mého pohledu, aby jsme všechno za děti dělali, ale, aby jsme v nich vybudovali to, aby byli potom samostatné*“ (D3) nebo „*Spíš o tu nesamostatnost, které já se vlastně chci neustále vyvarovat*“ protože „*...bude to znět divně, ale já tady třeba taky nebudu navždy...*“ (D15)

Do této kategorie jsme zahrnuli i jiný druh závislostí. Jde o závislosti patologické, které ve svých výpovědích velice často rodiče uváděli. *Strach z patologických jevů* má podle transkripce našich rozhovorů velice častý výskyt. Všechno, co je spojeno s návykovými látkami, především drogy a alkohol, a co by mohlo k tomuto dítě vést, je pro rodiče zcela nepřijatelné a je nutné se tomu vyhnout. Samozřejmě jde také o patologické hráčství, neefektivní využívání volného času nebo jsme zde zařadili také porušování různých zákonů a zákazů. Názory na výchovu, která by případně mohla vést k výskytu patologických jevů u dítěte, se ovšem různí. Na jednu stranu je zde přílišná volnost ve výchově, která podle následujícího informátora vede právě k tomu, co je nežádoucí: „*Kdybychom je zase úplně jim nechali úplnou volnost, tak, tak by to mohlo mít za následek dejme tomu v pubertálním věku, že by se přiklonili ke skupině, já nevím, drogově závislých...*“ (D18) nebo „*...tak to samozřejmě může vést k tomu, že budou takové .. nechci říct divoké, ale .. takové .. jak bych to řekla, že se můžou třeba chytat nějakých partiček a poflakovat se, když budou mít přílišnou volnost.... Nebo, zase .. třeba k různým závislostem, nebo .. porušování nějakých zákonů nebo zákazů...*“ (Z29) nebo „*... každé dítě potřebuje to vedení, aby si určilo ten svůj správný směr...*“ (E9) „*Protože by se mohly ty děti vydat na špatnou cestu*“ (E11) cestu „*...alkoholu, drog, závislosti na automatech...*“ (E12). Na druhou stranu jsme zaznamenali také výrok, který nás utvrzuje o opaku. To znamená, že jeden z rodičů přichází s tvrzením, že právě přímo opačný styl výchovy může vést dítě k patologickému chování. Demonstruje to tak, že se dítě proti přílišnému vedení ze strany svých rodičů vzbouří, a dochází k úniku právě do tohoto nebezpečí. O přesvědčení o této možné situaci nás ujišťuje následující tvr-

zení: „to může sklouznout k závislostem, určitě, já si myslím, že může. Když ty děti jak když proti tomu .. obrátí, tady proti té výchově“ (Z9) a následně ještě dodává: „Třeba neefektivně využívat volný čas a podobně“ (Z30)

Další kód patřící do této kategorie je **podpora samostatnosti**. Samostatnost je v životě velice důležitá a i naši dotazovaní si toto velice dobře uvědomují. Jejich latentní výpovědi jediné potvrzují fakt, že člověk by se měl naučit spoléhat pouze sám na sebe. Výroky rodičů mluví samy za sebe, proto zde uvádíme: „...myslím, že bychom měly vést děti k samostatnosti, aby se uměli postavit problémům...“ (P3), „Aby před ním neutíkaly... nevyřizuju za ně věci, které si můžou vyřídit sami, přece jenom (NV) nějaká ta samostatnost u dětí je přece velice důležitá .. k tomu, aby v pozdějším věku normálně byly schopné fungovat...“ (P4) nebo „se tím u nich rozvíjí samostatnost, protože ti rodiče jim nechávají určitou volnost“ (Z15).

O tom, jak **přirozený** přechod může být od toho vedení k tomu **osamostatňování**, nám vypovídají následující výroky: „jakou cestu tomu dítěti připravíme na začátku, tak po ní půjde, do té doby než si uvědomí, že už náš doprovod vlastně nepotřebuje“ a dodává „...že je to tak správně. Že každý rodič, by se na té cestě měl od toho dítěte odpojit a to vlastně ve chvíli, kdy si to jeho dítě založí vlastní rodinu...“ (P10) „...se taky naučit řešit určité situace sám, svůj svět, a hlavně ve chvíli, kdy už má svou rodinu, tak by především různé problémy měla řešit například se svým manželem“ (P11) dále „...když přijde ten čas, kdy se má dítě osamostatnit, tak ho to prostě donutí...“ (K18).

Další, co nás v této kategorii bude zajímat, je poslední kód s názvem **samostatné rozhodování**. Jak důležité je pro rodiče vybudovat u svých dětí schopnost samostatného rozhodování nám dokládá následující tvrzení: „...protože by se to dítě mělo naučit za sebe rozhodovat (pauza), a taky by mělo za své činy umět nést následky a zodpovědnost. A taky tu cestu, kterou bude chtít jít samo, tak tu pak bude vyčítat jenom sám sobě, pokud to nebude přesně podle jeho představ...“ (Z26)

5.1.3 Strašák

Kategorie byla seskupena z kódů, které mají podobnost právě v tom, že rodiče z vlastního vnitřního přesvědčení ví, proč se právě těmto negativním věcem chtějí vyvarovat. Jde o negativní výsledky výchovy, které jsou všeobecně nežádoucí pro dnešní společnost. Jde o vlastnosti, nebo typ chování, které ve výchově rodičů nejsou žádoucí a snaží se jim právě

vyvarovat. V následující tabulce jsou seskupeny všechny potřebné údaje, které nám všešly z otevřeného kódování:

Kódy reprezentující kategorii	Kategorie/ subkategorie	Vlastnosti kategorie	Dimenzionalizace vlastností
Vzdor	Strašák	Míra	Vysoká – nízká
Rozmazlenost		Zvládání	Problémové - bez-problémové
Násilí			
Ponižování	a) Ušlápnuté dítě	Míra	Vysoká – nízká
Snižování sebevědomí			
Manipulace			
Výčitky			
Strach			

Tabulka č. 3: Charakteristika kategorie č. 3: Strašák

Rodiče, kteří se účastnili našeho výzkumu, se negativním způsobem vyjadřují k výsledkům výchovy, které jsou společensky nepřijatelné. Z latentních výpovědí bychom mohli uvést, že společnost, která má nastavena pravidla výchovy a především to, jak vypadá ideálně vychovaný jedinec, má vliv na vychovávající, protože ti razantně odmítají to, co v podstatě společnost netoleruje.

Na základě analýzy, kterou jsme provedli, můžeme konstatovat, že se nám takových kódů objevuje hned několik. Jako první z nich uvádíme **vzdor**. Vzдор považujeme za výsledek výchovy, který je nežádoucí. Nemůžeme zde samozřejmě počítat vývojové období vzdoru, které se dostavuje u dítěte kolem druhého roku. My hovoříme o vzdoru, který je výsledkem toho, že se dítěti něco nelíbí a vynaloží tu snahu, aby se nechoval naprosto opačně, než rodiče od něj vyžadují, popř. očekávají. Podle našich vypovídajících k tomu dochází při autoritativní výchově, která je plná zákazů a příkazů. To deklarují následující výroky rodi-

čů: „*to dopadlo tak, že oni mě de facto přikázali a já jsem to nesplnila. Že se to dítě potom snaží dělat všechno naprosto naopak, než po něm ti rodiče chtěou.*“ (D35) nebo také výrok „*nemůžeme ty děti utiskovat, nemůžeme jim zakazovat tu volnost, protože naopak ty děti se nám můžou vzpříčit*“ (E23).

Další vlastnost, která je podle rodičů nežádoucí, je **rozmazlenost** dítěte. To, že se dítě nerodí rozmazlené, si uvědomují i naši dotazovaní a proto zbrojí proti takovému výsledku výchovy. Neadekvátní výchova se jim proto zdá být ta, která o dětech hovoří jako o květinách, tzn. je jim dáváno hodně péče a v krajních případech se to ve výsledku může projevit rozmazleností. Následující výrok nám deklaruje to, jak správně nakládat s touto výchovou, aby došlo k eliminaci nežádoucích výsledků: „*Tak láska ano, ta je bezesporu velice důležitá ve výchově a vůbec ve vztahu k tomu dítěti, ale pokud to má být postaveno .. myslím ta výchova .. jen na té samotné lásce, tak si myslím, že to nemůže fungovat, protože láska k tomu dítěti ještě z žádného neudělala toho vychovaného*“ (K22) a dodává „*protože to dítě by bylo rozmazlené*“ (K23). Další fragment zapadající pod tento kód, který nám demonstruje nesouhlas s touto výchovou je následující: „*Ale takové té pozitivní péče. Ale to si myslí ti rodiče co to tak praktikují. Řekla bych, že až takové to opečovávání a rozmazlování. Se kterou já teda asi nesouhlasím.*“ (Z19).

SUBKATEGORIE a) Ušlápnuté dítě

Subkategorie ušlápnuté dítě je reprezentována kódy, které byly rozšifrovány z výpovědí rodičů, a jde o fragmenty, které vyjadřují cestu k tomuto nežádoucímu výsledku ve výchově. Rodiče se snaží své výchovné působení transformovat takovým způsobem, aby docházelo k pravému opaku tohoto typu výchovy. Z výpovědí rodičů vyplývá, že každý si přeje mít doma dítě sebevědomé, samostatné a rozumné, prostě dítě ideální. A proto postupují tak, jak oni sami uznají za vhodné a hlavně, podle svého vnitřního přesvědčení. Velice často jsou výroky tohoto typu doprovázeny dodatky typu: „*to mi nepřijde dobré*“ (D45)

Dle výpovědí rodičů můžeme konstatovat, že role tělesných trestů ve výchově se mění a dochází stále častěji k jejich naprostému odmítnutí. Rodiče v nich vidí negativní dopad na vývoj jedince, který dokládají následující výroky našich vypovídajících: „*nesouhlasím s tělesnými tresty. Jsem vyloženě proti*“ (Z43) z jednoho prostého důvodu „*především nechci své děti bít. Nepovažuji to za správné. Myslím si, že i toto může probouzet nějaký .. jak to říct.. nějaký .. prostě (NV). Že to může vést k dalšímu násilí, a to já bych u svých dětí*

velice nerada“ (Z44) nebo další z výroků: „Tresty jsme nikdy .. nepoužívali, všechno to bylo formou dohody .. a fungovalo to. Všechno to bylo jako domluvou. Tresty jsme nepoužívali žádné. Já jsem se chtěla vždycky právě tomu vyvarovat.“ (D43) a dodává „na mě to působí, že je to pro to dítě takové .. ponižující. A asi i pro mě je to takové .. takové ponižující.“ (D44). Další výroky nám také ukazují to, co všechno na dítě může mít negativní dopad, např. strach: „aby se ty děti pak nebály. Že třeba něco udělaly špatně. Že spíš směřuju ve výchově k tomu .. aby se ty děti ke svým chybám přiznali, .. aby se nebály přijít a říct to“ (D46) a jako příklad této situace uvádíme „třeba vysvědčení. Že třeba není úplně ideální, aby pak neměli nějaké blbé pomyslení .. já nevím třeba na sebevraždu. Nerady bych, aby se mě moje děti bály“ (D47). Na dítě podle našich dotazovaných také nemá dobrý vliv, a zároveň tím dochází ke snižování sebevědomí, pokud jim něco vyčítáme. Podle rodičů je lepší přehnané vyčítání vyloučit ze svého výchovného působení. To dokládá následující tvrzení: „Myslím, že každý udělá někdy chybu a nemělo by se to připomínat do nekonečna.“ (P26) „...já si myslím, že ty výčitky .. že tohle ty děti sráží, protože .. já si myslím, že je poměrně lidské dělat chyby. A jde o to se z nich poučit, .. něco si z toho odnést do budoucna...“ (P28). Nežádoucí se rodičům jeví také přílišná osamělost, která může vést také k tomu ušlápnutému, nesebevědomému jedinci, což dokazuje následující výrok: „...možná si to dítě občas může připadat takové osamělé, nebo spíš, že ti rodiče mu s určitými věcmi zase až tolik nepomůžou...“ a k tomu ještě dodává své vlastní stanovisko „tohle já bych si třeba u svých dětí nepřála. Aby mělo pocit, že je na to řešení problému v podstatě samo...“ (E18).

5.1.4 Žádoucí cesta

Další kategorie nám pojednává o výchově, která je pro rodiče žádoucí. Jejich cíle, ambice, všechno co je pro ně přípustné, co má ve výchově tzv. zelenou a co je vlastně vede k tomu stylu výchovy, který právě oni na svých dětech realizují a proč. Při práci na této kategorii se často setkáváme s výroky typu „já to tak považuju za správné“ (D5) což nám napovídá o hlubokém vnitřním přesvědčení, že jednání rodičů je správné.

Kódy reprezentující kategorii	Kategorie	Vlastnosti kategorie	Dimenzionalizace vlastností
Individualita	Žádoucí cesta	Míra	Vysoká - nízká
Motivace			
Odměna			
Správná komunikace			
Efektivita volného času			
Správný směr			

Tabulka č. 4: Charakteristika kategorie č. 4: Žádoucí cesta

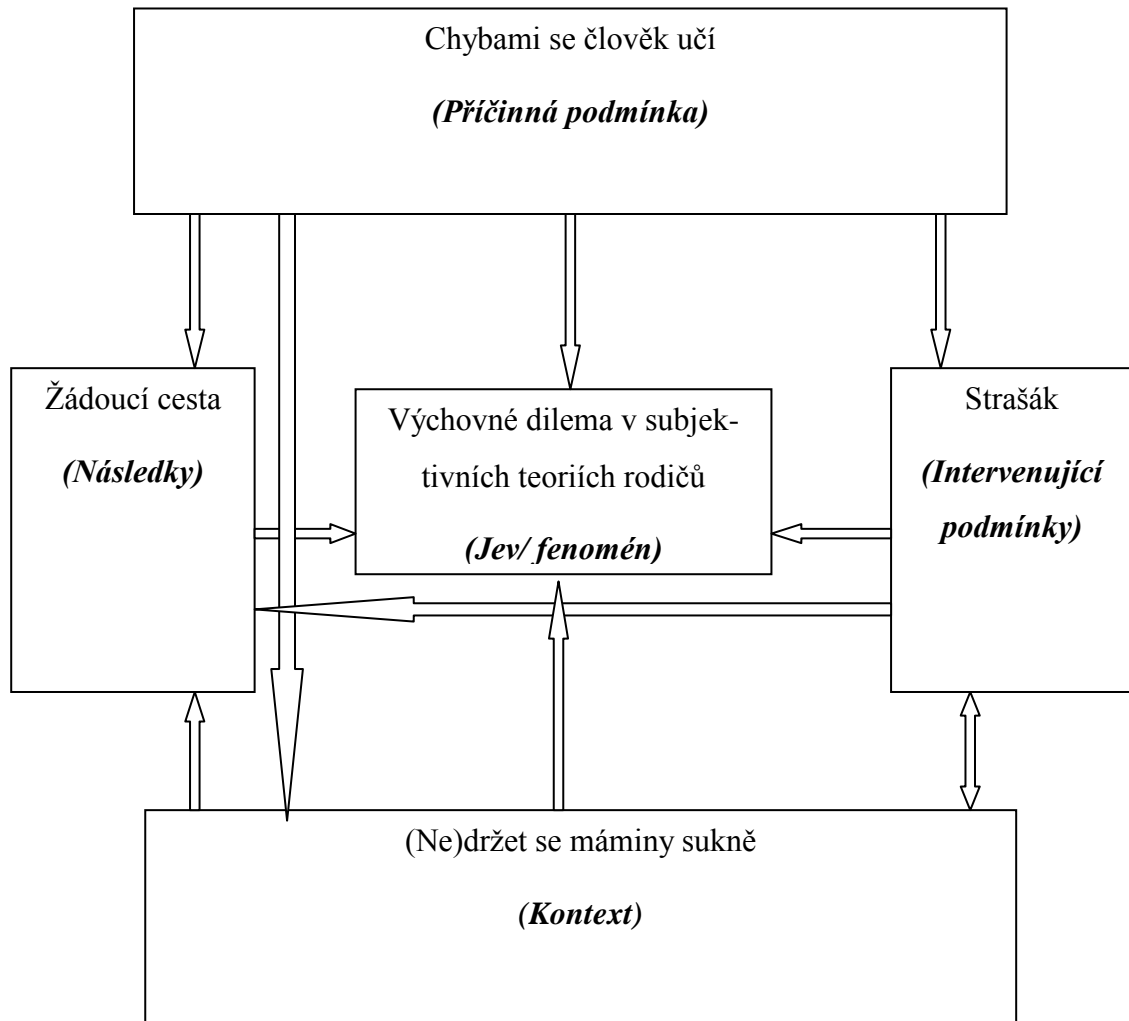
V této kategorii se velice často setkáváme s pojmem motivace, která je dle našich vypovídajících důležitá pro správné vedení dítěte, což nám taky dokazuje, že rodiče připouští za signifikantní větší či menší míru vedení svých dětí. Souhlas s volností ve výchově, ale zároveň motivace, to je to, co nám dokazuje následující tvrzení a mělo by vést právě tím požadovaným směrem k „výchovnému ideálu“: „...děti od mala bysme měli vychovávat tak, abychom je nějakým způsobem motivovali ... My jsme to měli tak s výchovou, že samozřejmě jsme učili, motivovali dcery, aby šly tím správným směrem v životě, ale .. mým záměrem je spíš jako taková volná výchova“ (D3) a ta probíhá v tomto případě klidně i prostřednictvím odměny „...když jsou ty děti malé, měli bychom je učit co je dobré a co je špatné, motivovat je třeba i prostřednictvím nějakých odměn. . . . Když jsou děti malé, třeba i prostřednictvím nějakých sladkostí .. aby se naučili (NV), aby si zafixovali, co je správné a co je špatné...“ (D4). Prostor pro volný čas je podle rodičů také nesmírně důležitý, což dokládají následující výroky: „...samozřejmě dáváme dětem prostor pro sebe...“ (P13) a „Holčičky mají angličtinu, gymnastiku a starší hraje na klavír a mladší na flétnu. Kroužky nějak postupně přišly samy...“ (P14). Jiný vypovídající uvádí, že stěžejní pro jeho výchovu je komunikace. Komunikace nejen s dítětem, ale také se zbytkem rodiny, prostřednictvím čehož se dá dospět nejen k porozumění, ale také řešení případných problémů. To, jak často se při rozhovoru stáčí řeč právě ke komunikaci, chápeme pro nás jako signifikantní. Následující výroky nám to dokazují: „Praxe je komunikace. Tohle já vyžaduju ve své rodině. Samozřejmě mám o děti strach nebo obavy, vždycky všechno probereme, co a

jak...“ (P12) nebo „... snažíme se jim všechno vysvětlit, pokud něčemu nerozumí, různé situace, proč se tak lidi chovají, mluvíme o tom, co se stalo ve škole, co probírali, prostě holky vedeme ke komunikaci, protože všechno se dá řešit...“ (P16) dále také „... snažíme se spolu mluvit, vyřešit všechno v klidu...“ (P17) či výrok „... především asi v té komunikaci. Jak už jsem řekla, je pro mě hodně důležité, aby se ty děti naučili řešit ty problémy, neutíkali před nimi, a spouště věcem se postavili čelem...“ (P21).

Také u našich respondentů dochází k častému zdůrazňování individuality dítěte. Podle výpovědi našich zúčastněných je důležité tohle také zohlednit při správném volení stylu výchovy. Jedna z výpovědí respondentů, která zdůrazňuje ve výchově individualitu na příkladu z vlastní výchovy to, jak každé dítě potřebuje jiné zacházení: *„jak říkám, každé to dítě je jinaččí, některé to dítě, ano, tu volnost může mít, nezneužije to, vyjde vstříc, tu volnost využije a je takové to, ... jako je poctivé, nebo já nevím, hodné, naopak když dáte druhému dítěti, já to budu říkat podle svých dětí, jedna měla volnost a prostě obrátilo se to všecko proti nám, proti naší výchově, bylo to špatně, druhá dcera volnost, ale protože byla prostě taková hodná, tak v pohodě a třetí dítě volnost, demokracie a špatně... každé dítě je jinaččí, jedno potřebuje vést, jiné trošku upravit...“ (K28) a ještě k tomu dodává: *„... každé dítě potřebuje asi něco jiného. Vidím to na svých dětech. Možná jsem si jich měla víc všimnout, co na ně platí...“ (K37).* Na přehnané vedení reaguje náš další výrok, který nesouhlasí s výchovou ve stylu loutek, kvůli jeho manipulaci, která nedává dostatek prostoru pro jeho individuální rozvoj: *„Tak s tímto tvrzením se při výchově svých dětí příliš neztotožňuji, připadá mi to takové příliš jako manipulativní, že se s těmi dětmi manipuluje a že to potlačuje vývoj jejich osobnosti a není jim dán dostatečný prostor, aby se mohli rozvíjet.“ (Z3).**

5.2 Paradigmatický model a jeho interpretace

V této fázi se od otevřeného kódování přecházíme ke kódování axiálnímu, pomocí kterého dochází k vytvoření obecného paradigmatického modelu. Následující model nám představuje vztahy, které vznikají mezi jednotlivými kategoriemi:



Obr. č. 1: Paradigmatický model sestavený v rámci axiálního kódování

Jev, je ústřední myšlenka, dění, událost, případ, na který se zaměřuje soubor zvládajících či ovládajících jednání, popř. interakcí, nebo k němuž má tento soubor jednání nějaký vztah. Jev zjistíme kladením otázek typu: Čeho se údaje týkají? O čem je vlastně toto jednání nebo interakce? (Strauss, Corbinová, 1999) V našem případě je jevem beze sporu *výchovné dilema v subjektivních teoriích rodičů*. Kolem námi určeného jevu, též nazývaného feno-

ménu, se budou soustředit všechny námi zvolené kategorie a subkategorie, které nám vzešly z otevřeného kódování.

Příčinná podmínka nás odkazuje na případy nebo události, které nás vedou k výskytu nebo vzniku jevu (Strauss, Corbinová, 1999). Nelze pochybovat o tom, že chybami, kterými se učíme, mají nesporný vliv na vznik subjektivních teorií a zároveň nás posouvají k žádoucí cestě (**následky**), protože beze sporu to jak nás ovlivňují rodiče svou výchovou, popřípadě negativní výchovné zkušenosti pocházející z výchovy někoho v našem okolí, nás posouvá ve výchově dál tím správným směrem. Kategorie chybami se člověk učí, má také nesporný vliv na kategorii *strašák*, protože nám umožňuje vhléd do toho, kam rodiče rozhodně svou výchovu nechtějí směřovat. Tady jsou jistě ovlivněni společenskými normami, které však udává celá populace, do které zajisté patří i jejich okolí. Spojitost vidíme také s kategorií *(ne)drž se máminy sukně*, která pojednává o závislosti a osamostatňování ve výchově a také strachu z patologických závislostí, na kterou mají jistě chyby, kterých se dopustilo naše okolí také vliv. Všechny tyto faktory jsou ovlivněny ve větší či menší míře subkategorií *ušlápnuté dítě*, tedy **strategií jednání nebo interakcí**.

Intervenující podmínky jsou podmínky zahrnující čas, prostor, ekonomický status, kulturu, popř. zaměstnání nebo historii (Strauss, Corbinová 1999). V našem případě se za intervenující podmínky považuje kategorie *strašák*, která se navzájem ve větší či menší míře ovlivňuje s **kontextem**, kterým je v našem případě kategorie *(ne)drže se máminy sukně* a zároveň nás vede k samotnému jevu a to tím, čemu se předem chtějí rodiče ve své výchově vyvarovat. Díky tomu by mohli předejít předem vzniklým problémům se samotnou výchovou.

Následky mohou být na lidech, na věcech nebo na místech. Může jít o událost nebo situaci. Jde o jev nepředvídatelný nebo neočekávaný. (Strauss, Corbinová) V našem případě je takovým nepředvídaným jevem *žádoucí cesta*. Jde o takové strategie výchovy, které rodičům zaručují dosažení kýženého výsledku. Vliv na ně mají nejen chyby v okolí, které jim pomáhají utvářet si svůj vlastní postoj na výchovu, společenské podmínky utvářející jakýsi ideální model výchovy, ale také obavy, které jsou přirozenou součástí něčeho, na čem nám záleží.

5.3 Shrnutí výsledků výzkumu

Prostřednictvím kategorie *chybami se člověk učí*, jsme se blíže seznámili s tím, jak jsou rodiče ovlivněni různými osobami, které v průběhu života potkávají. Na základě analýzy dat můžeme konstatovat, že jsou rodiče nejčastěji ovlivněni výchovou svých vlastních rodičů a to především negativně. Jejich výchova, která se jich bezprostředně týká, protože vlastně právě na nich byla aplikována, je pro některé natolik odstrašující, že pro svou vlastní výchovu účastníci našeho výzkumu zvolili naprosto opačnou taktiku. Právě v naprostém opaku této výchovy vidí rodiče paradoxně tu správnou cestu. Na pozitivní výroky na adresu svých rodičů byli účastníci výzkumu velice skoupi. Jen hrstka z těch, kteří byli dotazováni, shledala ve výchově svých rodičů něco pozitivního. Ale ne jen rodiče jsou ti, kteří se podíleli na utváření postojů k výchově rodičů. Z výpovědí můžeme soudit to, že téměř všichni jsou ovlivněni negativními zážitky, které se v souvislosti s výchovou v jejich okolí odehrály, a odnesli si z toho ponaučení pro svou vlastní výchovu. Také oni sami jsou si mnohdy vzorem či odstrašujícím případem. Z jedné výchovy si odnáší ponaučení do druhé. Všechno tohle utváří postoj rodičů

Z kategorie *(Ne)drž se máminy sukne* vyplývá, že rodiče odmítají výchovu ve stylu loutek z toho důvodu, že si přejí u svých dětí vybudovat především samostatnost a nezávislost. Téměř každý rodič si přeje, aby jeho výchova přinesla samostatného dospělého, který se bude schopný spolehnout sám na sebe a který bude schopný řešit problémy, aniž by před nimi utíkal. Jak z následující kategorie vyplývá, u každého dítěte dojde k přirozenému procesu osamostatňování, které je ve většině způsobeno založením vlastní rodiny.

Na druhou stranu rodiče odmítají výchovu ve stylu stromů v lese, kdy dítě dostává ve všem volnost, protože se bojí jiné závislosti a to té patologické. Drogy, alkohol, patologické hráčství, poflakování či jiné neefektivní trávení volného času, to všechno považují za důsledek této výchovy.

Proto rodiče ve většině případů volí zlatou střední cestu a volí kombinaci péče a vedení.

Z kategorie *strašák* nám vyplývá to, že rodiče se snaží vychovávat své děti v souladu se společenskými normami. Co je považováno za správné, k tomu se snaží směřovat a naopak. A jakému typu dětí se snaží rodiče vyvarovat? Jde o dítě rozmazlené, vzdorovité nebo ušlápnuté, jež je výsledkem, který vidí v různých výchovných stylech. Z výsledků vyplývá, že

se také mění pohled na využití trestů. Tělesné tresty jsou většinou rodičů odsuzovány jako něco, co dítěti škodí a co ho negativním způsobem může ovlivnit v budoucnosti.

Výpovědi obsažené v kategorii *Žádoucí cesta* je patrné, že rodiče se snaží svým dětem poskytovat dostatek motivace a to nejen při řešení toho, co je v životě správné ale také v jejich volnočasových aktivitách, které jsou pro jejich následující vývoj důležité. Také se zde ukazuje to, že neopomíjí ani individualitu samotného dítěte a fakt, že každé dítě vyžaduje jiný přístup ve výchově. Zohledňují také to, že způsob výchovy, který zvolíme jako vhodný u prvního dítěte, paradoxně může mít u dítěte druhého fatální následky.

Prostřednictvím analýzy všech kategorií můžeme konstatovat, že vzhledem k výchovným dilematům nedokážeme určit „ten správný“ výchovný styl. I přes to, že rodiče přichází s tím, že se přiklání k jednomu stylu, v průběhu rozhovoru docházelo k jejich většímu či menšímu odklonění.

Na závěr bychom tedy mohli konstatovat, že rodiče při výchově nevyhledávají extrémy a přiklání se většinou ke zlaté střední cestě, kterou jsou pro ně dva typy. Prvním z nich je, že „děti jsou jako cestovatelé objevující svůj svět a my bychom je měli doprovázet, aby nezabloudili“, popř. že „děti jsou jako květiny, o které bychom měli pečovat, aby rozkvetly“. Extrémy typu „děti jsou jako loutky, které bychom měli vést, aby někam došly“ nebo „děti jsou jako stromky v lese, je třeba nechat jim volnost, aby mohly samy vyrůst“ se jim nejvíce jako ta správná volba při výchově svých dětí.

ZÁVĚR

Výchova je pro nás nesmírně důležitá. Ovlivňuje celý náš život. Naše chování, jednání, vystupování, to jak řešíme problémy nebo naši interakci s druhými lidmi. Ale to, co ovlivňuje vychovávajícího v jeho počínání, nad tím už se zamýšlí málo kdo. Proč právě přistupujeme k výchově tímto způsobem?

Teoretická část sestává ze tří kapitol, v rámci nichž jsme se nejprve zaměřili na výchovu, její funkce, popřípadě cíle. Další část jsme věnovali už konkrétněji rodinné výchově, kde jsme svoji pozornost zaměřili na problémy současné rodiny a na společenské změny, které ovlivňují nové úvahy a charakteru výchovy. Závěr teoretické části patřil výchovným dilematům, které jsou součástí subjektivních teorií.

Na teoretické poznatky jsme navázali v pořadí druhou, empirickou část práce, která byla realizována formou pěti polostrukturovanými rozhovory s rodiči. Cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, jak rodiče tematizují své subjektivní teorie ve vztahu k výchovnému dilematu „vést vs. nechat růst“. Získaná data byla analyzována pomocí otevřeného a axiálního kódování. Výstupem našeho výzkumu, který je kvalitativně orientovaný, je zakotvená teorie. Nově vzniklá teorie se opírá výlučně o data, která jsme získali v rámci našeho výzkumu.

Empirický výzkum ukázal následující zjištění. Teorie, které uplatňují rodiče ve své výchově, jsou mnohdy ovlivněny spoustou faktorů. Především jde o vliv výchovy jejich rodičů, se kterými mnohdy nesouhlasí a snaží se realizovat svou výchovu způsobem opačným. Dále mají na jejich výchovu vliv také jiné osoby, které se pohybují v jejich okolí, jako jsou další rodinní příslušníci nebo známí. Ovlivněni jsou také společnostmi, která jednoznačně udává model výchovy. Jaké vlastnosti jsou u dítěte přijatelné a jaké nikoli. Důraz se však neklade pouze na cíle sociální, ale čím dál více také na individuální. Rodiče se snaží respektovat všechny jeho odlišnosti, zvláštnosti a přistupovat k němu individuálně.

Toto všechno má vliv na utváření výchovného stylu rodičů. Rodiče se ve většině případů nepřiklání k žádnému výchovnému extrému, ale volí raději cestu kompromisu. Kompromis v tomto případě spatřují ve výchově, kde dítě berou jako cestovatele a sami se považují za průvodce nebo berou děti jako květiny, které je potřeba opečovávat.

Pevně věříme, že tato zakotvená teorie se stane pro mnohé důkazem toho, že výchova není vskutku nic jednoduchého a že především každý z nás je bytostí natolik výjimečnou, že vyžaduje nejen přístup individuální, ale také jistou dávku pochopení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografické publikace

1. CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 2006, 289 s. ISBN 8073671182.
2. ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1996, 302 s. ISBN 8085866153.
3. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-x.
4. ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.
5. DANEK, Ján. *Úvod do filozofie výchovy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amosa Komenského, 2011, 108 s. ISBN 978-80-7452-011-2.
8. DVOŘÁČEK, Jiří. *Kompendium pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009, 176 s. ISBN 978-80-7290-405-1.
9. GEIST, Bohumil. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992, 647 s. ISBN 8085605287.
10. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ-CÍSAŘOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1.
11. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.
12. HLÁSNA, Slávka. *Úvod do pedagogiky*. Nitra: Enigma, 2006, 356 s. ISBN 80-89132-29-4.
13. CHUDÝ, Štefan, HRBÁČKOVÁ, Karla. *Hledání kořenů výchovy v současné společnosti: koncepce, úvahy, názory a dilemata*. Brno: Paido, 2006, 141 s. ISBN 80-7315-131-6.
14. CHUDÝ, Štefan. *Typológia a riešenie výchovných situácií*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006, 88 s. ISBN 8073182866.

15. JANIŠ, Kamil, Blahoslav KRAUS a Pavel VACEK. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. 5. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 163 s. ISBN 978-80-7435-083-2.
16. JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, 118 s. ISBN 80-85931-95-8.
17. KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, 244 s. ISBN 978-80-7409-024-0.
18. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
19. LACINOVÁ, Lenka a Petra ŠKRDLÍKOVÁ. *Dost dobří rodiče aneb drobné chyby ve výchově dovoleny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 160 s. ISBN 978-80-7367-442-7.
20. MALACH, Josef. *Teorie metodiky výchovy*. Vyd. 2., upr. a dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 248 s. ISBN 978-80-86723-93-8.
21. MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2012, 124 s. ISBN 978-80-262-0133-5.
22. NEUMEISTER, Pavel. *Sociologie v každodenním životě: stručný úvod do sociologie*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Univerzitní institut, Ústav pedagogických věd, 2006, 61 s. ISBN 807318267x.
23. NICHOLS, Michael P. *Jak se přestat hádat s dětmi*. 1. vyd. Praha: Návrat domů, 2005, 244 s. ISBN 80-7255-118-3.
24. NOVÁK, Tomáš. *Jak vychovat sebevědomé dítě*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 133 s. ISBN 978-80-247-4522-0.
25. PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník: Lidské zdroje*. 1. Vyd. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
26. PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2007, 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.
27. PROKEŠOVÁ, Miriam. *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)?*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, 136 s. ISBN 978-80-7464-392-7.

28. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
29. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009, 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
30. ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2009, 131 s. ISBN 978-80-7367-634-6.
31. STEINDL, Rudolf. *O smrti*. 1. Vyd. Bratislava: Iris, 2000, 135 s. ISBN 80-8878-90-5.
32. STRAUSS, Anselm L a Juliet M CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 808583460x.
33. STŘELEČEK, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 214 s. ISBN 8021036877.
34. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
35. VALIHOROVÁ, Marta. *Psychologické aspekty výchovy*. 1. vyd. Žilina: Eurokódex, 2013, 163 s. ISBN 978-80-8155-029-4.
36. WRÓBEL, Alina. *Výchova a manipulace: podstata manipulace, mechanismy a proces, vynucování a násilí, propaganda*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 199 s. ISBN 978-80-247-2337-2.

Elektronické příspěvky a články

37. JANÍK, Tomáš. Vést nebo nechat růst? Výchovné dilema v subjektivních teoriích rodičů. In: *Vést nebo nechat růst? Výchovné dilema v subjektivních teoriích rodičů: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity* [online]. 2003 [cit. 2015-2-13]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/texty/janikvestrustok.pdf>
38. LACA, Slavomír. Rodina jako primarne prostredie v spoločnosti. In: *Rodina jako primarne prostredie v spoločnosti: Prohuman* [online]. 2011 [cit. 2015-1-10]. Do-

stupné z: <http://www.prohuman.sk/socialna-praca/rodina-ako-primarne-prostredie-v-spolocnosti>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně

Atd. A tak dále

Popř. Popřípadě

Pozn. Poznámka

Resp. Respektive

S. Strana

Tj. To je

Tzn. To znamená

Vs. Versus

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Paradigmatický model sestavený v rámci axiálního kódování

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Charakteristika kategorie č. 1: Chybami se člověk učí

Tabulka č. 2: Charakteristika kategorie č. 2: (Ne)drž se máminy sukně

Tabulka č. 3: Charakteristika kategorie č. 3: Strašák

Tabulka č. 4: Charakteristika kategorie č. 4: Žádoucí cesta

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Ukázka rozhovoru

PŘÍLOHA PI: UKÁZKA ROZHOVORU

Tak, dobrý den

D1: Dobrý den

Děkuji, že jste přijala mé pozvání a zúčastnila se mého výzkumu, který se vlastně týká výchovných dilemat v subjektivních teoriích rodičů. První část se vlastně týká nějakého volného komentování metafor, to znamená vlastně kartiček, které jsem připravila a budu Vám vlastně jednotlivě předkládat. Stačí mi, když k tomu (NV) když k tomu řeknete, cokoliv Vás vlastně napadne. A pak vlastně přejdeme k nějakým otázkám ještě. Cokoli Vám bude nejasné, tak se klidně ptejte.

D2: Dobře

Takže ta první kartička je, že děti jsou jako loutky v divadle, je třeba je vést, aby vlastně někam došly.

D3: Tak děti (NV) děti od mala bysme měli vychovávat tak, abychom je nějakým způsobem motivovali, samozřejmě aby získali nějaký ten orientační smysl a podobně, ale zase tady v tomto bodě vidím to, že zas není dobré z mého pohledu, aby jsme všechno za děti dělali, ale aby jsme v nich vybudovali to, aby byli potom samostatné. My jsme to měli tak s výchovou, že samozřejmě jsme učili, motivovali dcery, aby šly tím správným směrem v životě, ale .. vlastně mým záměrem je spíš jako taková volná výchova.

Říkala jste, že je potřeba děti motivovat, co si máme pod tou motivací představit?

D4: No .. asi to, že .. když jsou ty děti malé, měli bychom je učit co je dobré a co je špatné, motivovat je třeba i prostřednictvím nějakých odměn. . . . Když jsou děti malé, třeba i prostřednictvím nějakých sladkostí .. aby se naučili (NV) aby si zafixovali, co je správné a co je špatné.

A proč si myslíte, že je to tak správné? Proč si myslíte, že právě taková motivace přinese ten správný výsledek ve výchově?

D5: Nevím, jestli přinese ten správný výsledek... já to tak považuju za správné . . .

Můžete mi uvést nějaký příklad toho, jak to praktikujete ve skutečnosti?

D6: Nooo, .. tak třeba (NV) teď mě nic nenapadá. . . . ty sladkosti můžou být třeba dobrý příklad. Když jsem třeba chtěla, aby něco doma pomohli, chtěla jsem, aby se naučili pořádku, byly motivovány (NV) nejprve když byly malé tak nějakou sladkostí, později tím, že chtěli jít třeba někam s děckama. Myslím si, že dneska už chápou to, že tyhle věci v životě dělat budou a to i bez motivace.

Nepřipouštěli jste si možnost, že by třeba .. že by třeba výsledek byl opačný než jste předpokládala?

D7: Tak jako (NV) nejspíš ta možnost je tady vždycky, že něco nevyjde tak jak má .. ale moje dcery byly už od mala poměrně rozumné .. navíc, já když jsem byla malá, tak moji rodiče mě nikdy ničím nemotivovali. Bylo to takové (NV) já si myslím, že to nebylo dobré. Oni mi jenom přikazovali a pak se stalo to, že já jsem je neposlouchala.

Když se vrátím ještě kousek zpátky, říkáte, že se snažíte u dětí budovat samostatnost, jak to vypadá v praxi?

D8: Ano, od toho se vlastně odvíjí celá má výchova .. Snažíme se, aby naše děti (NV) prostě .. aby se v budoucnu .. až jednou třeba budou mít vlastní rodinu .. nebo i dřív, byli schopni o sebe postarat sami.

A jakým způsobem učíte děti samostatnosti? Můžete uvést nějaký příklad?

D9: Tak .. já nevím .. to je těžké takto z hlavy (smích) . . . třeba v případě nějakých životních situací .. když se třeba musí rozhodnout pro něco .. třeba když si vybíraly školu na kterou půjdou. Mě by se třeba líbilo, kdyby s nich byly doktorky, ale kdyby kvůli tomu měly být nešťastné .. tak jsme jim nic nevnucovali .. žádnou naši variantu .. prostě jsme počkali s čím přijdou .. a když se ptali na náš názor, tak jsme jim ho řekli a nechali je, ať se s tím vypořádají. Já když jsem byla malá, tak to bylo jiné. My jsme neměli tolik možností, co teď mají oni. Navíc většinou jsme byli postaveni před hotovou věc. Nikdo se s námi o tom nebavil. Teď jsou naše možnosti omezené. Rodiče za nás rozhodli co, půjdeme studovat a bylo to.

Takže máte pocit, že to na Vás mělo nějaký negativní dopad?

D10: Nevím, jestli vyloženě nějaký negativní (smích), ale já jsem vždycky chtěla studovat něco jiného. Bohužel v dnešní době už každé zaměstnání žádá požadované vzdělání a to já bohužel nemám.

A co jste si přála studovat?

D11: Chtěla jsem učit děti. Ale moji rodiče přišli s tím, že půjdu na kuchařku. Což teda bylo (NV) nebo spíš nebylo úplně to, co já jsem zrovna chtěla dělat.

Takže když to shrnu, spíše k této výchově, výchově, že děti jsou jako loutky, se moc nepřikláníte?

D12: Tady k téhle, ano, k téhle výchově se moc nepřikláním. Dávám přednost té volnosti.

A vidíte v této výchově, že děti jsou brány jako loutky nějaké klady a nějaké záporů?

D13: Já jelikož (pauza) jsem se tady vlastně setkala, dokonce i v rodině, kdy vlastně synovec byl takhle, tímto způsobem vychovávaný, tak potom vlastně v plnoletosti neuměl nebo neumí do teďka rozhodovat sám za sebe, potřebuje někoho k tomu, nejlépe opět rodiče, spíš vidím ty zápory.

Hm, dalo by se říct, že i tímto jste byla ovlivněna ve své výchově?

D14: Dá se říct taky!

Nechtěla jste, aby se s Vámi děti o všem radily?

D15: Tak já tohle moc nepovažuji za radění, jsem ráda, když za mnou přijdou děti a čekají ode mě radu, ale tady zas až tak nejde o radu. Spíš o tu nesamostatnost, které já se vlastně chci neustále vyvarovat. Možná (NV) asi .. bude to znět divně, ale já tady třeba taky nebudu navždy a kdyby ty děti si na mě tak zvykly, .. co budou pak dělat až tady jednou já nebudu?

A jak si vlastně vy tu volnost ve výchově představujete?

D16: Tak .. abych jim nediktovala, co mají v životě dělat.

A pokud vidíte, že dělají něco špatně?

D17: Tak pokud si to vyloženě myslím, že je to špatně, tak jim vždycky řeknu, že si myslím, že je to tak špatně, ale nevnucuju jim svůj názor. No, a pokud se ukáže, že jsem měla pravdu a oni si vyloženě nabijů hubu (smích), tak si to aspoň pro příště zapamatují. Určité věci (NV) spíš bych to viděla jako formou rady, rady, nikoliv jako zákazy, určitě, určitě jsme vedli, aby byly správně vychované, základy nějaké, prostě, aby měly do života, ale nedá se říct, že úplně bych to zavrhlá tady tenhle bod, protože v určitých situacích, kdyby třeba si měly vzít nějakou drogu, tak asi bych nad nima nestála s tím, že to nechám na nich, ať se rozhodnou samy (smích) ale s mírou .. s velkou mírou a opatrností jedním s těma příkazama a zákazama. Na druhou stranu .. co se týká těch drog, .. je pravda, že kdyby si chtěly něco vzít, tak by se mě asi na názor neptali.

Hm, takže druhá kartička je, že děti jsou jako cestovatelé objevující svůj svět a je třeba je doprovázet, aby vlastně nezabloudily.

D18: Takže, děti jsou tady vlastně tady v tomto bodě, jako že jsou .. Kdybychom je zase úplně jim nechali úplnou volnost, tak, tak by to mohlo mít za následek dejme tomu v pubertálním věku, že by se přiklonili ke skupině, já nevím, drogově závislých nebo to je potřeba prostě s nimi vést nějaké diskuse a taky dávat jim rady, ale tady k tomuhle bodu já se teda moc nepřikláním.

A proč se k němu nepřikláníte? Na jednu stranu říkáte, že jim musíme dávat volnost, ale na druhou stranu říkáte, že se z nich mohli stát drogově závislí, kdybychom jim dali příliš mnoho volnosti..

D19: Ano, .. tady je důležité, abychom dokázali odhadnout tu míru, kdy to ještě považujeme za volnost a kdy už vlastně za nějaké vedení. Protože jak jsem řekla, já nechci vést s mými dětmi

nějaké diskuse a dávat jim nějaké rady o tom, jak vlastně mají věci řešit nebo jak se mají chovat. .. Ehm, .. já bych chtěla, aby si vždycky na všechno v životě došli sami. Samozřejmě, kdyby mi položili otázku, proč jsou drogy špatné, tak .. nebudu se (NV) nebudu jim vykládat (NV) neřeknu jim zkuste to a uvidíte.

Hm .. hm .. dobrá. Třetí tou metaforou je, že vlastně děti jsou jako květiny na zahrádce, je třeba o ně pečovat, aby vlastně rozkvetly.

D20: Takže tady tenhle bod vlastně, je to.. jako že .. prostě (pauza) je to zase výchova, motivace, taky .. já nevím .. uděláš něco správně, tak .. tak bude nějaká odměna za to, nějakým způsobem je motivovat, aby šli tím správným směrem v životě.

Jo, k tomuto se přikláníte spíše nebo nepřikláníte?

D21: Tady k tomuhle bodu se přikláním.

Přikláníte?

D22: Hm. Protože tohle pro mě asi takový mezibod mezi tím prvním a tím druhým bodem. Mezi těmi .. loutkami a těmi .. jak to bylo mezi těmi

Myslíte cestovateli?

D23: Jo, přesně.

Takže vlastně ty děti potřebují nějakou péči spíš....

D24: Určitě

takovou tu pozitivní péči od těch rodičů, aby je nasměrovali...

D25: Ano, Ano, spíše formou rady, pokud za nimi to dítě přijde. A né takové to .. že za tím dítětem budeme běhat a říkat mu, že toto není dobrý nápad.

Hm, dobrá. Tak tím čtvrtým bodem vlastně je, že děti jsou jako stromky v lese, je třeba nechat jim volnost, aby mohly samy vyrůst.

D26: Ano. Tady tenhle bod se mi docela líbí, protože je to jako že aby byly potom samostatné v životě, aby byly praktické pro život a taky nějakou volnost jelikož jako si myslím, že například jak to bylo v bodě jedna, že vlastně zakázané ovoce nejvíc chutná, takže aby prostě měli nějakou svobodu, taky rozhodování, samozřejmě zase aby to bylo v nějaké míře .. správně.

Takže dalo by se říct, že toto je vlastně bod, ke kterému se přikláníte nejvíc, jestli to dobře chápu...

D27: Ano, ano...

Dalo by se říct, že i v tomto duchu jste své děti vychovávala?

D28: Dá se říct, že ano...

Když se vrátím ke čtvrtému bodu, děti jsou jako stromky v lese, je třeba nechat jim volnost, aby mohly samy vyrůst. Můžete popsat nějaké klady, když vlastně se k tomu přikláníte, tak klady určitě, ale i záporny nějaké u této výchovy?

D29: Určitě. Já bych řekla, že vlastně my jsme měli výhodu, nebo máme výhodu v tom vlastně, že děti jsou, .. byly od malička klidné a rozumné, a nemuseli jsme jim leccos vysvětlovat, samozřejmě děti nemusí se vším souhlasit s rodiči, ale pokud, pokud to dítě je klidné, má klidnou povahu, dá si všechno vysvětlit, tak všechno jde po dobrém a vlastně není problém. Nějaké ty hranice samozřejmě tam byly, .. aby nebyl nějaký .. problém potom v budoucnu ale .. dalo se to, nebo zvládli jsme to úplně v pohodě, takže zápor (NV) zápor je v tom (NV) jako co se týká naší výchovy, nemám pocit, že bych teď viděla nějaké hrozné záporny naší výchovy. Já .. momentálně jsem spokojená (smích). Ale možná, že .. kdyby dcery měly jinou povahu, nebo byly každá jiná, tak .. by to bylo jiné. Protože každé dítě je asi jiné a možná, že některé děti potřebují, zase aby měly prostě jenom v té výchově samé příkazy a zákazy, protože to jinak nejde. Ale tak .. jak já říkám .. já myslím, že my jsme se k tomuto snižovat nemuseli. Díky Bohu (smích)

Takže ve Vašem případě vlastně tam problém nebyl?

D30: Ne!

Ano, dobrá. Takže nevidíte žádné záporny?

D31: Spíš nevidím.

Hm, dobrá. Když se zeptám dál tak když si vybavíte vlastně jak Vás vychovávali Vaši rodiče .. a když si na druhou stránku vezmete, jak vy vychováváte své děti .. byl tam rozdíl nebo v podstatě by se dalo říct, že ty výchovy byly podobné?

D32: Rozdíl tam byl veliký, taky z toho důvodu, že já jsem vychovávala dítě úplně jiným způsobem, jelikož mě rodiče zakazovali všechno, bylo to formou zákazů, .. to znamená že tohle jsem nechtěla praktikovat ve výchově, jelikož se mi to nelíbilo u mě a u mých rodičů, takže jsem zvolila úplně jako jiný styl a spíš, spíš všechno formou jako volnosti a .. spíš všechno dohodou.

Můžete mi říct víc o Vašich rodičích? Kde pracovali, třeba jací rodiče byli, jaký vztah mezi sebou měli?

D33: Tak .. moji rodiče (NV) moje maminka pracovala jako prodavačka v potravinách. Ona byla hrozně hodná. Taková tichá, klidná. Tatínek pracoval ve fabrice a to spíš on byl v té naší rodině takový .. jak bych to řekla .. dominantní? Asi jo (smích). Oni úplně odlišní. Jako jejich vztah .. Oni se dost hádali, řekla bych, že právě kvůli tomu .. jak bych to řekla .. no, že ta naše maminka byla

taková hodná, že mnohdy ji lidé využívali a tomu našemu tatínkovi to asi dost vadilo. Jako on ji měl asi rád, možná proto to pořád tak řešil .. ale asi možná proto ono to bylo celé tak, jak to bylo. I s tou naší výchovou. Že nakonec pro něj bylo nejjednodušší nám něco jen přikázat.

Takže vlastně všechno opačně?

D34: Úplně opačně. Jako ono se možná zdá teď, z toho, jak to říkám .. že to byla katastrofa, ale to zase ne. Oni nás měli rádi. Ono .. to byla i trošku jiná doba než je teď.

Je něco co jste vlastně vašim rodičům při výchově vyloženě vytýkala?

D35: Ty zákazy, ty zákazy, i když jsem byla už plnoletá, tak vlastně mě zakazovali chodit ven, přikazovali v tolik musíš přijít domů, to se mi vůbec nelíbilo, myslím si, že .. lepší forma je ta, domluvit se, aby prostě obě strany byly .. spokojené, protože to dopadlo tak, že oni mě defacto přikázali a já jsem to nesplnila. Že se to dítě potom snaží dělat všechno naprosto naopak, než po něm ti rodiče chtěou.

A když jste to nesplnila, co pak následovalo?

D36: Takže co pak mohlo následovat, že jo. Nějaké i ty facky tam byly, .. jako spíš od toho tatínka, který, jak jsem už jednou říkala, měl asi v té naší rodině to hlavní slovo.

Ještě něco co byste jim vyčetla?

D37: Tak asi ještě ty hádky.

Můžu se zeptat, jak probíhaly ty hádky?

D38: No, tak .. jako .. možná to teď vypadá, že se rodiče hádali opravdu .. skoro pořád. Ale zase ty hádky u nás nebyly na denním pořádku.

Nevadí Vám o tom mluvit?

D39: Ne, v pohodě. Já myslím, že každá rodina má asi něco a ono to opravdu zase tak zlé nebylo (smích). Akorát on to je pro to dítě asi blbé v takovém tom mladším věku. Oni se právě snažili nehádat se před námi. Ale většinou to před námi začalo a oni si to pak vždycky snažili (NV) oni pak radši odešli třeba do ložnice a to bylo asi nejhorší, že jsem nevěděla, jestli se třeba usmířili, jestli je to v pohodě, nebo ne.

Takže i tohle Vás ovlivnilo při výchově?

D40: No, asi určitě. Myslím si, že hádky asi patří k životu, ale důležité je to, (NV) i k těm hádkám samozřejmě patří nějaké emoce, to znamená vztek, křik, ale .. jak bych to řekla .. aby to člověk udržel v nějaké únosné míře. Aby i to dítě vědělo, že se i lidi s dobrým vztahem můžou pohádat .. aniž by hned mělo dojít třeba na rozvod (smích). To už jdu samozřejmě do takových extrémů, ale ..

možná je to lepší když si to ti dva i před tím dítětem vyřikají .. samozřejmě v klidu, bez nadávek, bez .. nějakých urážek. Ale, .. že to dítě nemusí být v té nejistotě co se vlastně děje za zavřenými dveřmi.

Chtěla jste se právě tomuto vyvarovat? Aby tohle zažívali Vaše děti?

D41: Ano, ano

Chápu dobře, že toto co popisujete, jste prožívala s Vašimi rodiči?

D42: Ehm, .. tak zase né že bych musela pořád stát za dveřma a poslouchala, jak se hádají, .. a že bych pořád čekala na to, až se rozvedou, ale . . . jako občas nastaly takové situace.

Ještě poslední otázka, používáte ve výchově nějakých trestů? Pokud ano, jakých?

D43: Tresty jsme nikdy .. nepoužívali, všechno to bylo formou dohody .. a fungovalo to. Všechno to bylo jako domluvou. Tresty jsme nepoužívali žádné. Já jsem se chtěla vždycky právě tomu vyvarovat.

A můžu vědět, proč jste se tomu chtěla vyvarovat?

D44: Nooo .. mě to přijde (NV) na mě to působí, že je to pro to dítě takové .. ponižující. A asi i pro mě je to takové .. takové ponižující.

A v čem Vám to přijde ponižující?

D45: Tak asi i kdyby to dítě udělalo něco strašného, .. tak nevím třeba jestli bych ho dokázala zfackovat někde před lidma .. to asi nééé. Všechno se přece dá vyřešit i nějak jinak .. já nevím .. ale takovým (NV) tělesné tresty, to mi nepřijde dobré.

Myslíte si, že pomocí fyzických trestů se děti nepoučí?

D46: Tak to asi jo .. ale já spíš si myslím (NV) spíš aby se ty děti pak nebály. Že třeba něco udělaly špatně. Že spíš směřuju ve výchově k tomu .. aby se ty děti ke svým chybám přiznali, .. aby se nebály přijít a říct to.

A co třeba?

D47: No . . . já nevím .. třeba vysvědčení. Že třeba není úplně ideální, aby pak neměli nějaké blbé pomyslení .. já nevím třeba na sebevraždu. Nerady bych, aby se mě moje děti bály.

Ani žádné „pokud něco neuděláš, tak ...“

D48: Ne

Nebylo potřeba ve Vaší výchově?

D49: Ne

Tak já Vám moc děkuji za rozhovor, mějte se hezky!

D50: Není za co.