

Výchova v sociokulturním kontextu – komparace vybraných kultur

Bc. Adéla Zimčíková

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Adéla Zimčíková**
Osobní číslo: **H150189**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Výchova v sociokulturním kontextu – komparace vybraných kultur**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti výchovy a kultury.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ERIKSEN, Thomas Hylland. Sociální a kulturní antropologie. Praha: Portál, 2008.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007.

PRŮCHA, Jan. Interkulturní psychologie: Isociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů. 3. vyd. Praha: Portál, 2011.

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Linde, 2011.

SKARUPSKÁ, Helena. Pedagogická antropologie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016


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 17.3.2017



.....

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 navzájemně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků 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 výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.*

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

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

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo 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). *Odpirá-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 výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídá k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Výchova a kultura spolu úzce souvisí. A právě tématem výchovy v sociokulturním kontextu se diplomová práce zabývá. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část pojednává o výchově – konkrétně o historii výchovy, výchovných stylech a prostředcích a výchovy. Dále se pak diplomová práce věnuje rodině a období pubescence. Závěr teoretické části patří kultuře a její provázanosti s výchovou. Praktická část si klade za cíl, zmapovat prostřednictvím dotazníkového šetření rozdíly ve výchově ve dvou odlišných kulturách.

Klíčová slova: výchova, styly výchovy, typy rodin, funkce rodiny, kultura

ABSTRACT

Education and culture are closely related together. Education in socio-cultural context is the theme of this thesis. The work is divided into theoretical and practical part. The theoretical part deals with the education – specifically the history of education, educational styles and educational resources. Next part is about culture and culture context with education. Conclusion of theoretical part is about family and pubescence. The aim of the practical part is to map through the questionnaire differences in education between two different cultures.

Keywords: Education, Training Styles, Family Types, Family Function, Culture

Děkuji své vedoucí PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D. za cenné rady a odborné vedení při psané diplomové práci. Dále pak děkuji respondentům za spolupráci při vyplňování dotazníku a v neposlední řadě své rodině a partnerovi za trpělivost a podporu při studiu.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 SOCIOKULTURNÍ KONTEXT VÝCHOVY.....	13
1.1 SPECIFIKA ČESKÉ RODINY A VÝCHOVY.....	14
1.2 SPECIFIKA ROMSKÉ RODINY A VÝCHOVY.....	17
2 VÝCHOVA A JEJÍ DEFINICE.....	21
2.1 HISTORIE VÝCHOVY.....	22
2.1.1 Počátek výchovy.....	23
2.1.2 Výchova v antickém Řecku a římská výchova.....	24
2.1.3 Výchova ve středověku a na prahu novověku (6. – 15. stol.).....	25
2.1.4 Pedagogika 17. -18. století.....	26
2.2 VÝCHOVNÉ STYLY.....	26
2.2.1 Výchovné styly podle K. Lewina.....	28
2.2.2 Typy výchovy podle Earla. S. Schaefera.....	29
2.2.3 Model devíti polí.....	31
2.2.4 Nežádoucí výchovné postupy.....	33
2.3 PROSTŘEDKY VÝCHOVY – TREST, ODMĚNA.....	34
2.4 TRENDY VE VÝCHOVĚ.....	35
3 RODINA JAKO ČINITEL VÝCHOVY.....	38
3.1 FUNKCE RODINY.....	39
3.2 TYPY RODIN.....	41
3.3 SOUČASNÁ RODINA V ZÁPADNÍ KULTUŘE.....	45
4 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ.....	49
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	51
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	52
5.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU.....	52
5.2 POJETÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	53
5.3 VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A VÝZKUMNÝCH CÍLŮ.....	53
5.4 STANOVENÍ HYPOTÉZ.....	54
5.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB VÝBĚRU.....	54
5.6 TECHNIKA SBĚRU DAT.....	55
5.7 METODY ANALÝZY DAT.....	56
6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT.....	58
6.1 ANALÝZA DAT.....	58
6.1.1 Výsledky ověřování hypotéz.....	67

6.2	INTERPRETACE DAT	70
6.3	SHRNUTÍ.....	71
ZÁVĚR	.....	74
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	.....	76
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	.....	81
SEZNAM OBRÁZKŮ	.....	82
SEZNAM TABULEK	.....	83
SEZNAM PŘÍLOH	.....	84

ÚVOD

Mohlo by se zdát, že v oblasti výchovy, rodiny, komunikace už bylo napsáno a zkoumáno tolik, že je dané téma téměř vyčerpané. Ovšem zamyslíme-li se nad tím, jakým tempem se neustále mění a vyvíjí svět kolem nás, kolik národností a kultur nás obklopuje, je zřejmé, že se jedná o bezednou studnici.

Výchova je celoživotní proces, při kterém na osobnost působí vše kolem nás – vzdělávací instituce, rodina, přátelé, známí, společnost, kultura, aj. U matematické rovnice je výsledek výpočtu jediný správný, ovšem totéž neplatí pro výchovu a obtížně bychom hledali jediný správný vzorec, jak vychovat dobrého člena společnosti. I samotné označení „dobře vychovaný člen společnosti“ je poměrně relativní.

Odborníci se stále zabývají tím, jakou měrou ovlivňuje osobnost člověka genetika a do jaké míry může zasáhnout prostředí a výchova. Každé dítě, které přijde na tento svět, má svůj vlastní genetický fond.

Člověk se narodí do určitého kulturního prostředí, které se vyznačuje specifickými obyčejí, životními podmínkami, a to vše vyžaduje určité chování, aby se jedinec stal členem dané kultury. Jako primární činitel výchovy považujeme rodinné prostředí, do kterého se dítě narodí, sekundární vlivy přicházejí posléze – ve škole, v zaměstnání atd. Během života si jedinec vytváří systém rolí, na základě, kterých se od člověka v rámci dané kultury očekává určité chování. Výchova je zásadním procesem při formování osobnosti člověka.

Na světě existuje velké množství kultur, některé jsou si blízké, jiné jsou diametrálně odlišné. V poslední době se často hovoří o tzv. „migrační krizi“. Je velmi tenká hranice mezi symbiózou diferenciatálních kultur žijících pospolitě a mezi vznikem konfliktu. Z historického hlediska jsou dochovány poznatky o pozitivním propojení a vzájemném ovlivnění rozdílných kultur, ale stejně tak existují fakta, kdy jedna kultura vymýtila druhou. Dle mého názoru je nereálné najít nějaké univerzální řešení ke spokojenosti všech. Musíme si uvědomit, že naše životy se právě teď stávají součástí dějin a nelze odhadnout, kde bude lidstvo za dalších tisíc let. Národy, které historií jen tak proplouvali, jsou tu dodnes, oproti tomu národy, které se sice významně zapsali do historie, jako jsou například Mayové a Aztékové, vyhynuli.

Domnívám se však, že ačkoliv je kultura rozdílná, mezi tak malým územím jako je Morava a Slezsko, Brno a Praha, každá kultura má minimálně jeden společný jmenovatel a tím je

člověk sám. Kultura a výchova má na člověka nezaměnitelný vliv, něco však máme všichni společné, a to jsou emoce. Každý člověk má z něčeho strach, každý má z něčeho radost. V jakémkoli společenství lidé touží po moci a penězích, v jakékoliv kultuře si lidé závidí nebo se milují. Každá kultura na světě bojuje o své zachování.

Dle mého úsudku je v podstatě zcela neobjektivní se vyjadřovat k jiné kultuře. Jelikož jakožto člen své společnosti, jsem k něčemu vedená v rámci své kultury a díky tomu je můj pohled na jinou kulturu ovlivňován už od počátku mé výchovy.

Například většinová společnost (včetně mě) z morálního, etického a humánního hlediska odsuzuje nacismus, koncentrační tábory a genocidu Židů, ale může každý sám za sebe odpovědět, jak by se choval, pokud by byl vychováván v režimu, který právě toto podporoval? Pokud malé dítě od malička doma slýchá, jak jsou například Romové nebo lidé tmavé pleti špatní a pro společnost nejsou přínosem, je zaseto semínko, které pak může dál klíčit. Anebo taky nemusí, díky jiným informacím třeba ve škole, které by měli vést dítě k rovnosti lidí bez rozdílů původu a barvy pleti. Čímž ovšem dochází k jakémusi konfliktu a už je na samotném člověku, jak s tím naloží.

Nejčastější zdroj informací dnešní doby je internet a média, která poskytují kvanta zpráv. Z jedné strany velký přínos, kdy máme možnost mít přehled o světovém dění, z druhé strany zároveň zdroj dezinformací, které jsou často zkreslené nebo neúplné a je obtížné se v takovém množství zorientovat. Lidé si tak ukotvují představy o jiných kulturách na základě domněnek a vnitřního nastavení, které pak směle šíří dál.

Kulturu a společnost definují její převažující prvky, ale zároveň bychom si měli uvědomit, že velký význam mnohdy můžou mít pouze jedinci, a to bez ohledu na danou kulturní příslušnost.

Tato práce zkoumá rozdíly ve výchově v současnosti a v rozdílných kulturách. Poukazuje na rozdíly v cílech výchovy a v jejich normách. V teoretické části se zaměřuji na výchovu, styly výchovy a hlavní cíle výchovy. Dále vlivy prostředí a rodiny na výchovu a vývoj výchovy v minulosti.

V praktické části provedu výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření. Výzkum bude probíhat mezi dětmi školního věku, a to mezi dětmi z různého sociokulturního prostředí.

V závěru této práce uvádíme výsledky z provedeného výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIOKULTURNÍ KONTEXT VÝCHOVY

Člověk se rodí do prostředí, které představuje určitou kulturu, systém životních podmínek. V sociokulturním prostředí se člověk učí pohybovat, mluvené a psané řeči, hygienickým návykům, pravidlům slušného chování aj. První vlivy kultury zprostředkovává narozenému dítěti rodina. Rodina jako instituce je přítomna ve všech kulturách světa a má pro vývoj člověka nezastupitelné místo. Rodina seznamuje dítě s normami chování, myšlení, se zákony, s módou, se zvyklostmi, s tradicemi. Přísná výchova spojená s tresty a zákazy může způsobit odpor dětí proti společenskému řádu a projeví se např. extravagantním oblékáním, úpravou účesu, odrazí se i v chování. Sociokulturní prostředí má nesmírný význam při utváření osobnosti (Machová, 2009, s. 13).

Odlišný etnický nebo národnostní původ s sebou přináší odlišné zvyky obyčejje, vzorce chování, tradice, normy a hodnoty. Setkání s majoritní populací, která se jinak chová, vyznává odlišné hodnoty a dodržuje jiná pravidla, způsobuje nově přichozím nemalé potíže, často i tzv. kulturní šok. Obecně platí, že z čím vzdálenější země cizinci přicházejí, tím odlišnější je jejich kultura a tím větší je tedy i kulturní šok (Inkluzivní škola, ©2013).

Základní premisou kulturního relativismu je vnímání kultur v jejich jedinečnosti, v kontextu, ve kterém vznikaly a fungují, včetně vlastních norem, hodnot a idejí, a bez srovnávání s kulturou naší, která se vyvíjela v kontextu odlišném. Z kulturního relativismu vyplývá důležitost nahlížet na jednotlivé kultury jako na rovnocenné. Jako klasickou ukázkou kulturního relativismu lze uvést rodinné uspořádání. Pro pochopení kontextu, v jakém dítě vyrůstá, je znalost kulturního významu rodinného uspořádání velice důležitá. Stejným způsobem je důležité také vnímání postavení muže a ženy (Inkluzivní škola, ©2013).

Helus (2015) hovoří o dvou aspektech socializace. Jako první považuje individualizačně autonomizující cílový aspekt socializace osobnosti, který je zaměřen na individuální rozvoj svébytné a originální osobnosti. Druhým je sociálně integrativní cílový aspekt socializace osobnosti, pro který je důležitá mezilidská sounáležitost.

Jinak řečeno, socializace je působení společnosti, aby jedinci od dětství přijímali za své sociokulturní normy soužití a řídili se jimi ku prospěchu společnosti. Úkoly, kterými společnost na jedince působí, nemají být toliko impulsem rozvoje socializujících se jedinců, ale také, a především jejich zapojováním do společenských procesů tak, aby

svým rozvojem rozvíjeli i společnost, jejíž jsou součástí, na které jim záleží, do které jsou svými rolemi a funkcemi integrováni (Helus, 2015, s. 126).

Helus (2015) dále dodává, že pro zdravou společnost je dobrá vyváženost obou aspektů při procesu socializace. Do tohoto procesu dle Heluse (2015), přímo či nepřímo vstupuje stát a jeho složky či orgány. V rámci socializace, kdy na prvním místě je rodina, dále pak škola a další instituce výchovy, případně i při poruchách socializace – tedy resocializace.

Univerzálním prostředkem k zajištění kontroly chování a myšlení členů společnosti je proces socializace. Socializací prochází každý lidský tvor, má – li se stát sociální a kulturní bytostí. Kontrolní a dohlížecí mechanismy jsou zde vestavěny přímo do podstaty každé kultury. Cílem socializace je zformovat bytost, která se bude i o samotě chovat tak, jako by byla pod stálým dohledem ostatních členů skupiny. Toho lze dosáhnout tehdy, přijme-li jedinec za své (internalizuje-li) nejen vědění, ale též hodnoty, normy a měřítko své kultury (Keller, 2004, s. 38).

Gjuričová a Kubička (2003) uvádějí, že životní styl českých rodin se liší vzděláním, příjmy, hodnotami a tradicemi. Rozdíly mezi takovými rodinami nebývají zásadní, lze je řadit mezi majoritní rodiny. Kulturní a etnické menšiny utvářejí odlišné životní styly, což vede k tomu, že se společnost kulturně a etnicky diverzifikovat. Kromě Romů, kteří tvořili nejpočetnější menšinu, v průběhu 90. let 20. století zde začaly žít skupiny cizinců ze zemí východní Evropy a Asie, v menším počtu ze západního světa. Gjuričová a Kubička (2003) dále tvrdí, že některé menšiny se snaží splynout s většinovou společností, jiné ne a často se v této souvislosti hovoří o různých formách diskriminace, zejména vůči Romům, v praxi soužití odlišných rodin s majoritními pokulhává za teorií.

1.1 Specifika české rodiny a výchovy

V průběhu 90. let došlo v České republice ke značnému poklesu sňatečnosti svobodných v nižším věku, sňatky jsou odkládány na pozdější dobu, a tedy do vyššího věku. V životním a rodinném cyklu dochází ke změnám v časování základních životních přechodů, kromě posunu sňatku do vyššího věku dochází také k odkládání vstupu do rodičovské fáze, tedy ke zvyšování věku žen, i mužů, při narození jejich prvního dítěte. Obecné trendy se v individuální rovině projevují rozdílně, nejvýraznějšími diferencujícími faktory jsou pohlaví

a vzdělání mladých lidí, které má vliv nejen na představy o ideálním uspořádání jednotlivých sfér života, ale také na reálné partnerské, sňatkové a rodinné chování jednotlivců (Höhne, 2010, s. 12).

Hučín (2007) uvádí, že tři čtvrtiny mladých lidí v současné české společnosti považuje za ideál rodinu se dvěma dětmi. Tento ideál vychází z přání, aby měla rodina pokračovatele v ženské i mužské linii a také má původ v bytové politice, kdy podmínky bydlení především ve městech neumožňují větší počet dětí než dvě. S vyšším počtem dětí dle Hučina (2007) počítají spíše muži než ženy, pro které je samotné těhotenství a mateřství náročnější a pro menší počet dětí se rozhodují spíše ženy s vyšším vzděláním. Pro více dětí se rozhoduje většinou křesťansky založená rodina. Hučín (2007) dále tvrdí, že být se to nezdá, pro velkou část mladé populace, je sňatek důležitou podmínkou pro narození dítěte.

Založit rodinu a vychovávat děti, představuje pro většinu lidí i dnes jeden z nejdůležitějších cílů. V žebříčku životních cílů a hodnot však zároveň nabývají na důležitosti některé hodnoty, které mohou naplňování ideálu rodinného života různými způsoby ovlivňovat. K těmto hodnotám patří například větší důležitost přikládána penězům a zajímavé, užitečné či dobře placené práci (Höhne, 2010, s. 12).

Ačkoliv je rodina pro českou společnost jedna z nejdůležitějších hodnot, Hučín (2007) uvádí, že podle evropských průzkumů z roku 2000, se Česká republika, s počtem 8,7 dítěte na tisíc obyvatel a 1,13 dítěte na jednu ženu, řadí k zemím s nejnižší porodností a nejnižším počtem dětí na jednu ženu v oblasti západní a střední Evropy. K zajištění prosté populace by bylo potřeba průměrně 2,3 dítěte na jeden pár rodičů.

Otázkou rozdělení rolí v domácnosti se zabýval výzkum S. Höhneho (2010) orientovaný na rodinu a zaměstnání v české společnosti, ze kterého vyplývá, že polovina dotázaných souhlasí s tvrzením, že muž má vydělávat a žena se má starat o děti a domácnost. Höhne (2010) ovšem ve výzkumu poukazuje na generovou nevyváženost, kdy podíl času stráveného v práci, není mezi ženami a muži natolik markantní, jako podíl času, který v daleko větší míře věnuje péči o děti a domácnost žena a kolik času takto stráví muž.

K tématu rodičovských rolí Hučín (2007) dodává, že za změnami v této oblasti stojí taky vysoký počet rozvodů, zároveň se častěji setkáváme s tím, že dítě vyrůstá v rodině s novým partnerem rozvedeného rodiče než v nekompletní rodině.

K pojetí výchovy Vašková (2008) uvádí, že autoritativní přístup ve výchově převažuje jak v Česku, tak v celé střední Evropě, avšak získat si respekt a autoritu, je v dnešní zrychlené

době velmi obtížné. Rodiče dětem zakazují, příkazují, případně je trestají. Za nesplnění úkolu hrozí trest, například v podobě zákazu televize nebo „domácího vězení“. Rodiče se snaží vést děti k disciplíně, která má zamezit překročení společenských norem. Často je argumentem nedostatek času.

Co se týká rodičovských autorit Vašková (2008) dodává, že ryze patriarchální dělba rolí je minulostí a neplatí, že otec je autoritou, která trestá a matka poskytuje bezpečí. Mění se trendy a rodiče si mohou například zvolit, kdo zůstane doma s dítětem. Avšak výchova metodou „cukru a biče“ stojící na autoritě, která je u nás nejběžnější, víceméně nedává dítěti možnost volby. Děti musejí znát cíl, ke kterému mají směřovat a co se mají naučit, musejí mít motivaci a vědět co mají udělat nebo naopak co nemají dělat, aby neprovedly hloupost. Děti pak de facto vybírají z možností, které jim poskytují rodiče, případně další veřejné instituce.

Patrné rozdíly ve výchově však můžeme spatřovat i v zemích, které jsou nám socio-kulturně podobné. V médiích se v poslední době často hovoří o výchově v Norsku. Několik rozdílů mezi českou a norskou výchovou popisuje Kuncová (2015) následovně, fyzické trestání dětí v Norsku je naprosté tabu, v případech fyzického trestání hrozí tvrdé postihy, u nás je samozřejmě zakázáno týrání dětí, ale k nějaké té face se občas rodič uchýlí a bez obav z tvrdého postihu. Mezi další nežádoucí konání patří pití alkoholu před dětmi nebo hádání se před dětmi a řešení nepříjemností.

Na první pohled se může jednat o správné výchovné postupy, ale jak Kuncová (2015) dodává, nepříjemné záležitosti, konflikty, problémové a krizové situace (např. úmrtí babičky) patří k životu, a i to by se mělo dítě učit přijímat. Tak jako může být schůdnější vést dítě k tomu, že s alkoholem může přijít do styku, ale lze pít v rozumné míře. Naopak je v Norsku žádoucí společenská angažovanost, což v dnešní době v České republice není běžné, být součástí např. sousedské komunity a rodina se více uzavírá do sebe.

Další rozdíl uvádí Kuncová (2015) také v sexuální oblasti, kde uvádí příklad ze Švédska, ve kterém je obvyklé, že děti ve školce kreslí maminky a tatínky i s pohlavími, vibrátory a sexuální pomůcky se běžně kupují v lékárně, rodiče se běžně koupají nazí s dětmi, čímž neoznačuje sexuální výchovu u nás za konzervativní či pruderní, pouze poukazuje na liberálnější přístup v jiné vyspělé zemi.

Co se týká liberální výchovy Vašková (2008) tvrdí, že pro většinu českých rodičů, je tento způsob výchovy, kdy se neokřikuje, tolik neodměňuje ani netrestá, příliš riskantní a na

chování dětí takto vychovávaných, pohlížejí spíše s nelibostí. Zároveň není příliš běžný demokratický model výchovy, ve kterém je dítě považováno za rovnocenného partnera.

Jak Vašková (2008) dodává, úskalí tohoto rovnocenného vztahu spočívá v tom, že pokud se od dítěte něco očekává (př. úspěch ve sportu), či je po něm něco požadováno (splnění úkolu), dítě pak očekává, že rodič prokáže, že je stejně tak dobrý anebo dokáže splnit, co slíbil a pokud tomu tak není, dítě nabude dojmu, že když nedrží slovo rodič nebo sám něco nesvede, ono nemusí také a tak dochází ke střetům.

Na základě svých výzkumů Höhne (2010) tvrdí, že v reálném chování a fungování v rodině a výchově jsme více tradičně orientovaní, než si sami přiznáváme.

1.2 Specifika romské rodiny a výchovy

Slovo Rom je souhrnný název mnoha etnických skupin, které mají společný původ, jazyk a mnoho shodných rysů (Kelnarová, Matějková, 2014, s. 80).

Kelnarová a Matějková (2014) uvádějí, že rozdíly mezi tradičními způsoby Čechů a Romů vyplývají z rozdílného pojetí života a rovněž díky uznávání odlišných hodnot. Jako významný rozdíl lze uvést také průměrnou délku života, romské ženy se v průměru dožívají 60 – ti let, české 76 – ti let, průměrná délka života u romských mužů je 54 let, u českých mužů je to 68 let. Co se týká samotných hodnot důležitější, než práce je pro ně rodina.

Hlavním charakteristickým rysem tradiční romské rodiny je skutečnost, že jde o společenství lidí navzájem nerovnoprávných. Rodina se řídí přesnými pravidly, která určují nadřazené nebo podřazené postavení daného člena. Postavení jednotlivých členů romské rodiny se v průběhu jejich biologického vývoje mění. Jedinec se tak může z role nejnižší postavené, propracovat (obvykle díky svému věku) až na pozici vážené osoby. Úlohy v rodině jsou přesně rozdělené na mužské a ženské. V případě, že jeden z rodičů zemře nebo chybí, nepřejdou jeho povinnosti automaticky na partnera, ale na nejbližšího příbuzného, stejného pohlaví. Dnes je podobná výrazná dělba práce mezi mužem a ženou patrná např. v romských osadách na Slovensku (Knihovnahk, ©2016).

Za další specifikum tradiční rodiny lze označit kolektivnost a soudržnost a to v takové formě, jakou by mnohý Evropan považoval za narušení osobní svobody a práva na vlastní názor. Důraz na samostatné rozhodování je v romské rodině potlačen. Řešení problémů se odehrává v rámci společné, často i bouřlivé diskuze, ze které vyjde jedno rozhodnutí. Kolektivní řešení jakéhokoliv problému má za následek hlučnost, která je Romům stereotyp-

ně velmi často vyčítána jako jedna z jejich nejnepříjemnějších vlastností. Pokud se chce jedinec nějak prosadit ve velkém množství lidí žijícím pohromadě, musí na sebe umět upozornit. Jedinou možností je překřičet všechny ostatní, proto jsou Romové často hlasitější, než připadá majoritě obvyklé (Knihovnahk, ©2016).

Kelnarová a Matějková (2014) definují několik psychosociálních odlišností oproti české majoritní společnosti:

- *Odlišnost temperamentu*: vyšší intenzita prožívaných emocí, výbušnost, impulzivnost a ovládání emocí.
- *Nedostatek sebereflexe*: chybí tendence k introspekci a sebehodnocení.
- *Practicismus a orientace na současnost*: typický je důraznější vliv aktuálního emočního rozpoložení.
- *Myšlení zaměřené na bezprostřední užitek a prožitek*: dobrá schopnost prakticky řešit aktuální uspokojení potřeb svých a rodiny.
- *Intelligence*: není zde větší touha po poznání čehokoliv, z čeho není aktuální užitek.
- *Přístup k plnění úkolu*: u Romů lze shledávat nízkou motivaci, trpělivost a svědomitost.
- *Emoce*: jsou silnější než vůle a významnější je potřeba aktuálně příjemného.
- *Vůle a sebeovládání*: u Romů jsou méně rozvinuté.

Jak popisuje Kelnarová a Matějková (2014), co se týká hodnotového systému, na piedestal je stavěn život, který je pro Romy nejvyšší hodnotou a rodina je zdrojem obživy a má funkci ochrannou a vzdělávací. Ne snad, že by život a rodina nebyly významnými hodnotami pro majoritní populaci, ale rozdíl je patrný spíš v intenzitě ctění těchto hodnot.

Kelnarová a Matějková (2014) dodávají, že neexistuje snad jiný národ s tak silnými rodovými vazbami.

Co se týká romské rodiny, existuje rozdíl mez rolí muže a ženy, jak popisuje Šuleř (1999), romská žena byla vychovávána k tomu, aby se postarala o svou rodinu, povinností ženy je zabezpečit chod domácnosti, vychovávat děti a poslouchat svého muže. Často měla žena významnější ekonomickou roli, jelikož to byla právě ona, která měla zajistit jídlo, oblečení, a to klidně i žebráním. Žena by rovněž měla zařizovat administrativní záležitosti na sociálních úřadech. Šuleř (1999) dále dodává, že postavení ženy v komunitě se upevňovalo opakovaným mateřstvím, jelikož děti jsou největším bohatstvím romské rodiny.

Mužskou roli romské rodiny Štěpařová (2005) popisuje následovně, muž má být hlavou rodiny navenek i uvnitř, je ochráncem rodiny, za kterou nese odpovědnost a jejímž je ochráncem. Romská rodina si udržuje patriarchální řád. V mnohých rodinách je výdělek muže pouze příležitostný, a tak muž tráví čas hledáním různých zakázek mimo domov, diskuzemi a pochůzkami mezi rodinou a přáteli, vyřizuje společenské záležitosti a urovnává vztahy mezi rodinami.

O výchově dětí Kelnarová a Matějková (2014) uvádějí, že malé děti nejsou tolik vedeny k samostatnosti a jsou déle obsluhovány, zároveň se setkáváme s jevem, kdy narozené dítě umístí rodiče do kojeneckého ústavu a po jisté době si jej vyzvedávají. V útlém věku je péče o dítě především na matce a prarodiči, v období puberty více dohlíží na výchovu otec, který je přísnější. Roli při výchově hraje také pohlaví. Založením rodiny končí dětství a začíná dospělost, s tím souvisí spousta problémů. Kelnarová a Matějková (2014) dodávají, že v 16 letech rodí asi 19 % romských dívek, asi 6 % dokonce mezi 14. - 16. rokem, byť nejsou duševně a tělesně dospělé.

Problematika vzdělávání Romů je dle našeho mínění stále velmi aktuální a jedná se o jakýsi začarovaný kruh, kdy na problematiku vzdělávání, která se opakuje po generace, navazuje začlenění Romů do majoritní společnosti a uplatnění na trhu práce, na což se plynule nabaluje problematika nezaměstnanosti a čerpání sociálních dávek.

Při vstupu na základní školu se dítě setkává s množstvím pro něj neuvěřitelných a nepochopitelných situací – je vytrženo z domácího prostředí, nuceno k samostatné práci, soustředění se na jeden úkol, používání jiného jazyka než mateřského, nemůže si vzít, co chce, mluvit, kdy chce atd. Na základě toho se pak mnohým pedagogům ve srovnání s jinak vychovanými dětmi neromskými jeví jako nezvladatelné, nevychované či retardované (Knihovna, ©2016).

Jak popisuje Štěpařová (2005), vzdělání je hluboko pod touhou získání peněz, zároveň většina škol nenabízí Romům to, co by od ní očekávali, navíc dítě, které je vychovááno bez příkazů, pravidel a nemá žádný režim, není připraveno se přizpůsobit, nechápe, proč je odděleno od starších sourozenců, proč nemá vyjadřovat intenzivně své city a má kontrolovat své chování.

Peterková (2000) tvrdí, že romské dítě má víc volnosti, samo si více rozhoduje o svém volném čase. Romské děti si doma tolik nekreslí, nemají tolik hraček a různých stavebnic,

čímž se nezdokonaluje jemná motorika ani logické myšlení a dětem, které školu nezvládají, nemohou pomoci ani rodiče, kteří školu dříve sami nezvládali.

Dle sčítání lidu z roku 1991 dokončilo přes 80 % osob hlásících se k romské národnosti pouze základní (a zvláštní) školu (Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita ©2017).

V odlišnosti romské a neromské kultury tkví kořen následného neúspěchu dítěte ve škole, kvůli kterému se uzavře vůči vzdělání i vůči majoritní společnosti, která je původcem školní výuky (Knihovnahk, ©2016).

2 VÝCHOVA A JEJÍ DEFINICE

Další kapitola diplomové práce je věnována výchově. Výchova každého jedince je bezesporu náročný proces. Ať už je dítě vychovááno v jakékoliv kultuře a společnosti, musí si osvojit značné množství návyků a společenských zvyklostí.

Jak uvádí Průcha (2010), enkulturace je vývojový proces, v rámci, kterého si jedinec osvojuje prvky kultury, jež ho obklopuje. Tento proces probíhá od narození dítěte, díky komunikaci a styku s lidmi, kteří jej obklopují, přičemž si dítě osvojuje jazyk, vzorce chování, mravní normy, společenské zvyklosti, tradice a další složky dané kultury (etnické, národní). Jedná se o mezigenerační opakující se transfer kultury.

O významu podnětů a působení na dítě od narození se zmiňuje také Lengmeier a Krejčířová (2006), kteří uvádějí, že bylo možno shromáždit důkazy o opožděném a nerovnoměrném vývoji ústavních dětí, což se projevilo zejména u dětí, jež byly svěřeny do ústavní péče ihned po narození nebo v útlém věku (do tří let života).

Děti, které vyrůstají ve špatných rodinách, strádají zajisté nedostatkem péče hygienické a výchovné, jejich prostředí je zpravidla chudé i na citové podněty, jejich základní psychické potřeby rozhodně nejsou plně a plynule uspokojovány – jde zajisté také o deprivaci. Zřejmě však o deprivaci méně těžkou a kvalitativně poněkud odlišnou, takže konečný výsledek s ostatními vývojovými činiteli nevytváří situaci tak nepříznivou pro nástup dítěte do školy, jako je tomu u dětí vychovávaných trvale v ústavěch od časného věku (Langmeier, Matějček, 2011, s. 106).

Výchova se jeví jako regulování, záměrné a cílené vstupování do celoživotního procesu zespolečňování jedince, probíhající v jistém konkrétním kulturně společenském systému. Výchova je činnost životem podmíněná a život podmiňující. Výchova je nepochybně proces podílející se na utváření osobnosti (celých sociálních skupin), a tím vlastně na spoluvytváření celé společnosti (Kraus, 2001, s. 41).

Podle hojně užívané definice od Pelikána (1995, s. 36) je výchova cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulačnými jeho vlastní snahou stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.

Vazby související s výchovou působí na mnoha úrovních. Rodič – dítě, učitel – žák, jednotlivec – skupina, jedinci na stejné úrovni a určitě bychom ve výčtu těchto úrovní mohli

pokračovat. Zároveň je důležité si uvědomit, že toto působení probíhá obousměrně. Tedy pokud rodič vychovává své dítě, sám je ve své rodičovské roli dítětem, byť i nevědomky, vychováván. Dá se tedy s nadsázkou říci, že proces, kdy vychováváme a jsme vychováváni, nás provází během celého života.

Jak uvádí Jůva (1995), významným integračním činitelem při výchově je základní hodnotová orientace společnosti v jejím národním, mezinárodním i globálním kontextu, vyjádřená často v klíčových dokumentech o lidských a občanských právech i povinnostech. Jůva (1995) dále dospívá k tomu, že každá výchovná aktivita má svou rovinu globální, teritoriální i individuální, díky čemuž v těchto rovinách neustále probíhají procesy diferenciací i integrační se snahou o optimalizaci výchovného efektu z hlediska potřeb jedince, společnosti i lidstva jako celku.

Pro tuto práci je pro nás výchozí pojetí J. Průchy (2003, s. 277), který definuje výchovu jako proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Různá pojetí výchovy byla ovlivněna sociokulturními podmínkami, odlišnými koncepcemi pojetí člověka, akcentem jednotlivých stránek výchovného procesu.

2.1 Historie výchovy

V souvislosti se změnami v oblastech kulturních, politických a ekonomických, dochází i ke změnám ve společnosti. Každá doba je něčím specifická. Nedá se jednoznačně říci, že jedno období je nadřazené druhému. Pokud se zpětně ohlédneme do historie, nalezneme mnoho inspirativních, ale i odstrašujících příkladů. A tak jak my dnes nahlížíme na historii a tvoříme si na ni svůj názor, budou jednou další generace nahlížet na nás. Některé hodnoty přetrvávají po staletí, jiné se změní, zaniknou nebo adaptují dle potřeb své doby. Na důvod vzniku výchovy lze nahlížet v několika rovinách.

S výchovou jako cílevědomou pomocí a záměrným rozvojem osobnosti se setkáváme v lidské společnosti od nepaměti.

Průcha (2009) ale zmiňuje, že i v oblasti výchovy a vzdělávání existuje pospolu několik paradigmat a upozorňuje na důležitost teoretického poznání v dané oblasti, díky čemuž dochází k pochopení a ke změnám ve zvolené oblasti. Nikdy nelze říci, že by se všichni vědci v dané disciplíně sjednotili na jednom pojetí předmětu a metod své vědy (Průcha, 2009, s. 30).

Paradigma vymezuje to, co má být zkoumáno, s jakými přístupy a metodami, podle jakých pravidel a konvencí. Paradigmata ve vědě jsou dočasná a jejich změna obvykle probíhá radikálním obratem tzv. vědeckou revolucí (podle teorie T. S. Kuhna), (Průcha, Veteška, 2014, s. 204).

Vznik výchovy se vysvětluje okolnostmi biologickými, psychologickými a především sociálními. Biologové ukazují, že soustavná péče o potomstvo je charakteristická mnoha živočišným druhům a má svou determinaci genetickou. Psychologové poukazují na významný moment nápodoby chování při formování nového pokolení. Sociologie zdůrazňuje především sociální okolnosti, jako je sociální komunikace, kolektivní pracovní proces a život v organizované skupině, které si přímo vynucují soustavnou a dlouhodobou přípravu jedince jako člena odpovídající sociální jednotky (Jůva, 1995, s. 5).

Následující podkapitoly se budou zabývat stručným shrnutím rysů výchovy od pravěku po 18. století v novověku.

2.1.1 Počátek výchovy

V pravěkém období vývoje výchovy a vzdělávání nejmenších dětí jsme odkázáni spíše jen na logické domněnky a dohady vyšlé z archeologických nálezů předmětů hmotné kultury. Nezachovali se nám žádné přímé duchovní odkazy v podobě písemných pramenů nebo jiných historických záznamů. Můžeme tak vycházet pouze jen z poznatků o běžném životě lidí, o tom, jak hospodařili, do jakých společenských celků se sdružovali, co jedli a jakým způsobem lovíli a přežívali (Šlégl, 2012, s. 5).

Dále Šlégl (2012) popisuje, že první vzdělávání a výchova byla především praktická, spojená s přímou nápodobou. Nedá se říci, že šlo o vědomosti, ale hlavně o praktické dovednosti. Cíl výchovy byl odvozen od života společnosti, který byl nejčastěji praktický. Důležitým prvkem byla pravděpodobně hra, kdy dospělí vyráběli dětem hračky, díky kterým děti nanečisto imitovali aktivity dospělých.

Jak popisuje Šmelová (2008), významná změna v životě pravěkých lidí nastala díky přechodu od lovu k zemědělství, tedy díky neolitické revoluci, což vedlo k jejich usazování. Měnila se struktura společnosti. Velké rody se rozpadaly do široké rodiny. Přechod k menším rodinným seskupením a posilování pozice mužů jako lovců, zemědělců, válečníků vedlo k patriarchálnímu rodovému zřízení, což platilo jen v některých kulturách, nikoli obecně.

Podle Jůvy (1995) byly první rozdíly v rámci fungování ve společnosti, dány dělbou práce. Činnost mužů byla orientovaná spíše na lov, boj a stavební práce, ženy se věnovaly základním domácím činnostem. Skupinový způsob života, společná práce i společnost základních prostředků určovalo jednotný charakter této výchovy.

Ve starověku dle Šlégl (2012) vznikají kolem 4000 let př. n. l. v Egyptě a Mezopotámii školy pro vyšší vrstvy a mimo jiné jsou dochovány důkazy o rozvoji písma, matematiky a medicíny.

2.1.2 Výchova v antickém Řecku a římská výchova

Jak uvádí Šlégl (2012), mezi země s výrazněji vyspělejšími výchovnými systémy řadíme antické Řecko a Řím. Výchovu v Řecku lze rozdělit na athénskou a spartskou. Valná většina obyvatel Sparty se skládala z otroků, kteří na vzdělání neměli nárok. Hlavní cíl výchovy pro svobodné občany byl orientován především na základy v boji. Spartská výchova zašla dokonce tak daleko, že slabá novorozeňata neměla právo na život. Athénskou výchovu považujeme oproti spartské za vyspělejší.

Cílem athénské výchovy byla kalokagathia (ideál krásy a dobra), která se uskutečňovala syntézou výchovy rozumové, tělesné, mravní a estetické. Vznikl i tříступňový systém škol, které byly soukromé a pouze pro hochy (Jůva, 1995, s. 6).

Jak popisuje Šlégl (2012), za nejvýznamnější osobnosti antického Řecka považujeme Sokrata, který směřoval své žáky k používání vlastního rozumu, aby svépomocí hledali řešení problémů. O Sokratově metodě dialogu se studenti učí dodnes. Další významnou osobností je Platón (427-348 př. n. l.), Sokratův následovník a žák. Trojicí myslitelů, kteří se zapsali do dějin, uzavírá Aristoteles (384-322 př. n. l.), který byl žákem Platóna. Jedním z významných počinů Aristotela, je založení gymnázia – Lykeion (lat. lyceum), kde se diskutovalo o logice, etice, politice, psychologii a estetice. Své pedagogické názory vyložil ve spise Politika.

Římská výchova byla nejprve orientovaná na výchovu vojenskou a zemědělskou. S politickými změnami došlo i ke změnám ve způsobu výchovy. V Římě se stala životním ideálem souhra tělesné a duševní činnosti, tj. politická a vojenská činnost, proto se výchovným cílem v období republikánského Říma stává řečník, v císařském období – úředník (Holoušová, 1995, s. 58). Podle Šlégl (2012) mezi významné představitele výchovy a vzdělávání v Římě řadíme Cicera, Senecu, Marcuse Fabiuse Quintilianuse.

Jak zmiňuje Jůva (1995), Quintilianus zpracoval dílo O výchově řečníka, což je často považováno za první světovou didaktiku, v tomto díle autor poukazuje na individuální přístup k žákům, odmítá tělesné tresty a klade důraz na osobnost učitele.

2.1.3 Výchova ve středověku a na prahu novověku (6. – 15. stol.)

Šlégl (2012) popisuje, že ve středověku byly děti vychovávány k poslušnosti a pokoře. Ideálem tehdejší doby byl rytíř a mniši coby boží služebníci na zemi. Výchova ve středověku byla ovlivňována především církví, která měla hlavní úlohu.

Církev stanovovala její cíle, obsah, vyučovací způsoby, zřizovala vzdělávací instituce, učitelé byly církevní osoby. Vzdělání se dostávalo pouze dětem svobodných stavů, tedy pánovníka, šlechty, později i rozvíjejícího se stavu měšťanského. Pánovník a šlechta si pochopitelně vydržovali soukromé učitele a vychovatele, církevní školy navštěvovali pouze chlapci, kteří byli určeni pro kněžskou dráhu, a to jako řeholníci nebo světší kněží, a pro dráhu světských úředníků. Dívčím se dostávalo vzdělání jen výjimečně, a to buď prostřednictvím soukromých vychovatelů, případně v kláštorech. Děti nevolníků byly v rodinách od útlého věku přidržovány k práci, při níž získávaly potřebné pracovní dovednosti. Všechny děti bez rozdílu byly vedeny ke zbožnosti a mravnosti, děti nevolníků při kázání v kostele, ostatní navíc soukromými vychovateli či ve školách (Dvořáková, Kolář, Tvrzová, Váňová, 2015, s. 160).

Jůva (1995) dodává, že prvky antické kultury a výchovy byly akceptovány jen do té míry, do jaké se slučovaly s potřebami církve a vírou středověkého světa. Základy křesťanské výchovy, jejíž podstatou byla harmonie víry a rozumu, položil Tomáš Akvinský, v období pozdního středověku.

Následuje období renesance a humanismu, od Boha je pozornost pomalu více navracena k člověku a jeho životu na zemi. Dochází k výraznému setkávání Evropanů s jinými kulturami, které měly vliv na jiné chápání člověka, náboženství, ale i výchovy. Pozvolna docházelo ke změnám, ale cesta od teorie k praxi pokulhávala.

Šmahelová (2009) mimo jiné zmiňuje dva představitele z období renesance a humanismu – Thomas More (1478-1535) anglický humanista, který požadoval školní docházku pro hochy i pro dívky a Tommaso Campanella (1568–1639), podle kterého se má mládež rozvíjet na základě vlastního pozorování skutečných jevů a předmětů.

2.1.4 Pedagogika 17. -18. století

Další výrazné změny vnesl do pedagogické a výchovné oblasti Jan Amos Komenský, nazývaný též jako „učitel národů“.

Jak popisuje Jůva (1995), Komenský vytvořil ve svých spisech ucelený pedagogický a výchovný systém, ze kterého těžíme dodnes. Komenský se domníval, že člověk se stává člověkem pouze výchovou.

Celou pedagogiku Komenského charakterizuje hluboký demokratismus. Chce rozvíjet „všechny ve všem všestranně“, ve výchově nezná rozdíly stavů nebo pohlaví, odmítá jednostrannost výchovy i její úzký praktikismus (Jůva. 1995, s. 16).

Dle Šlégl (2012) mezi významného představitele anglické pedagogiky bezesporu patří jméno John Locka (1632–1704).

Obsah vzdělání má být podle Locka určován praktickou potřebou, těžisko mají tvořit reálné předměty, vhodné je i osvojování řemesel. Doporučuje jazykům učit přímou metodou, tj. bezprostřední konverzací, a nikoliv gramatickou analýzou. Nejde mu tak o jedince všestranně vzdělaného jako spíše o úspěšného a zdatného gentlemana (Jůva, 1995, s. 18).

Ve svém díle kritizoval nauku o vrozených ideách a dokazoval, že vše, co je obsahem našeho vědomí, je získáno teprve během života na základě smyslového vnímání. Jinak řečeno, součástí každého narozeného člověka je tzv. „tabula rasa“ (nepopsaná deska), na kterou se prostřednictvím smyslů zapisují veškeré zkušenosti (Šlégl, 2012, s. 66).

Jiný úhel pohledu dle Jůvy (1995) přednesl Jean Jacques Rousseau (1712-1778), jeden ze zástupců francouzské pedagogiky, který se domníval, že dítě se rodí dobré a je potřeba jej chránit před zkaženou společností, podstatou výchovy má být „nevýchova“. Významným reprezentantem německé pedagogiky je Immanuel Kant (1724-1804), který, jak Jůva (1995) uvádí, klade důraz na školní výchovu a pouze výchovou je jedinec morálně formován a stává se člověk člověkem.

2.2 Výchovné styly

Termín způsob výchovy, popřípadě výchovný styl, vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně (Čáp, Mareš, 2001, s. 303).

Způsob výchovy podstatně ovlivňuje formování celé osobnosti: podle dosavadních výzkumů působí na činnosti žáků při učení, v práci i ve volném čase, na sociální komunikaci a interakci, na rozvoj řeči a intelektu, kreativity, zájmů, na převzetí a dodržování společenských norem nebo naopak na nekázeň až delikvenci, na formování různých rysů osobnosti, zvláště volných vlastností a charakteru, na formování různých rysů osobnosti, zvláště volných vlastností a charakteru, na formování osobnosti stabilní či labilní, harmonické či disharmonické, jednostranné či mnohostranné (Čáp, 2007, s. 315).

V následujících podkapitolách budou více přiblíženy myšlenky autorů, kteří se o toto téma zajímali, významně k němu přispěli a od nichž čerpáme informace dodnes.

Rodiče si mohou uvědomovat svůj výchovný styl výstižně a adekvátně, ale také neúplně a zkresleně. Ve způsobu výchovy může být mnoho neuvědomovaného, bezděčně převzatého z tradice. Styly rodičovského chování lze chápat jako součást životního stylu rodiny. Jsou relativně stabilní charakteristikou, ale přece jen se mohou pozměňovat v souvislosti s fází rodinného života, rozšiřováním zkušeností a vědomostí rodičů, jejich vzájemných vztahů, s vývojem dětí, se změnou různých situačních faktorů apod. Mezi jednotlivými skupinami proměnných existují poměrně složité souvislosti, jejichž působení mohou iniciovat a specifikovat také změny socioekonomického či sociokulturního charakteru (Gillernová, Kebza, Rymeš, 2011, s. 122).

Rodiče rozhodují o volbě prostředků, které považují za nejlepší. Naopak omezují přístup dítěte k postojům a hodnotám, které sami neschvalují. Dítě postoje, názory a hodnoty, s nimiž se denně setkává, prostě přejímá. Příležitost a možnost se samostatně rozhodovat a rozlišovat mezi společensky přijatelnými a nepřijatelnými hodnotami mu ale nebývá vždy dána (Opravilová, 2016, s. 180).

Jak zmiňuje Čáp (2007), styl výchovy, je ovlivňován i osobností vychovatele. Při výchově se styly mnohdy prolínají a v rámci výzkumu tak lze daný typ určit spíše na základě převládajících tendencí.

Poznání celkových způsobů výchovy pomáhá vysvětlit účinky jednotlivých výchovných prostředků a metod, pomáhá v řešení nejrůznějších otázek teorie výchovy a dalších pedagogických disciplín. Zároveň však problematika způsobů výchovy souvisí s takovými psychologickými problémy, jako je sociální učení identifikací, interiorace norem a formování svědomí, styly vedení pracovníků, formy vztahu psychoterapeuta s nemocným, formy interpersonálních vztahů aj. (Čáp, 2007, s. 315).

2.2.1 Výchovné styly podle K. Lewina

Tento „otec sociální psychologie“, jak bývá mnohými nazýván, se zabýval především malými sociálními skupinami a položil tak základy pro budoucí výzkumy sociální dynamiky. Poté co behaviorismus upadl v nemilost, Lewinovy myšlenky rozvíjely nastupující nové generace. K ohniskům výzkumu patřily například atribuce, postoje, předsudky. Experimenty s konformitou a poslušností odhalily temné stránky našeho chování. Kognitivistický obrat vnesl do sociální psychologie nová témata a rozšířil její dosavadní hranice, připoutal pozornost sociálních badatelů k sociálnímu poznávání. Také se stává využitelnější v mnoha oborech lidské činnosti, například v médiích, reklamě, průmyslu, sociálních organizacích i byznysu, čímž se paradoxně mírně odklání od jejího akademického pojetí (Bendl, 2015, s. 158).

Jak popisuje Plháková (2006), před druhou světovou válkou Lewin emigroval z Německa do USA. Značné rozdíly ve způsobu výchovy jej vedly k dalšímu zkoumání. Zpozoroval, že děti a mládež v Německu jsou vedeni k podřízenosti, menší samostatnosti a k uznávání autorit. Oproti tomu konstatoval, že v USA byla výchova o poznání benevolentnější, vztahy mezi dospělými a dětmi spolu s mládeží byly více rovné.

Čáp ve své publikaci (2003) popisuje dělení stylů výchovy podle Lewina následovně:

- Autokratický (dominantní): vychovatel, hrozí a trestá, málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění, jednoznačně determinuje žáky svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími, poskytuje jim málo samostatnosti a iniciativy.
- Liberální: vychovatel řídí děti málo nebo vůbec ne. Neklade přímo požadavky, V složitých situacích to bývá postup méně škodlivý než postup autokratický, nedává však dětem normy a požadavky nezbytné pro formování charakteru.
- Demokratický (integrační): vedením dává vychovatel dětem přehled o celkové činnosti skupiny a o jejích cílech, dává méně příkazů a podporuje iniciativu, působí spíše příkladem než hojnými tresty a zákazy, skupina diskutuje o společné práci. Podskupiny se utvářejí spontánně a ne příkazem. Důležitým prostředkem vychovatelova působení na skupinu je podávání návrhů. Je ochoten dát dětem na vybranou mezi několika možnostmi řešení problému.

Jak zmiňuje i Čáp (2003), všechny případy se nedají zařadit do jednoho ze tří typů. K překonání této obtíže slouží druhý přístup, který hledá malý počet základních charakteristik (dimenzí) způsobů výchovy.

Při vyjádření celkového způsobu výchovy kombinací základních znaků, dimenzí, se uvádějí nejčastěji dvě dimenze:

1. Dimenze emočního vztahu k dítěti: láska, kladný postoj x nepřátelství, záporný, chladný postoj
2. Dimenze řízení: autonomie, minimální řízení x přísná kontrola, maximální řízení (Čáp, 2003, s. 311).



Obr. 1 Typologický model (Čáp, 1993, s. 312)

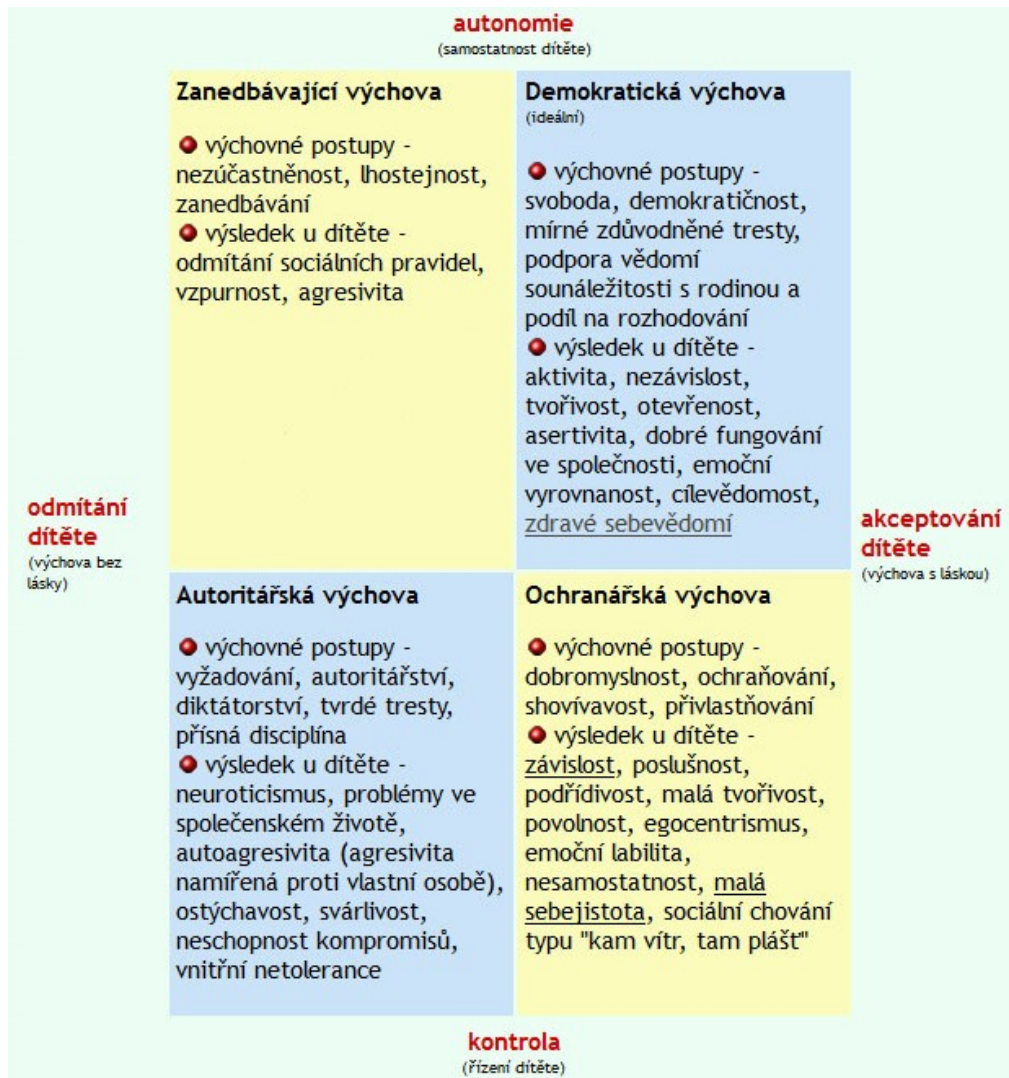
Jak uvádí Čáp a Mareš (2007), na základě výsledků svých studií, typických pro západní kulturu, Lewin přišel s následujícími závěry:

- Chování a prožívání dětí silně souvisí se stylem výchovy.
- Styl vedení a výchovy není plně vázán na osobnost vychovatele.
- Způsob vedení, na který si děti navykly, ovlivňoval po určitou dobu chování dětí k novému vychovateli, který však užíval již jiného stylu výchovy.
- Samotné děti nejlépe hodnotí demokratický výchovný styl. A to z důvodu, že přináší lepší výsledky oproti zbývajícím dvěma stylům, jak v pracovním nasazení, tak i v chování a kázni dětí ve vzájemných vztazích.

2.2.2 Typy výchovy podle Earla. S. Schaefera

Jak popisuje Peterková (2015), E. S. Schaefer rozeznává čtyři základní typy výchovy v rodině, a to dle míry kontroly dítěte a podle míry projevované lásky vůči dítěti. Tato míra kontroly poukazuje na to, jestli je dítě příliš kontrolováno a řízeno nebo zda má prostor pro

vlastní vyjádření; míra projevované lásky určuje, jak je dítě přijímáno, zda pozitivně či je odmítáno.



Obr. 2 Rodinná výchova podle E. S. Schaefera

Autor výše uvedeného rozdělení typů výchovy si uvědomuje, oč je snadnější popsat to, co je v rámci výchovy chybné, než doporučit „jak dál“. Popisuje sedmdesát výchovných postupů zaměřených převážně na pozitivní podporu správného chování a občas na zásahy formou trestu, jejichž cílem je zamezit nevhodnému chování (Novák, 2015, s. 57).

2.2.3 Model devíti polí

Problematikou způsobu výchovy v rodině a jeho působením na rozvoj dítěte se u nás v druhé polovině šedesátých let zabýval J. Čáp, působící na katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Při svých výzkumech vycházel ze tří stylů podle Lewina, což vedlo k rozšíření typů a podtypů výchovy. Výsledkem těchto úvah, byl po letech výzkumu nejprve model dvanácti polí, které posléze zredukoval na model devíti polí (viz obr. 2).

Jak Čáp a Boschek (2000) uvádějí, tento model devíti polí slouží k vypracování a standardizaci dotazníku a ke zjišťování převažujícího způsobu výchovy v rodině. Využívá postup, který se zaměřuje na děti samotné, jak právě ony vnímají, prožívají a hodnotí emoční vztah a výchovné řízení otce a matky vůči sobě samému. Čili byť jsou dotazovány děti, objektem výzkumu jsou v podstatě rodiče.

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

Obr. 3 Model 9 polí způsobu výchovy (Čáp, Čechová, & Boschek, 2000, s. 6)

Dimenzi emočního vztahu tvoří kladná a záporná komponenta. Rodiče v různé míře dítěti projevují lásku a kladné citové vztahy, ale také mohou projevovat citový odstup, odměřenost až odmítání dítěte. Podle míry převažujících projevů lze vyvodit základní formy emočního vztahu (Gillernová, Kebza, Rymeš, 2011, s. 125).

- Záporný emoční vztah – absence či minimum pozitivních projevů, v extrémním případě až projevy nenávisti vůči dítěti.

- Záporně-kladný emoční vztah – emoční vztah charakteristický ambivalentním vztahem (projevy kladných a záporných komponent se střídají).
- Kladný emoční vztah – rodiče a dítě spolu tráví čas při každodenních činnostech – jak při zábavě, tak při povinnostech; ve vztahu panuje láska, porozumění, ochota pomoci, převaha kladných komponent.
- Extrémně kladný emoční vztah – výrazně převažují projevy kladných komponent, absence či minimum projevů záporných komponent.

Dimenzi řízení sytí komponenta požadavků a komponenta volnosti. Každá výchovná situace předpokládá, že jsou na dítě kladeny určité nároky, požadavky. Zároveň je dospělými určeno, zda a jak budou tyto požadavky kontrolovány. Míra a rozsah požadavků, způsob jejich kladení a stupeň kontroly či volnosti dítěte pak vytvářejí základní formy výchovného řízení (vedení) v rodině (Gillernová, Kebza, Rymeš, 2011, s. 125).

- Silné výchovné řízení – množství úkolů, požadavků, důsledná kontrola
- Slabé řízení – minimum požadavků a úkolů, bez důsledné kontroly
- Rozporné řízení – množství úkolů a požadavků, ale bez důsledné kontroly
- Střední řízení – přiměřená míra úkolů a požadavků, přiměřená kontrola

Konkrétní způsoby výchovy v rodině, jsou ve výchozím modelu reprezentovány jednotlivými poli, která se liší svou charakteristikou.

Jednotlivá čísla v rozpětí 1–9 zastupují daný styl výchovy rodině v modelu devíti polí (Čáp, Čechová & Boschek, 2000, s. 6) následovně:

1. *Autokratická výchova, tradiční, patriarchální.* Typická je v rodině přísnost rodičů. Nedodržením příkazu nebo jeho porušením následuje trest. Chválení dětí není běžné. Pokud k pochvalám dojde, tak ne tváří tvář dítěte s rodičem, ale rodič se úspěchem dítěte chlubí např. u svých kamarádů.
2. *Volná, liberální výchova s projevy nezájmu o dítě.* Děti nejsou v rodině podporovány k lepším výkonům, ty poté nejsou ani motivovány, aby něco lepšího dokázaly.
3. *Pesimální forma výchovy.* Většinou bývá v rodině běžné, že jeden z rodičů uplatňuje silné řízení, druhý rodič se snaží být ten hodnější a neúspěchy dětí společně s nimi utajuje před přísnějším rodičem.

4. *Výchova přísná a přitom laskavá.* Dítě přijímá poměrně vysoké požadavky rodičů. Avšak pokud s některým pravidlem z nějakého důvodu nesouhlasí, nebojí se před autoritou vyslovit vlastní názor.

5. *Optimální výchova.* Typické je v rodině vzájemné porozumění a přiměřené řízení. Děti a dospívajícími je tento styl považován za nejpřiměřenější a nejvhodnější. V rodině převládá demokracie. Časté jsou pro členy rodiny společné činnosti.

6. *Výchova laskavá bez požadavků a hranic.* Děti své rodiče chápou jako kamarády. Rodiče nedostatečně kontrolují plnění požadavků.

7. *Řízení rozporné s vyváženým kladným emočním vztahem.* Tento styl je považován za kombinaci čtvrtého a šestého stylu výchovy. Laskavá přísnost je doplňována ponecháním volnosti.

8. *Kamarádský vztah,* dobrovolné dodržování pravidel. Dítě bez velkého nátlaku plní požadavky rodičů. Rodiče tedy do výchovy příliš nezasahují.

9. *Emočně rozporná výchova,* jeden rodič dítě zavrhuje, druhý má extrémně kladný nebo kladný vztah. Dítě může takto pouze interpretovat situaci v rodině z vlastního pohledu, jelikož s jedním si rozumí více a s druhým v některých situacích nesouhlasí.

2.2.4 Nežádoucí výchovné postupy

Výše popsaný autokratický či liberální styl výchovy podle Lewina se může jevit jako víceméně negativní, ale jak bylo popsáno, výchova mnohdy obsahuje od každého stylu vybrané znaky a rozhodující je, kolik jich převažuje. Jsou situace, kdy je efektivnější, pokud si vychovatel dokáže zachovat odstup a být autoritou, někdy zas lepších cílů dosáhne díky více demokratickému přístupu vůči vychovávanému. Ovšem existují postupy, které lze považovat vyloženě za nežádoucí.

Matějček (1992) uvádí následující typy nevhodných stylů výchovy:

- *Výchova rozmazlující.* Rodiče na dítěti až nezdravě lpí, snaží se ho k sobě upoutat. Ze strachu, aby se jim dítě neodcizilo, mu nedovolují postupně se osamostatňovat. Nekladou na něj žádné nároky, podřizují se jeho přáním a náladám, posluhují mu.
- *Výchova nadměrně ochraňující.* Rodiče na dítěti nezdravě lpí ze strachu, aby se mu něco nestalo. Dítěti neposkytují potřebnou volnost a možnost vlastní iniciativy.

- *Výchova perfekcionista* se vyznačuje přepjatou snahou po dokonalosti a perfektních výkonech dítěte. Přitom rodiče kladou na dítě požadavky, které nemůže vzhledem ke svému věku a individuálním vlastnostem splnit.
- *Výchova zavrhuje*. Tento styl výchovy se častěji projevuje spíše ve skryté než ve zjevné formě. Rodiče projevují vůči dítěti nevraživé postoje, častěji ho trestají, omezují a utlačují. Takové chování rodičů většinou nastává ve chvíli, kdy jim dítě již svou pouhou existencí připomíná nějaký jejich životní nezdár, zklamání či prohru.
- *Výchova zanedbávající*. Představují ji případy vysloveného ohrožení vývoje dítěte, kdy dítě může být týráno, zneužíváno a deprimováno. Často k této výchově mají sklon rodiče asociální a s nízkou socioekonomickou úrovní.

V dnešní společnosti se lze setkat i s tendencemi k příliš volné výchově, kdy je na piedestal stavěna samotná osobnost dítěte, které je dopřávána extrémní volnost. Výchova je víceméně bezhraniční, což s nelibostí sledují zejména starší generace zvyklé na jistá pravidla a řád.

2.3 Prostředky výchovy – trest, odměna

Dle Vaničkové (2004) jsou tresty součástí historie lidstva již z období prvních přírodních společenství. Z období patriarchální společnosti, ve které byla vyžadována absolutní poslušnost dětí vůči rodičům, se dochovaly různé kresby a historické prameny, které ukazují otce v roli tělesně trestajícího rodiče.

Jak popisuje Čáp (1996), různí badatelé zkoumali učení, odměny a tresty v různorodých podobách. Obzvláště „tresty“ byly rozmanité: od bolestivých podnětů vyvolaných elektrickým proudem v pokusech se zvířaty, přes informace o rodinách, kde se používalo fyzických trestů, až po „psychické trestání“ rodičem, které dítěti něco vyčítá nebo obyčejné konstatování chyby.

Jedincovo chování, které je sociálně trestáno, se buď oslabuje, až odstraňuje, nebo je dočasně utlumeno, nebo v něm jedinec negativisticky pokračuje, nebo vzniká konflikt, dezorganizace činnosti a vztahů, popřípadě dalšího vývoje osobnosti (Čáp, 1996, s. 84).

Sociální trestání mívá podobu napomenutí, mimiky nesouhlasu a nespokojenosti, odmítání kladných emočních projevů, přerušování komunikace, má také podobu křiku, vyhrožování, různých forem trestů (Čáp, 1996, s. 85).

Jedincovo chování, které je sociálně odměňováno, se upevňuje. Sociální odměnou bývá pochvala, úsměv nebo jiný projev kladného emočního vztahu ze strany matky nebo jiného z významných druhých, přijetí skupinou aj. (Čáp, 1996, s. 84).

Kopřiva (2005) definuje několik důvodů k trestání, jako první uvádí *výchovu* a s ní spojený pocit zodpovědnosti, kdy chtějí rodiče vštípit dítěti mravní zásady, chtějí, aby dodržovalo povinnosti, pravidla, uvědomovalo si hranice, zároveň aby dítě změnilo své chování, napravilo, co způsobilo. Trest přichází pro ponaučení, pro výstrahu s cílem zabránit dalšímu nevhodnému chování. Dalším důvodem, který Kopřiva (2005) zmiňuje, jsou *tradice* – *zvyk*, vzor výchovy převzatý z vlastní rodiny. Přesvědčení, že tresty představují nutnou součást výchovy a my bychom nebyli zodpovědní vychovatelé, kdybychom netrestali. Poslušnost je pro nás výchovná hodnota. Jiní dospělí očekávají, že dítě potrestáme (sociální tlak). Podle Kopřivy (2005) jsou dalším faktorem *emoce* – nezvládnutí emocí, vliv osobních negativních emocí, vztek či strach o dítě a jeho bezpečnost, úmyslná ventilace vlastních emocí. Ale také se může jednat o prostou *nevědomost* – bezradnost, kdy není člověk schopný řešit situaci jiným způsobem a cítí bezmoc nebo může mít vliv *časový stres*, či jistá pohodlnost, kdy trest představuje rychlé řešení, které nestojí tolik námahy. Jako další důvod k trestání popisuje Kopřiva (2005) potřebu *potvrzení vlastní moci*, nadřazenosti a autority, snaha prosadit si svou, když dítě udělalo něco jinak, než dospělý chtěl nebo dokonce uspokojení z pocitu utrpení druhého a v neposlední řadě hrají roli *osobní problémy*, s čímž souvisí náladovost, podrážděnost, únava, problémy v komunikaci, trest může být formou odreagování od vlastních problémů.

Zpravidla se ukázalo, že fyzické tresty dříve nebo později vedou k nežádoucím formám chování dítěte. Fyzické trestání narušuje emoční vztah mezi dospělým a dítětem, ponižuje dítě, a tedy působí nepříznivě na jeho sebehodnocení. Je to model agresivního chování a zároveň frustrace pro dítě – což obojí podporuje agresivitu dítěte podle zákonů sociálního učení. Psychické trestání má trvalejší účinek a ovlivňuje vývoj sebevědomí dítěte, pokud je dítě emočně silně závislé na dospělém (Čáp, 1996, s. 138).

2.4 Trendy ve výchově

Generace dnešních rodičů vyrůstala v období socialismu, kde nebyl všeho dostatek nebo spíš až přebytek, tak jako dnes. Výběr v obchodech byl všude srovnatelný, a pokud jste neměli příbuzného či kamaráda na západě, dá se s nadsázkou říci, že to u všech vypadalo

podobně. Samozřejmě rozevřené nůžky společnosti mezi chudšími a bohatými existovali vždycky. Výchova byla přísnější a autoritativní, vztah dítěte k rodiči byl založen především na úctě, respektu, a dokonce víme o případech, kdy dnešní dospělí svým rodičům ještě vykali. Což je pro dnešní děti sci-fi.

Fiala (2015) k dnešní výchově uvádí, že s novým množstvím zahraniční literatury a se spoustou rad odborníků, které se k nám dostávají po otevření hranic, se rodiče dozvídají protichůdné rady k výchově dětí, a zatímco někde převládá pevné a autoritativní vedení s jasnými pravidly, jinde se rodiče snaží o benevolentnější výchovu. Množství rad z internetu a dalších médií způsobuje strach, nejistotu a zmatek z toho, aby volili správné způsoby.

V minulosti nebyly tělesné tresty nic neobvyklého a to dokonce ani ze strany učitelů, jejichž pomocníkem nezřídka byla i rákoska. Naopak v dnešní době bychom mluvili o týrání. Po právní stránce se tímto tématem zabývá *Úmluva o právech dítěte*. Oproti dřívějšímu uniformnímu režimu, kdy nebylo žádoucí nějakým způsobem vyčnívat, je dnes často kladen důraz na individuální rozvoj osobnosti dítěte. Roste počet škol Montessori, ve kterých není učitel brán jako autorita, ale rovnocenná osoba, důraz je kladen právě na osobnost dítěte než na výchovné metody. Oproti příliš autoritativní výchově stojí v opozici tzv. „volná výchova“.

Sobotková spolu s Dittrichovou (2012) uvádějí, že „volná výchova“ nebo spíše „nevychová“ je extrém, kdy je dítěti dána úplná svoboda a dítě si dělá, co chce, což ovšem vede k nejistotě a egoistickému chování. Dítě se chová bezohledně a uspokojuje vlastní potřeby bez ohledu na okolí.

Jak by tedy měla úspěšná výchova vypadat? Sobotková a Dittrichová (2012) ji popisují jako tzv. respektující výchovu, při které je dítě respektováno, včetně jeho individuálních zvláštností, zároveň zákazů a příkazů nesmí být mnoho a lepší je dítě povzbuzovat a podněcovat sebedůvěru a iniciativu dítěte. Rodič by měl být přirozenou autoritou, od které dítě akceptuje určitá pravidla, ale zároveň je pro dítě oporou, u které najde porozumění.

Dalším prvkem zasahujícím do všech aspektů dnešní společnosti jsou moderní technologie, oblast výchovy nevyjímaje. Dá se o nich říci „dobrý sluha a zlý pán“. Přístroje na monitoring dechu, hlídací chůvičky aj. usnadní rodičům péči o dítě, různé interaktivní programy a aplikace mohou dítěti pomoci při vzdělávání, trénování pozornosti a rozvíjení schopností. Na druhou stranu se stávají prostředkem, který nahrazuje rodiče. Místo toho, aby se dítěti

rodič věnoval sám, zaměstná dítě mobilem nebo tabletem. Což má vliv na vývoje dítěte, které místo svých prvních slov, umí zacházet s výtobytky dnešní doby lépe, než jeho babička.

Trendem dnešní doby je rovněž odklon od moderního světa a návrat k přírodě. Už nějakou dobu se objevuje pojem „bio matka“. Nejedná se samozřejmě jen o matky, ale přístup obou rodičů, kteří se naopak domnívají, že moderní a konzumní způsob dnešní doby, plný technologií není ten, správný.

Jak popisuje Fiala (2015), rodiče se vrací k radám svých předků a k tradicím. Mnoho rodičů vědomě omezuje zásah lékařů a moderních vymožeností, využívají léčbu pomocí bylin, úspora času pro ně není prioritní na úkor kvality, pečlivě studují složení a narůstá zájem o bioprodukty. A tak jako jsou trendem různé interaktivní elektronické hračky, u rodičů, kteří nejsou zastánci tohoto trendu, narůstá zájem o dřevěné a takzvané retro hračky.

V poslední době často diskutovaným tématem je povinnost očkovat své dítě, která má mezi rodiči i odborníky řadu odpůrců i zastánců.

Dalším z trendů, který zatím není až tak běžný, ale objevuje se, je otec na rodičovské dovolené. V důsledku vyrovnávání pozic mezi mužem a ženou, dochází k tomu, že žena může mít vyšší příjem než její partner, pro rodinu je tak z ekonomického pohledu výhodnější, pokud na rodičovskou dovolenou, označovanou jako „mateřská“, nastoupí muž. Samozřejmě důvodů, proč se takto partneri rozhodnou je daleko více a jsou individuální. V rodičovské dovolené se mohou partneri v jejím průběhu také vystřídat. Pro ženu díky tomu může být snazší návrat do pracovního procesu. Někteří muži na tento trend nahlíží s nelibostí a je pro ně obtížné a ponižující přijmout už jen fakt, že žena přináší do rozpočtu víc peněz než muž. Jiní si jej pochvalují a mají možnost navázat s dítětem daleko užší pouto, než bylo zvykem v minulosti, kdy otec dorazil domů v moment ukládání dítěte k spánku.

Na závěr kapitoly nezbyvá než dodat, že rodiče by měli být při výchově jednotní a důslední a pro své dítě by měli být dobrým příkladem.

3 RODINA JAKO ČINITEĽ VÝCHOVY

Jak uvádí Průcha (2010), rodina je nejvýznamnějším zdrojem enkulturace, díky které si člověk osvojuje prvky kultury, která ho obklopuje.

Ačkoliv se rodina neustále mění, jedná se o jeden ze základních stavebních kamenů přirozeného prostředí a stabilizující prvek naší společnosti. Rodina je nejstarší institucí a pro dítě primární skupinou. Je tedy důležité, aby si byli rodiče vědomi svého nesmazatelného vlivu na své dítě, pro které jsou vzorem a odrazem rodiče samého. Výchova a rodina k sobě neodmyslitelně patří. Rodina nás připravuje na samostatný život v budoucnosti.

Pokud pomineme nestandardní případy, kdy je výchova nedostatečná či vědomě zanedbávána, snaží se rodiče vychovávat nejlépe, jak mohou. A pro případ, kdy přece jen dojde k selhání ze strany rodičů, měl by nastoupit zákon. V rámci České republiky o tomto pojednává *zákon o rodině*, který spravuje vztah mezi rodiči a dětmi.

Vztahy mezi rodiči a dětmi jsou hlavní součástí rodinného práva. Jsou zcela nezávislé na tom, zda jsou rodiče manželé či nikoliv. Obsahem právního vztahu mezi rodiči a dětmi jsou jejich vzájemná práva a povinnosti. Vzájemná práva a povinnosti mezi rodiči a dětmi jsou: rodičovská odpovědnost, vyživovací povinnost (Zlámal, Bellová, Haluza, 2011, s. 150).

Rodinu sice tvoří jednotlivci, ale každý takový jednatel je dílkem, který ovlivňuje chod rodiny a každá jednotlivá rodina je větším dílem, který má vliv na společnost.

Jak popisuje Matějček (1992), systém rodiny je zapojen do širšího společenského systému tzv. mezosystému, kam bychom mohli zařadit například sousedy nebo přátele jednotlivých členů rodiny. Rodina dále funguje v širším systému vztahů sociálních, které ji obklopují zvnějšku, jedná se o tzv. ekosystém, kam můžeme zařadit různé instituce jako školy, soudy, úřady apod. Vše obklopuje ještě širší okruh společenských institucí tzv. makrosystém, který v sobě nese společenské normy (například normy pro krásu či zdraví), postoje, hodnoty, zákony.

Následující podkapitoly se budou věnovat pojům: funkce rodiny, typy rodin a současná rodina.

3.1 Funkce rodiny

Rodina má několik neodmyslitelných funkcí. Podle Klapilové (2000) jde o tři základní funkce a to funkci biologicko – reprodukční, psychologicko-socializační a sociálně-ekonomickou.

Rodina složená z manželského páru a jejich přímých potomků je základní společenskou jednotkou známou ve všech lidských společnostech, i když může mít v různých společnostech různé postavení v široké sociální síti, může vykazovat rozdílné vztahy k širokému příbuzenstvu, popř. ke kmenovému společenství, může mít různou strukturu, různé rozložení rolí a moci apod. základní funkce univerzální lidské rodiny jsou však asi všude stejné (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 186).

Lengmeier a Krejčířová (2006) popisují funkce rodiny následovně:

1. Reprodukční funkce: Rodina stále zůstává jednotkou plození nové generace; ve všech známých společnostech se sice rodí děti i mimo manželství, ale nikde není ilegimita výslovně schvalována.
2. Hospodářská funkce: V každé rodině se musí hospodařit, vést domácnost, vyrábět. V současné průmyslové společnosti je tato funkce značně oslabena – rodina je převážně spotřební jednotkou, která nejčastěji jen dovršuje finální fázi výroby, ale některé výrobní prvky z rodiny ani dnes nemizí.
3. Emocionální funkce: Rodina poskytuje emoční uspokojení všem svým členům – v dobrých podmínkách rovnoměrně, tedy bez toho, že by se tak dělo na úkor ostatních.
4. Socializační funkce: Rodina uvádí dítě rozhodujícím způsobem do lidské společnosti, učí je základním způsobům společenského chování a předává mu základní kulturní statky společenství.

Často se hovoří o tom, že biologicko – reprodukční funkce, je v některých, zejména těch vyspělých, zemích ohrožena. V sousedním Německu více než třetina manželských párů zůstává ze svého rozhodnutí celoživotně bezdětná a také u nás podíl dobrovolně bezdětných stoupá (Možný, 2006, s. 22).

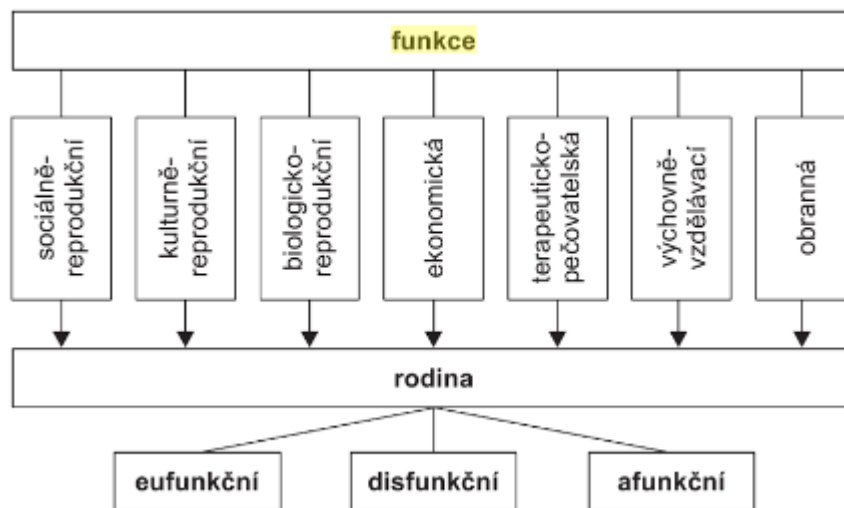
Jak dále Možný (2006) uvádí, klesá porodnost a větší pozornost je věnována individuálním potřebám členů rodiny, než plození potomků. Sex je vnímán spíše jako činnost pro radost a potěšení, než za účelem reprodukce. Zároveň dochází k odkládání založení rodiny a

produktivní generace se raději věnuje cestování, osobnímu rozvoji, kariéře a jiným zájmům. Zároveň stoupá počet párů, kteří o založení rodiny ani neuvažují. V důsledku toho může dojít k ohrožení existence některých národností.

Gillernová, Kebza a Ryměš (2011) popisují, že současná rodina poskytuje širokou škálu alternativ partnerského a rodinného soužití a následně i charakteru reprodukčního procesu:

- Soužití biologických rodičů a jejich dětí.
- Soužití rodičů a adoptivních či pěstounských a ziskových dětí.
- Soužití partnerů rozhodnutých nemít děti.
- Soužití bezdětných manželů bez možnosti mít vlastní biologické potomky přirozenou cestou.
- Soužití bezdětných manželů z důvodu tzv. nekonsumovaného manželství.
- Soužití bezdětných manželů, kteří „získají vlastního“ biologického potomka různými způsoby (umělé oplodnění ženy, žena – nositelka cizího vajíčka, žena – dárkyně vajíčka jiné nositelce, ale bude plnit roli matky po narození dítěte).
- Rodiče, kteří žijí bez vlastních biologických dětí, protože nebyli ochotni nebo schopni postarat se o jejich vlastní potřeby a děti jim byly odebrány.
- Žena, která se rozhodne vychovávat dítě sama a partnera o narození dítěte úmyslně neinformuje.
- Homosexuální nebo lesbické dvojice pečující o dítě jednoho nebo obou partnerů.

Reichel (2008) výše popsané funkce ještě rozšiřuje a uvádí, že namísto funkce socializační můžeme definovat funkcí několik zdánlivě samostatných, které ve svém důsledku socializaci nicméně představují či s ní těsně souvisejí (viz následující schéma). Dále Reichel (2008) zmiňuje, že co je z hlediska jedince funkcí socializační, to může být současně z hlediska společnosti funkcí reprodukční.



Obr. 4 Schéma funkce rodiny (Reichel, 2008)

Každá jednotlivá funkce je nezastupitelná a nelze označit jednu funkci za důležitější než druhou. Bez reprodukční funkce by došlo k vymření lidského rodu, ale pokud by společnost plodila potomky, kteří by nebyli vychovávaní, vzděláváni, socializováni, nebyli by ani žádným přínosem pro společnost a v konečném důsledku by, byť s časovým odstupem, došlo k úpadku lidského rodu tak či tak.

3.2 Typy rodin

Klasifikací typů rodin existuje několik, například z pohledu pedagogického, psychologického, sociologického. Tradiční model rodiny odsuzoval nemanželský sex. Svobodná matka byla odsunuta na okraj společnosti a tím trpělo také dítě. Manželství bylo mnohdy spíše na úrovni obchodu, s cílem uzavřít ten nejvýhodnější.

Tradiční rodina přispívala ke stabilitě společnosti i tím, že výběr manželského partnera nebyl v rukou těch, kdož zakládali rodiny v novém pokolení, nýbrž byl v rukou jejich rodičů. Ti samozřejmě vybírali i s ohledem na to, nakolik je uvažovaný partner vhodný z hlediska zachování společenského postavení rodiny, jejího majetku i kulturního habitu (Možný, 2006, s. 21).

Věda dále přichází s novými objevy, mezi kterými jsou i stále účinnější metody antikoncepce, které mění pohled na sex. Zároveň se uvolňuje morálka a vzrůstá počet nemanželských dětí. V zemích, kde se čtvrtina (ale už i více než polovina) dětí rodí mimo manželství, je pak už těžké mluvit o legitimitě či nelegitimitě dětí a o monopolu manželství na

plození a socializaci dětí (Možný, 2006, s. 21). Díky válce byly ženy nuceny výrazně se zapojit do pracovního procesu, dochází ke změnám v oblasti dělby práce a padá tím model otce – živitele rodiny, matky – pečující o děti a domácnosti. Tradiční typ rodiny se transformuje do moderního.

Od konce padesátých let ženy hromadně opouštějí domácnost a profesní kariéra se pro ně stává stejně důležitou jako pro muže. Několik let věnovaných mateřství se mění z celoživotního údělu ve významnou, ale v prodlužujícím se životě už jen poměrně krátkou epizodou. Obsah a povaha komplementarity mužské a ženské role dostávají radikálně nový půdorys (Možný, 2006, s. 23). Postmoderní typ rodiny bude více rozebrán v následující kapitole (Současná rodina 2.3).

Na členění typů rodin lze nahlížet rovněž z pohledu kulturní antropologie. Jak uvádí Skarupská (2006), antropologie obdobně jako ostatní společenské vědy, rozlišuje tyto základní typy rodin:

Jaderná (nukleární) rodina – tvoří ji manželská dvojice a její děti.

Polygamní rodina – tvoří ji muž, všechny jeho manželky a jejich děti – častěji se vyskytující, než žena, všichni její manželé a jejich děti.

Spojená rodina – je tvořena skupinou bratrů, jejich manželkami a dětmi, kteří všichni žijí pohromadě.

Rozšířená rodina – je tvořena prarodiči, rodiči a jejich sourozenci a všemi dětmi, kteří žijí pohromadě.

Opozitní skupinou z hlediska funkčnosti, jsou typy rodin trpící některou z poruch.

Dunovský (1999) poruchy rodin popisuje jako situaci, kdy rodina v různé míře neplní základní požadavky a úkoly dané společenskou normou a vyjádřené v očekávání na přiměřené začlenění jejich členů do společnosti. V obecném pojetí lze poruchu rodiny vyjádřit jako selhání některého člena nebo členů rodiny, které se projevuje v nedostatečném naplňování některých nebo všech základních rodinných funkcí. Poruchy rodiny klasifikuje ve vztahu k dítěti jako objektivní (na vůli rodičů nezávislé), subjektivní (závislé na vůli rodičů), smíšené.

Dunovský (1999) popisuje následující typy rodin:

- Funkční rodina – v podstatě intaktní, v níž je zajištěn dobrý vývoj dítěte a jeho prospěch.
- Problémová rodina – rodina, v níž se vyskytují poruchy některých nebo všech funkcí, které však vážněji neohrožují rodinný systém či vývoj dítěte. Rodina je schopna tyto problémy vlastními silami řešit či kompenzovat za případné jednorázové či krátkodobé pomoci zvenčí.
- Dysfunkční rodina – je chápána jako rodina, kde se vyskytují vážné poruchy některých nebo všech funkcí rodiny, které bezprostředně ohrožují nebo poškozují rodinu jako celek, a zvláště vývoj a prospěch dítěte. Tyto poruchy již rodina není schopna zvládnout sama, a proto je nutno učinit řadu opatření zvenčí, známých pod pojmem sanace rodiny.
- Afunkční rodina – poruchy jsou tak velkého rázu, že rodina přestává plnit svůj základní úkol a dítěti závažným způsobem škodí, nebo je dokonce ohrožuje v samotné existenci. Sanace takové rodiny je bezpředmětná a zbytečná, jediným řešením, které dítěti může prospět, je vzít ho z této rodiny a umístit do rodiny náhradní.

V kontextu změn ve společnosti můžeme konstatovat, že přibývá také neúplných rodin, kde schází role otce či matky. Tyto rodiny bývaly označovány za rozvrácené či rozpadlé. Ačkoliv ani v moderní době není tento typ rodiny žádoucí, není nikterak neobvyklý. Postupně se mění postoj vůči udržitelnosti manželství za každou cenu.

Vedle úplné rodiny je nejčastější rodinnou formou domácnost ženy a dětí po rozvodu manželství, otec udržuje různý rozsah kontaktů s dětmi. Do výchovy otců jsou svěřovány děti v méně než 5 % případů; otcové o ně sice žádají méně často než matky, nezanedbatelné procento otců však neuspěje. Otcové si právem stěžují na diskriminaci, zřídka ji však rozpoznávají jako součást genderových stereotypů, které v tomto případě znevýhodňují muže proti ženám (Gjuričová, Kubička, 2003, s. 84).

Snad pro zajímavost můžeme zmínit další dělení, kromě klasického a postmoderního typu rodiny uvádí Nevřala (2007) následující formy archaického modelu rodiny:

- Rodina pokrevně příbuzných: zákaz sexuálních styků mezi rodiči a dětmi, toleruje se vztah mezi sourozenci.

- Rodina punaluánská: zákaz sexuálních styků je rozšířen na sourozence, popřípadě na další příbuzné.
- Rodina párová: jedná se o typ rodiny s preferovaným vztahem otec – matka, který si dělá nárok na určitou intimitu a ekonomickou autonomii. Jeden člen tohoto páru může být znásoben.
- Rodina monogamní: jedná se o takový typ rodiny, kdy základním elementem rodiny je otec, matka a jejich děti. Převažující je patriarchální podoba, s privilegovanějším postavením otce a často i synů nad dcerami.
- Konkubinát: pokud manžel (otec) nemá se svojí legitimní manželkou děti, může si zvolit „vedlejší“ manželku – konkubínu. Postavení konkubíny není rovnocenné postavení manželky, ale také není zcela bezprávné.
- Rodina polygamní: jedná se o typ párové rodiny, kdy jeden manžel (otec) má několik zákonných manželek.
- Rodina polyandrinní: jedná se o typ rodiny, kdy žena (manželka) má víc manželů. Jedná se o relativně vzácný typ uspořádání rodinného života. Zastoupen je v některých odlehlých oblastech Indie a Indonésie.

Nevřala (2007) dále popisuje, že k typu rodiny patří ještě některé další důležité pojmy:

- Patrilinearita vs. matrilinearita: v případě patrilinearity jsou příbuzenské vztahy po otcovské linii a stejným způsobem probíhá i dědění majetku. V případě matrilinearity se tak děje po mateřské linii. První způsob převažuje.
- Patrilokalita vs. matrilokalita: jedná se o pravidlo, že novomanželé se usídlí v lokální skupině manžela nebo manželky
- Exogamie vs. endogamie: exogamie je pravidlo, že nevěsta či ženich jsou vybíráni mimo vlastní společenství, popř. mimo určitou vlastní lokalitu. Endogamie znamená, že výběr partnera je omezen jen na dané společenství.
- Sororát: v některých rodových společnostech obyčej, podle něhož dostane muž po úmrtí ženy za manželku její mladší sestru.
- Levirát: obyčej podle něhož se v minulosti v některých kulturách bratr zesnulého oženil s jeho ženou (tedy se svojí švagrovou).

Je zajímavé se dozvídat, jaké různé obyčeje se praktikovaly, někde i praktikují dodnes, v různých kulturách po celém světě.

Uvádí se, že na Islandu byly ceněny nevěsty, které otěhotněly s námořníkem odjinud. U Eskymáků se uvádí zvyk nabídnout přichozímu v rámci pohostinnosti vlastní manželku (Nevřala, 2007, s. 36). Může se zdát překvapující a taky obtížně pochopitelné, jaké jsou rozdíly v různých národech a společnostech, ale často neznáme ani kontext zvyků své vlastní společnosti. Stačí se jen podrobněji podívat na rozmanitost v oblasti krojů.

Pokud se vrátíme do našich kulturních poměrů, etnografové poukazují na skutečnost, že jednou z funkcí krojů a jejich místních variant bylo upozornit potencionálního partnera, na to, z kterých dívek si může vybrat (Nevřala, 2007, s. 36).

3.3 Současná rodina v západní kultuře

Názory na stav současné rodiny se různí. Někteří autoři se domnívají, že rodina, jak ji známe, přestává existovat anebo je minimálně v krizi, druzí hlásají, že rodina nikdy nezanimkne, pouze se vyvíjí, formuje tak jako vše na světě a současný stav je odrazem své doby. Je možná pravdou, že některé tradiční postoje se mění, jiné zanikají a objevují se nové. V současnosti velmi diskutované téma se týká stejnopohlavních partnerů. Prvním rozpory se týkaly legitimizace daného svazku. Mnoho zemí jako oficiální cestu k uznání tohoto partnerství již v rámci legislativy přijalo formu registrovaného partnerství. Dalším sporným bodem je otázka výchovy dětí.

Nevřala (2007) uvádí, že snaha stejnopohlavních partnerů naráží na odpor části konzervativní společnosti. Ačkoliv soužití těchto partnerů není nic nového, úsilí o společenské uznání vztahu je postmoderní. Nevřala (2007) ještě dodává, že úspěšnost výchovy dětí v těchto rodinách spíše závisí na reakci okolí (nechápaní, odmítavá reakce) než samotný fakt, že rodiče či pěstouni jsou homosexuální orientace. V Holandsku to mají homosexuální páry z hlediska uzavírání legitimních svazků nejlepší. Manželství heterosexuálních a homosexuálních párů je na stejné úrovni a to také co se dětí týká.

Z hlediska historického vývoje rodiny a posuzování její funkčnosti jako celku nedochází pravděpodobně ke změně ve smyslu destabilizace rodiny. Obecně přijímaný názor, že rodina je stále méně stabilní, může vyplývat z toho, že 20. století věnovalo více pozornosti humanitním vědám a poskytlo více údajů o rodině než předchozí historické etapy. Rodina je vždy jakýmsi zrcadlením širšího sociálního rámce, a tak stejně jako celek prochází v historii krizemi a pozitivním rozvojem relativně pravidelně. Druhá polovina 20. století je

navíc spojována s uvolňováním „protirozpadových“ bariér (snižování vlivu církve, zvyšování společenské tolerance vůči rozvodům, módnost...), a tedy mizí „skryté rozvody“, kdy navenek rodina funguje a je úplná, ale vztahy mezi rodiči jsou velmi chladné, účelové nebo přímo negativní. Pro manželskou spokojenost a rodinnou stabilitu bývají zmiňovány postoje a hodnotové orientace, míra závislosti nebo funkční rozdělení rolí (Gillernová, Kebza, Rymeš, 2011, s. 111).

Oproti výše popsanému názoru se Beksová Brzáková (2013) domnívá, že v důsledku společenských změn se mění multigenerační pospolitost pouze na nukleární rodinu a dále dodává, že postmoderní člověk prožívá krizi rodiny, pochybuje o její nezbytnosti a touží po odpoutání a nezávislosti, je však nezpochybnitelné, že rodina je zásadní a přirozený zdroj nového života a zdrojem obnovy společnosti.

Klasická rodina: Jak definuje Nevřala (2007), pod pojmem klasická rodina, máme na mysli rodinu evropského kulturního okruhu tak, jak se zformulovala od raného středověku po současnost vlivem zejména judaisticko – křesťanské tradice. Nevřala (2007) dále uvádí, že klasická rodina je převážně patriarchální s tím, že postavení ženy v rodině je respektováno. Rodina se formálně hlásí k monogamii, ačkoliv trvalé mimomanželské vztahy nejsou vzácností.

Netradiční (postmoderní) rodina: Terminologie není ještě ustálená. Máme na mysli mladá manželství, v současné době jsou spojována s krizí tradiční rodiny (Nevřala, 2007, s. 37).

Nevřala (2007) dále popisuje, že na rozdíl od tradiční rodiny, která je více patriarchální, tento model se snaží být více demokratický a rovnocenný vůči oběma partnerům, zároveň větší množství partnerů nevolí sňatek a žije tzv. „na psí knížku“.

Rozšířenou formou partnerství je také scénář, kdy spolu dva jedinci tvoří několik let stabilní pár, mají děti a posléze se rozejdou a po čase vstoupí do dalšího partnerství, přičemž tato situace se opakuje i několikrát. Šmolka (2010) označuje tuto formu soužití jako tzv. sukcesivní monogamii.

Jako klady dnešní doby můžeme považovat vysokou úroveň zdravotnictví, tudíž není tak vysoká úmrtnost novorozenců jako v minulosti, stejně jako není na životě díky péči zdravotníků ohrožena matka. Díky vědeckému pokroku dostanou šanci stát se rodiči i páry, které by v minulosti zůstaly bezdětné. Zároveň dokáže medicína často odhalit, že se plod nevyvíjí správně. Na druhou stranu, pokud se v minulosti žena rozhodla pro umělé přerušování těhotenství, riskovala vážné zdravotní komplikace a nebylo ojedinělé, že v důsledku

tohoto zákroku, zůstala žena neplodná, zároveň toto rozhodnutí musela obhájit před komisí. Dnes se může každá žena do 12. týdne svobodně rozhodnout pro interrupci, v počátku zjištěného těhotenství dokonce nemusí absolvovat chirurgický zákrok, stačí si vzít „jen“ tabletku, jedná se o tzv. chemickou interrupci. Jak se to pak odrazí na psychickém stavu ženy, to už je individuální a tyto důsledky mnohdy žena ani není schopná předem odhadnout. Dnes partneri rovněž více přemýšlí nad založením nebo rozšířením rodiny.

Možný (2006) také uvažuje nad tím, jak mnozí tvrdí, že pořídit si dítě v dnešní době, je otázka blahobytu, ačkoliv už v minulosti platilo, že naopak lidé z chudších vrstev byli v této oblasti produktivnější, více potomků mezi bohatými lidmi nenajdeme ani v dnešní době.

Kraus (2008) charakterizuje současnou rodinu následujícími znaky:

Demokratizace uvnitř rodiny souvisí s rovnocenným postavením jednotlivých členů v rodině. Ženy - matky dnes mají stejná práva a povinnosti jako muži - otcové. Děti se aktivněji podílejí na organizaci rodinného života. Vztah mezi rodiči a dětmi je spíše partnerský.

Izolovanost rodiny znamená určité uzavření rodiny před vnější společností. Jednotlivé generace dnes žijí většinou odděleně, oproti tradiční společnosti poklesl význam sousedských vztahů. Obecně lze sledovat tendence úniku rodiny před okolním životem do jakéhosi pomyslného klidu.

Zmenšování rodiny – obecně lze říci, že dochází ke snižování počtu členů domácnosti. Navyšuje se počet osob žijících v jednočlenných domácnostech i počet osamělých matek s dětmi.

Dezintegrace je spojena s absencí společně trávených chvil rodiny, což má za následek chybějící či nedostatečnou komunikaci mezi členy rodiny.

Časové zaneprázdnění rodičů je jedním z příčin dezintegrace rodiny. Jedná se především o zatížení pracovními aktivitami nebo vlastními zájmy rodičů. Obvykle bývá toto dítěti kompenzováno nadměrným přísunem materiálních prostředků nebo přetěžováním mimoškolními aktivitami.

Dvoukariérový model rodiny se objevuje v souvislosti s emancipací žen a může být v mnoha případech důsledkem rozpadu či nedostatečným fungováním rodinného systému.

Vysoký počet rozvodů je problémem, který se nevyhnul ani naší republice, naopak je známo, že se rozvádí asi každé druhé manželství. Rozvod je obtížný nejen pro samotné rodiče,

ale zejména dopadá na děti, které se s touto situací často nesnadno vypořádávají. Jednoduché pak pro ně není ani období, kdy do rodiny vstupují noví partneři matky/otce, jež mají dítěti nahradit chybějícího rodiče.

4 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ

Období dospívání, které se často označuje též jako puberta, je v mnoha ohledech důležitým milníkem v životě člověka. Dá se říci, že tato fáze života je rozhraním mezi dítětem a dospělým. Tím spíš, že se tyto dva světy prolínají, dochází ke střetům s okolním světem i se sebou samým. Vztahy mezi rodiči a dospívajícími se mnohdy komplikují, komunikace může být obtížná. Do praktické části diplomové práce jsou zapojeni i respondenti ve věku, který spadá právě do období pubescence. Proto se domníváme, že i tato kapitola by měla být součástí této práce.

Podstatná je nejen změna role z „dětského“ na „dospělé“, ale nalezení a potvrzení sebe sama, své identity jako svébytné osoby s konzistentními cíli, profesní orientací, přátelskými a sexuálními vztahy, morálními hodnotami a skupinovou příslušností (Hort, 2000).

A právě poznání sebe sama má vliv například na volbu povolání. Někdy jsou představy dospívajícího naivní a nedokáže odhadnout důsledky svého rozhodnutí, rovněž se může jednat pouze o přechodný zájem o práci v určitém oboru, jindy se do této volby vkládají rodiče, což nemusí korespondovat s vizí dospívajícího.

Lengmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že k rozhodování dochází k době, kdy není ještě většina mladistvých zájmově a názorově vyhraněna, není ukončen vývoj vlastností a schopností. Profesní či studijní dráhu tak mnoho dospívajících začíná s nepřesnými, zkrslými či nejasnými představami. Výsledkem pak může být zklamání.

Ovšem dnešní společnost je v tomto ohledu benevolentnější než kdysi a jak ze strany rodičů, tak především ze strany dospívajících, bývá toto rozhodování odsouváno. Tendence dnešní doby je častěji měnit zaměstnání a rovněž prodlužovat dobu strávenou studii. Což má také vliv na délku dospívání.

Jak popisuje Lengmeier, Krejčířová (2006), za posledních asi 100 let se v rozvinutých zemích urychlil nástup dospívání i celkový růst. Hovoříme o sekulární akceleraci. Rychlejší nástup dospívání je přitom spojen s oddálením nástupu plné dospělosti. Celé období dospívání se tak rozšiřuje oběma směry.

V jednoduše organizovaných společenstvích je vedle toho přechod z dětství do dospělosti bezprostřední – dětství je ukončeno okamžikem iniciačního rituálu. V našich podmínkách takový „přechodový rituál“ chybí. Není jím v současnosti ani maturita („zkouška dospělosti“), ani základní vojenská služba (Orel, Obereignerů, Mentel, 2016, s. 55).

Co se týká časového rozpětí tohoto období, různé zdroje uvádí různé věkové rozhraní. Někde se můžeme dočíst, že puberta probíhá mezi 12-15 rokem, jinde se uvádí, že začíná až o dva roky dříve a naopak trvá déle.

Langmeier a Krejčířová (2006) dělí dospívání takto:

Období pubescence – zhruba od 11-15 let:

- Fáze prepuberty (první pubertální fáze): začíná prvními známkami pohlavního dospívání, zejména objevením se prvních sekundárních pohlavních znaků. Končí nástupem menarche u dívek, resp. analogickým vývojem u chlapců. U většiny našich dívek trvá tato fáze zhruba od 11 do 13 let, u chlapců probíhá fyzický vývoj asi o 1–2 roky později.
- Fáze vlastní puberty (druhá pubertální fáze): nastupuje po dokončení prepuberty a trvá do dosažení reprodukční schopnosti. První menses bývají zpravidla anovulační a často nepravidelné. Pravidelný ovulační cyklus a schopnost oplodnění se tedy dostavují až za nějaký čas po prvních menses – zpravidla za 1–2 roky. Podobně i reprodukční schopnost chlapců je dosahována o něco později, po dokončení vývoje hlavních sekundárních pohlavních znaků. Zhruba můžeme období vlastní puberty vymezit věkem 13–15 let.

Období adolescence – zhruba od 15–22 let.

Adolescence je druhou fází úseku dospívání. Vstup je dán biologicky – dosažením plné pohlavní zralosti. Je to období dalších komplexních psychosociálních změn, změn osobnosti i sociální pozice rolí. Zpravidla je dokončena emancipace vůči rodině, vesměs je realizován první pohlavní styk, je ukončena povinná školní docházka, je dosaženo plnoletosti v právním slova smyslu – ostatně navazujícím obdobím je již dospělost (Vágnerová, 2000).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části jsme se mimo jiné zabývali pojmy výchova, rodina a kultura. Praktická část se zaměřuje na komparaci výchovy u dětí ze dvou rozdílných kultur. V podkapitolách níže nalezneme vytyčený cíl výzkumu, včetně výzkumných otázek, na které získáme odpovědi díky vyhodnocení dat dle zvolené výzkumné metody. Výzkum probíhal formou dotazníkového šetření. Zároveň si popíšeme výzkumný soubor, způsob jeho výběru a zvolenou metodu pro tento výzkum. Posléze zpracujeme samotnou analýzu a interpretaci dat, které jsme získali dotazníkovým šetřením. V závěru uvedeme shrnutí získaných výsledků.

5.1 Vymezení výzkumného problému

Výzkumným problémem je to, jak vnímají děti svou výchovu v romské a neromské rodině a zda existují rozdíly ve stylu výchovy v rodinách z různého kulturního a sociálního prostředí. Smyslem práce není hodnotit či obhajovat získaná data, nýbrž tyto data interpretovat a vysvětlit v souvislosti se zvoleným tématem práce. Práce se zabývá jednotlivými komponentami výchovy, které porovnává s daty získanými v České republice, za účelem objasnění vztahů a odlišností, které mohou být ovlivněny kulturním zázemím. Práce se rovněž zabývá styly výchovy a jejími specifiky ve vztahu ke stylu života, který je ovlivněn kulturou. S ohledem na poznatky popsané v teoretické části, očekáváme rozdíly ve výchově u dětí z majoritních a romských rodin, zejména v oblasti rodičovských požadavků a míře volnosti.

V teoretické části je popsáno několik změn týkajících se současného chápání a pojetí současné rodiny, a proto se domníváme, že je žádoucí data z této oblasti stále aktualizovat.

Nutno konstatovat, že problematikou kulturní diverzity a vzájemného pospolitého soužití se zabývalo a stále zabývá množství vědců, sociologů, psychologů, politiků aj. A ačkoliv bylo realizováno mnoho výzkumů orientovaných na styly výchovy v rodině, popsáno množství teoretických hledisek i praktických východisek pro společnost v České republice, ale i po celém světě, je stále obtížné, nalézt kompromis, který by vedl nejen k respektování majoritní i menšinové kultury, ale také předcházel komplikacím, které z tohoto spojení vznikají.

5.2 Pojetí výzkumného šetření

Pro splnění vytyčených cílů diplomové práce jsme zvolili kvantitativní metodu výzkumu, která dle Gavory (2000) proniká do problematiky a snaží se nalézt souvislosti s dalšími jevy. A to především proto, že výzkumné otázky se ptají spíše na obecné souvislosti.

5.3 Vymezení výzkumných otázek a výzkumných cílů

Tato práce si klade za cíl, specifikovat odlišnosti ve výchově, které sebou nese vyrůstání v České republice u dětí ve věku od 8 do 12 let, a to z romských a neromských rodin. Chceme zjistit, jaký výchovné styly jsou dominantní u těchto dvou vybraných skupin dětí.

Výzkum je rovněž zaměřen na emoční vztah rodičů vůči dítěti, opět s cílem porovnat získané údaje romských a neromských dětí. Dále chceme u vybraných dvou skupin porovnat míru řízení ze strany rodičů.

Pro výzkumné šetření jsme si vytyčili hlavní cíl práce: *Komparovat výchovné styly u romských a neromských dětí.*

Po stanovení cíle, který jsme zvolili jako klíčový pro náš výzkum, jsme zformulovali hlavní výzkumnou otázku, která zní: *Existují rozdíly ve stylu výchovy v rodinách z různého sociokulturního prostředí?*

Rovněž je potřeba zaměřit se i na dílčí výzkumné otázky:

- * Jaké rozdíly se vyskytují ve výchovném působení ženy – matky, muže – otce u romských a neromských dětí?
- * Jaký emoční vztah ve způsobu výchovy převažuje u romských a neromských dětí?
- * Jaké výchovné řízení lze nejčastěji pozorovat ve způsobu výchovy u romských a neromských dětí?

5.4 Stanovení hypotéz

Na základě výzkumného cíle jsme pro tento kvantitativní výzkum stanovili následující hypotézy:

H1: Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře zastoupení autokratického stylu výchovy u neromských a romských respondentů.

H0: Předpokládáme, že v míře zastoupení autokratického stylu výchovy u romských a neromských respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

H1: Předpokládáme, že existuje rozdíl mezi emočním vztahem rodičů k dítěti u romských a neromských respondentů.

H0: Mezi emočním vztahem rodičů k dítěti u romských a neromských respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

H1: Předpokládáme, že existuje rozdíl mezi výchovným řízením rodiči u romských a neromských pubescentů.

H0: Mezi výchovným řízením rodiči u romských a neromských respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

5.5 Výzkumný soubor a způsob výběru

Při sběru dat byl předem kladen důraz na určitá kritéria výzkumného souboru. S ohledem na zvolený dotazník tvoří základní výzkumný soubor děti ve věkovém rozhraní od osmi do dvanácti let. Prvním kritériem je tedy věk. Druhým kritériem je s ohledem na zvolené téma rozdílnost kultur.

Na základě specifik, které požadujeme pro náš výzkum, jsme pro vytvoření výběrového výzkumného souboru oslovili vedení dvou základních škol. První základní škola se nachází ve zlínském kraji a složení žáků je majoritní, tedy školu nenavštěvují žádné romské děti. Druhá oslovená škola se nachází v jihomoravském kraji a školu navštěvují převážně romské děti. Dostupný výběr tedy tvoří dvě základní skupiny dětí z relativně blízkého okolí, které můžeme oslovit.

Původní záměrem bylo oslovit dvě vybrané základní školy a rovnoměrně dotazník aplikovat mezi žáky prvního stupně obou škol. Stanovený počet dotazníků byl 100 kusů, tedy 50 kusů pro žáky majoritního zastoupení výzkumného souboru a 50 kusů pro žáky romského zastoupení výzkumného souboru. Z obou škol byla návratnost dotazníků stoprocentní, nicméně pro finální zpracování dat jsme získali 91 dotazníků. Zbýlých devět dotazníků bylo nevyhovujících díky neúplnému vypracování, ne však z důvodu nesrozumitelnosti či špatného chápání otázek, ale z toho důvodu, že chybělo potřebné zastoupení vychovávajícího muže a vychovávající ženy.

5.6 Technika sběru dat

Jako nástroj pro sběr dat byl použit dotazník, který, jak uvádí Chráska: „umožňuje poměrně rychlé a ekonomické shromáždování dat od velkého počtu respondentů“ (Chráska, 2007, s. 164). Konkrétně byl pro sběr dat použit standardizovaný „Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let“ od autorů Čápa, Čechové a Boschka (2000), (viz příloha P1). Tento dotazník jsme zvolili především proto, že přesně vyhovuje stanoveným kritériím a cílům, které jsme si vytyčili, pro výzkumnou část této práce. Upraven byl formát dotazníku, kdy původní formát od autorů rozděluje otázky pro matku a otce zvlášť na dvě strany. My jsme otázky pro matku a otce sloučili vedle sebe a dále jsme dotazník doplnili o úvodní informační instrukce k vyplnění dotazníku, obsah s otázkami zůstal zachován. Dotazník se dále ptá na pohlaví a věk respondenta. Na konci dotazníku má respondent možnost uvést své poznámky.

Komunikace s oslovenými školami byla bezproblémová, vedení obou škol bylo vstřícné a nápomocné. Na dotaz týkající se informovaného souhlasu rodičů či zákonných zástupců, nám bylo v obou případech sděleno, že pro takovéto případy podepisují rodiče na začátku školního roku oznámení, aby byly situace ošetřeny.

V úvodní části dotazníku představujeme autora, smysl dotazníku a ujištění, že je zcela anonymní. Dále uvádíme návod k jeho vyplnění a žádáme respondenty o pravdivé odpovědi. Dotazník je složen z 30 otázek, kdy první otázka je pouze kontrolní, zda děti pochopily zadání. Otázek ke zpracování dat je tedy 29, přičemž otázka č. 13 je pouze pro maminku a otázka č. 14 pouze pro tatínka. Pro každého z rodičů je tedy určeno 28 obsahově totožných otázek. Otázky jsou při vyhodnocování členěny do čtyř podskupin o sedmi otázkách, kdy každá podskupina určuje hodnoty jednotlivých komponent. Otázky s čísly 2, 6, 10, 15, 19,

23, 27 slouží k určení kladného emočního vztahu, otázky s čísly 3, 7, 11, 16, 20, 24 a 28 slouží ke zjištění záporného emočního vztahu. Dále díky porovnání otázek s čísly 4, 8, 12, 17, 21, 25 a 29, které určují komponenty požadavků, s otázkami s čísly 5, 9, 13 či 14, 18, 22, 30, které zjišťují komponenty volnosti, lze určit výchovné řízení v rodině.

Na každou otázku byla pouze jedna možná odpověď s danou bodovou hodnotou, a to: „ano“ – 3 body, „ne“ – 1 bod, „někdy“ – 2 body. Součástí dotazníku je rovněž manuál k vyhodnocení získaných dat dle Čápa, Čechové a Boschka (2000).

Pro lepší přiblížení uvádíme vybrané otázky z jednotlivých čtyř komponent:

Kladný emoční vztah: Jsme s maminkou/ tatínkem dobří kamarádi?

Záporný emoční vztah: Stěžuje si, že je se mnou moc práce a starostí?

Komponent požadavků: Musím maminku/ tatínka vždy hned poslechnout?

Komponent volnosti: Když chci jít ven nebo na návštěvu, vždy mě pustí?

Před zahájením vyplňování proběhla krátká diskuze, zda je respondentům vše jasné a srozumitelné. Dotazy směřovaly k otázce č. 3, kdy dětem nebylo zcela jasné sloveso „hubovat“, což bylo následně vysvětleno. Podstatnější dotaz se vztahoval k mamince a tatínkovi, jelikož, některé z dětí uvedly, že s tatínkem či maminkou nežijí nebo biologického tatínka či maminku nemají a v rodině tuto roli převzal partner jednoho z rodičů. Po společné dohodě s paní učitelkou bylo dětem doporučeno, aby odpovídaly podle vlastního vnímání a cítění. Tedy například pokud samo dítě považuje za tatínka nebo maminku partnera či partnerku svého rodiče spíše než toho biologického, se kterým není v kontaktu, nechť se odpovědi na otázky vztahují k této zvolené osobě. V případě, že dítě cítí, že zastoupení matky či otce chybí, nechť vyplní pouze zvolenou část dotazníku.

Po dokončení sběru dat opět následovala diskuse, kterou lze zhodnotit jako užitečnou zpětnou vazbu. Dotazník děti bavil a jeho vypracování se obešlo bez komplikací.

5.7 Metody analýzy dat

Abychom získali odpovědi na výzkumné otázky, je třeba se řídit instrukcemi v manuálu k dotazníku podle Čápa, Čechové a Boschka (2000), a tak lze dotazník úspěšně vyhodnotit,

zařadit do modelu devíti polí dle Čápa (1996), (viz podkapitola 2.2.3) a následně zjistit konkrétní výchovný styl rodičů.

Nejprve jsme tedy zpracovali každý dotazník zvlášť. Abychom mohli určit výsledný styl výchovy, bylo potřeba vyhodnotit kombinaci dvou dimenzí a to dimenzi emočního vztahu a dimenzi výchovného řízení. Postup byl následující: V první řadě byl vyhodnocen každý rodič zvlášť, poté oba dohromady. Poté jsme sečetli hodnoty u jednotlivých komponent popsaných v kapitole výše, které mohly dle bodové hodnoty odpovědí (3 body, 2 body, 1 bod) nabývat hodnot od 7 do 21, čímž jsme získali hrubé skóry kladných a záporných komponent. Nejprve jsme tedy dle příručky vyhodnotily emoční vztah rodiče k dítěti, posléze jsme určili druhou dimenzi, tedy výchovné řízení.

Poslední fází je komparace emočního vztahu a výchovného řízení, díky čemuž lze pomocí manuálu určit výsledný styl výchovy.

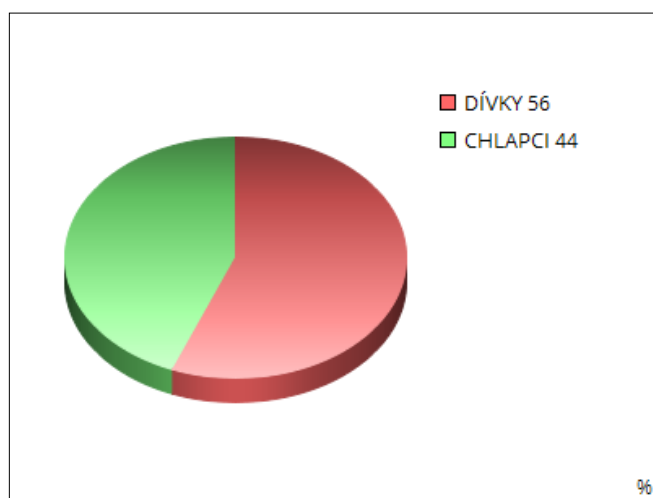
Na základě zjištěných dat jsme níže interpretovali výsledky výzkumného šetření. Získaná data jsou zobrazena pomocí tabulek a grafů.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V této části diplomové práce jsou graficky a statisticky rozebrány výsledky získané z dotazníkového šetření

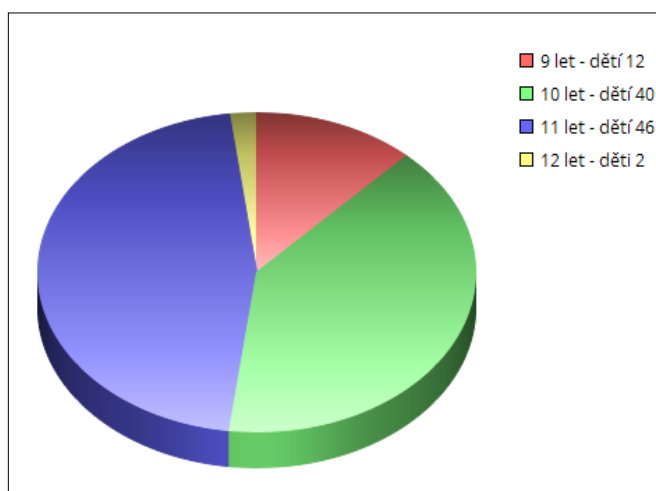
6.1 Analýza dat

Dotazníkového šetření se účastnilo celkem 100 respondentů, a to ve dvou skupinách. První romská skupina čítala 50 respondentů, druhá majoritní skupina čítala rovněž 50 respondentů. V první fázi jsme vyhodnotili, že 44 respondentů tvoří chlapci a 56 dívký (viz graf 1).



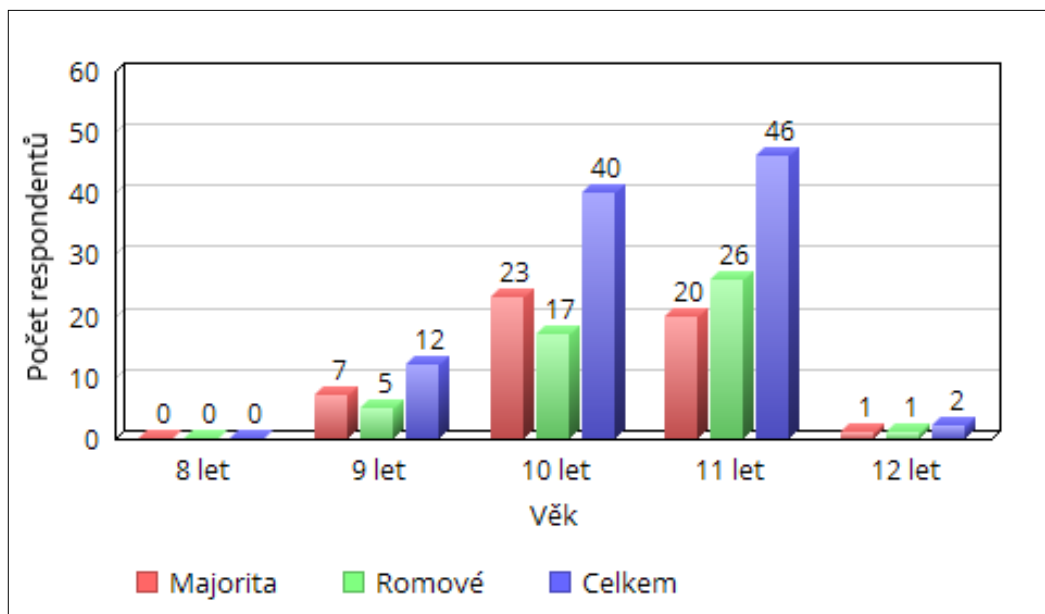
Graf 1 Rozdělení podle pohlaví

Výzkumu byl orientován na respondenty ve věkovém rozmezí od 8 do 12 let. Nejvíce zastoupena byla věková kategorie 11 let a následně 10 let (viz graf 2).



Graf 2 Rozdělení podle věku

Dále jsme dotazníky utřídili dle věku a příslušné skupiny tedy romské a majoritní. V romské skupině je nejvíce zastoupena věková kategorie 11 let, v majoritní skupině je nejvíce zastoupena kategorie 10 let. Okrajově je zastoupena věková kategorie 12 a 9 let a respondenti o věku 8 let nejsou zastoupeni vůbec (viz graf 3).



Graf 3 Rozdělení dle věku a příslušnosti

Po prvotním vyhodnocení dotazníků jsme zjistili, že pro další analýzu je vhodných pouze 91 dotazníků a to z toho důvodu, že u zbylých 9 dotazníků nejsou vyplněny obě položky, které se dotazují na „maminku“ a „tatínka“, což je stěžejní pro vyhodnocení výchovného stylu u obou rodičů.

V předchozí kapitole jsme popsali postup, díky kterému jsme schopni vyhodnotit výsledný výchovný styl. Pro zodpovězení cílových otázek je třeba zpracovat dvě dimenze, a to emoční vztah a výchovné řízení rodičů.

Z následující tabulky je zřejmé, že u necelých 37 % „neromských“ matek převládá záporně kladný emoční vztah, tento typ emočního vztahu je ještě více zastoupen u romských matek, a to u 44 %. Nejméně matek, jak „neromských“ - přesně 8 i romských - konkrétně 6, je zastoupeno u extrémně kladného emočního vztahu. Vyšší zastoupení kladného vztahu nalezneme u matek „neromských“, kterých je 26 %, naopak u necelých 27 % romských matek převládá záporný emoční vztah.

Tabulka 1 Emoční vztah – matka

Emoční vztah matky		extrémně kladný	kladný	záporný	záporně kladný	Celkem
„neromové“	počet	8	12	9	17	46
	v %	17,39%	26,09%	19,57%	36,96%	100%
Romové	počet	6	7	12	20	45
	v %	13,33%	15,56%	26,67%	44,44%	100%
Celkem	počet	14	19	21	37	91
	v %	15,39%	20,88%	23,08%	40,66%	100%

Podobně jako jsme zjistili u matek, je tomu i u otců. V obou kategoriích je nejvíce zastoupen záporně kladný emoční vztah, a to necelých 35 % u „neromských“ otců a rovných 40 % u romských otců. Nejméně byl zastoupen extrémně kladný vztah, a to dle četnosti u 7 romských otců a záporný emoční vztah u 8 „neromských“ otců. U 13 „neromských“ otců byl obdobně jako u „neromských“ matek více zastoupen kladný emoční vztah. Naopak u 11 romských otců byl více než kladný emoční vztah zastoupen emoční vztah záporný.

Tabulka 2 Emoční vztah – otec

Emoční vztah otce		extrémně kladný	kladný	záporný	záporně kladný	Celkem
„neromové“	počet	9	13	8	16	46
	v %	19,57%	28,26%	17,39%	34,79%	100%
Romové	počet	7	9	11	18	45
	v %	15,56%	20,00%	24,44%	40,00%	100%
Celkem	počet	16	22	19	34	91
	v %	17,58%	24,18%	20,88%	37,36%	100%

Výsledný emoční vztah jsme získali vyhodnocením hrubého skóru obou rodičů, tudíž je zřejmé, že jeden z rodičů mohl mít vůči dítěti extrémně kladný vztah a druhý z rodičů záporný. Z celkového vyhodnocení emočního vztahu rodičů vůči dítěti tedy vyplývá, že u obou skupin je dominantní záporně kladný vztah, který nabývá zastoupení u 42 % u romských rodičů a 39 % u „neromských“ rodičů. U „neromských“ rodičů jsme vyhodnotili stejné hodnoty u kladného a záporného emočního vztahu, a to 22 %. Nejméně zastoupen byl extrémně kladný emoční vztah u osmi rodičovských párů. Záporný emoční vztah byl

vyhodnocen u 12 rodičovských párů a kladný u 9 rodičovských párů. S 11 % byl nejméně zastoupen extrémně kladný emoční vztah.

Tabulka 3 Emoční vztah – rodiče

Emoční vztah rodičů		extrémně kladný	kladný	záporný	záporně kladný	Celkem
„neromové“	počet	8	10	10	18	46
	v %	17,39%	21,74%	21,74%	39,13%	100%
Romové	počet	5	9	12	19	45
	v %	11,11%	20,00%	26,67%	42,22%	100%
Celkem	počet	13	19	22	37	91
	v %	14,29%	20,88%	24,18%	40,66%	100%

Druhou zkoumanou dimenzí při určení výsledného výchovného stylu, jak jsme již uvedli, je výchovné řízení. U necelých 37 % „neromských“ matek je převažující slabé výchovné řízení a u necelých 49 % je nejvíce zastoupeno rozporné řízení. Naopak nejmenší zastoupení v obou skupinách jsme vyhodnotili v případě středního řízení, a to necelých 9 % u romských matek a s větším rozdílem, tedy necelých 20 % u „neromských“ matek.

Tabulka 4 Výchovné řízení – matka

Řízení matkou		rozporné řízení	slabé řízení	střední řízení	silné řízení	Celkem
„neromové“	počet	10	17	9	10	46
	v %	21,74%	36,96%	19,57%	21,74%	100%
Romové	počet	22	13	4	6	45
	v %	48,89%	28,89%	8,89%	13,33%	100%
Celkem	počet	32	30	13	16	91
	v %	35,16%	32,97%	14,29%	17,59%	100%

Podobně jako u romských matek, je i u romských otců nejvíce zastoupeno s 42 % rozporné výchovné řízení a nejméně s 11 % střední řízení. Stejně tak je i u „neromských“ otců s 30 % nejvíce zastoupeno slabé řízení, ale na rozdíl od „neromských“ matek, nejméně zastoupeno je rozporné řízení s 15 %.

Tabulka 5 Výchovné řízení – otec

Řízení otcem		rozporné řízení	slabé řízení	střední řízení	silné řízení	Celkem
„neromové“	počet	7	14	13	12	46
	v %	15,22%	30,43%	28,26%	26,09%	100%
Romové	počet	19	13	5	8	45
	v %	42,22%	28,89%	11,11%	17,78%	100%
Celkem	počet	26	27	18	20	91
	v %	28,57%	29,67%	19,78%	21,98%	100%

V celkovém vyhodnocení výchovného řízení je u romských rodičů zřetelně dominantní rozporné výchovné řízení s 62 % a nejméně zastoupeno je střední řízení se 4 %. S necelými 11 % je střední výchovné řízení nejméně zastoupeno i u „neromských rodičů“, naopak nejvíce je zastoupeno slabé řízení s necelými 37 %, rozporné řízení bylo vyhodnoceno u 30 %.

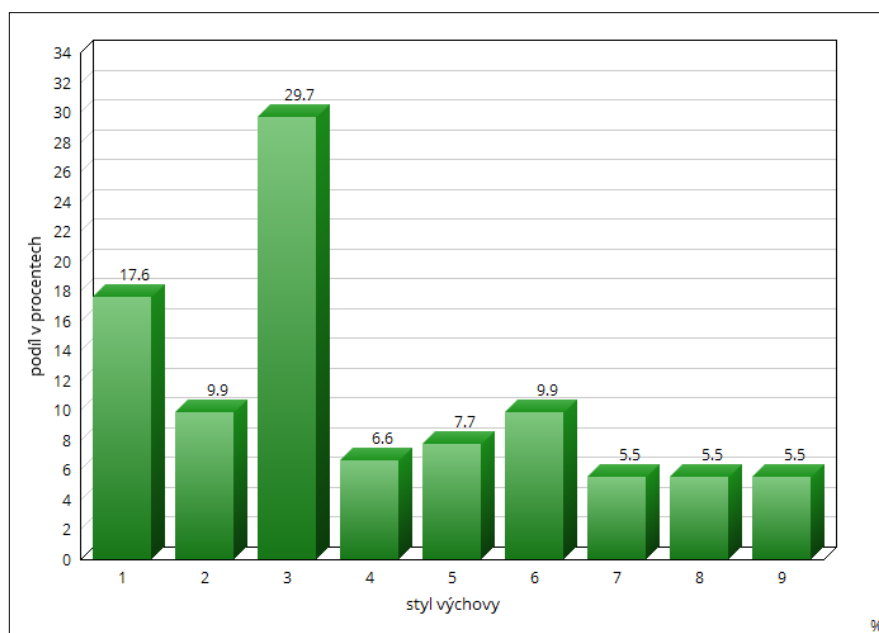
Tabulka 6 Výchovné řízení – rodiče

Řízení rodiči		rozporné řízení	slabé řízení	střední řízení	silné řízení	Celkem
„neromové“	počet	14	17	5	10	46
	v %	30,43%	36,95%	10,86%	21,74%	100%
Romové	počet	28	11	2	4	45
	v %	62,22%	24,44%	4,44%	8,88%	100%
Celkem	počet	42	28	7	14	91
	v %	46,15%	30,77%	7,69%	15,38%	100%

Poté co jsme vyhodnotili dimenzi emočního vztahu a výchovného řízení, jsme dle manuálu schopni určit výsledný výchovný styl v rodině a zařadit jej do Modelu devíti polí. V celkovém součtu je nejvíce zastoupena pesimální výchova s téměř 30 %, poté následuje autokratická výchova s necelými 18 %. Nejméně zastoupeny jsou s 5,5 % shodně 3 výchovné styly a to rozporná výchova s kladným emočním vztahem, výchova emočně rozporná a výchova na bázi kamarádského vztahu. Níže jsou získané údaje zobrazeny v tabulce a graficky (viz graf 3, tabulka 7).

Vyhodnocená data jsou převáděna do grafů s čísly od 1 do 9. Jednotlivá čísla označují styly výchovy v rodině v Modelu devíti polí.

Tedy: 1 – autokratická výchova, 2 – liberální výchova s nezájmem o dítě, 3 – pesimální výchova, 4 – výchova přísná a přitom laskavá, 5- výchova s porozuměním a přiměřeným řízením, 6 – laskavá výchova, 7 – rozporná výchova s kladným emočním vztahem, 8 – kamarádský vztah, 9 – výchova emočně rozporná. Jednotlivé výchovné styly jsme dle Čápa, Čechové a Boschka (2000) popsali v podkapitole 2.2.3.

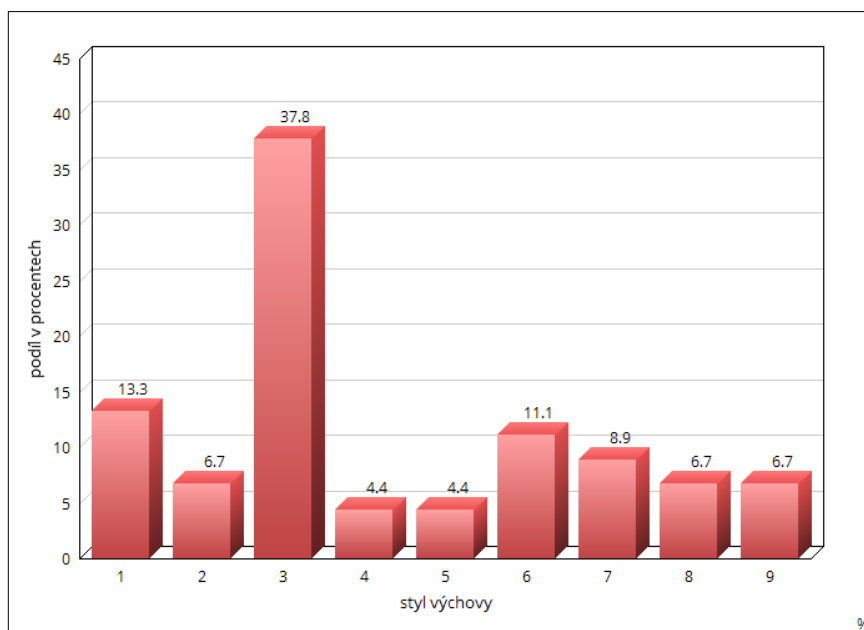


Graf 4 Zařazení do Modelu 9 polí

Tabulka 7 Zařazení do Modelu 9 polí způsobu výchovy

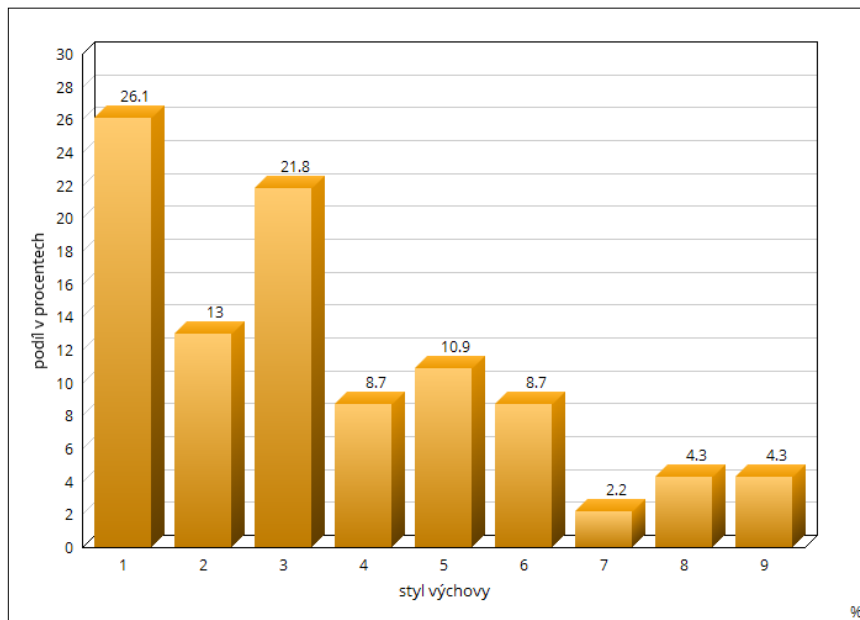
Pole v Modelu 9 způsobů výchovy	Počet dětí celkem	v %
1. autokratická výchova	18	17,6
2. liberální výchova s nezájmem o dítě	9	9,9
3. pesimální výchova	27	29,7
4. výchova přísná a přitom laskavá	6	6,6
5. výchova s porozuměním a přiměřeným řízením	7	7,7
6. laskavá výchova	9	9,9
7. rozporná výchova s kladným emočním vztahem	5	5,5
8. kamarádský vztah	5	5,5
9. výchova emočně rozporná	5	5,5
CELKEM	91	100

U romských rodičů je jednoznačně nejvíce zastoupena pesimální výchova s téměř 38 %. Další v pořadí je autokratická výchova s 13 %. Nejmenších hodnot nabývá s 4,4 % shodně výchova přísná a přitom laskavá a výchova s porozuměním a přiměřeným řízením.



Graf 5 Zařazení do Modelu 9 polí – Romové

Jak lze vyčíst z grafu níže, u „neromských“ rodičů převažuje s 26 % autoritativní styl. Dále pak praktikuje pesimální výchovu necelých 22 % rodičů. Rozporná výchova s kladným emočním vztahem je užívána nejméně s 2,2 %.



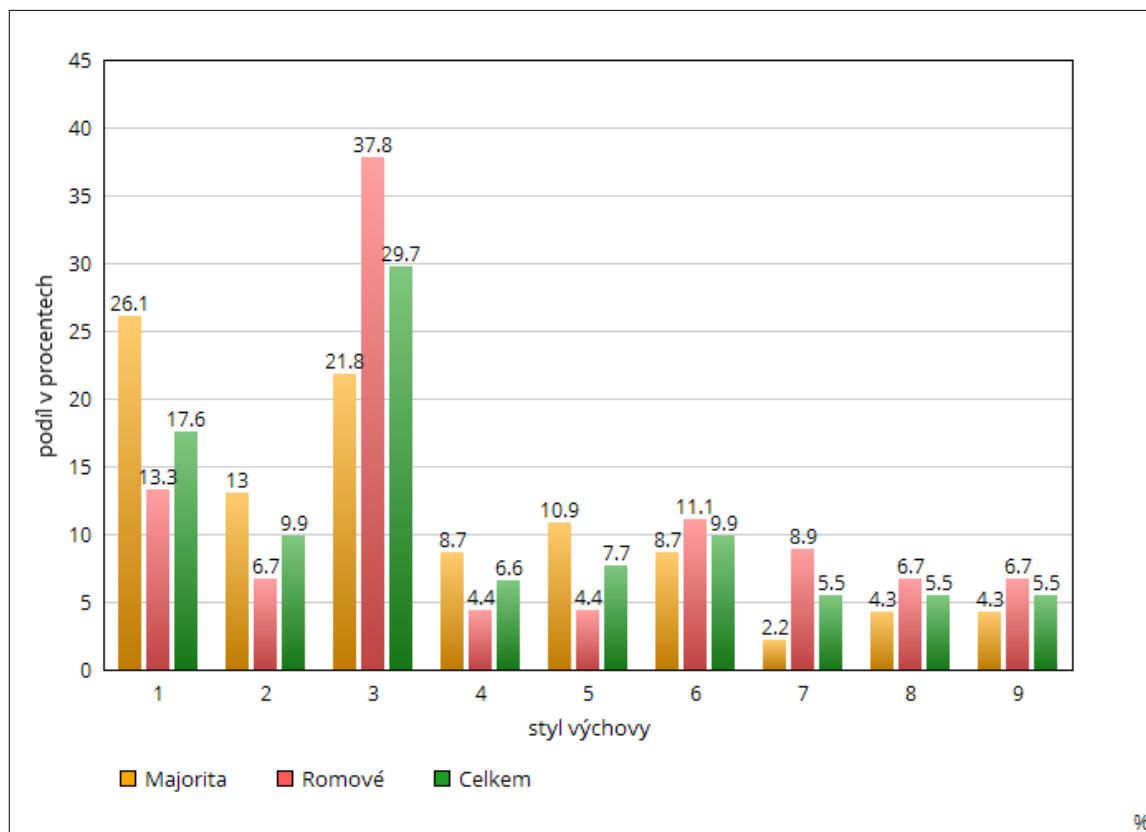
Graf 6 Zařazení do Modelu 9 polí – Majorita

Tabulka níže zobrazuje procentuální a numerologickou četnost zastoupení výchovných stylů u Romů a majority.

Tab. 8 Zařazení do Modelu 9 polí – Romové, Majorita

Pole v Modelu 9 způsobů výchovy	Romové	v %	Majorita	v %
1. autokratická výchova	6	13,3	12	26,1
2. liberální výchova s nezájmem o dítě	3	6,7	6	13,0
3. pesimální výchova	17	37,8	10	21,8
4. výchova přísná a přitom laskavá	2	4,4	4	8,7
5. výchova s porozuměním a přiměřeným řízením	2	4,4	5	10,9
6. laskavá výchova	5	11,1	4	8,7
7. rozporná výchova s kladným emočním vztahem	4	8,9	1	2,2
8. kamarádský vztah	3	6,7	2	4,3
9. výchova emočně rozporná	3	6,7	2	4,3
CELKEM	45	100	46	100

Pro celkovou komparaci výchovných stylů vybraných kultur přikládáme následující graf, čímž přehledně vyobrazíme zastoupení jednotlivých výchovných stylů.



Graf 7 Zařazení do Modelu 9 polí – komparace

6.1.1 Výsledky ověřování hypotéz

Hypotézy ověříme na základě testu dobré schody chí-kvadrát.

H1: Předpokládáme, že existuje rozdíl v míře zastoupení autokratického stylu výchovy u neromských a romských respondentů.

H0: Předpokládáme, že v míře zastoupení autokratického stylu výchovy u romských a neromských respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

Test významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Tab. 9 Hypotéza – autokratická výchova

Autokratická výchova	Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
Romové	6	5	1	0,2
„neromové“	12	5,1	47,6	9,3
	$\Sigma 18$	$\Sigma 10,1$		$\Sigma 9,535$

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $\chi^2=9,535$. Tabulka četnosti má v tomto případě 1 stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je 3,841. Je tedy zřejmé, že vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická, a proto musíme odmítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní hypotézu.

H1: Předpokládáme, že existuje rozdíl mezi emočním vztahem rodičů k dítěti u romských a neromských respondentů.

H0: Mezi emočním vztahem rodičů k dítěti u romských a neromských respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

Test významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Tabulka 10 Hypotéza – emoční vztah

Emoční vztah	Pozorovaná četnost P				Očekávaná četnost O				
	extrémně kladný	kladný	záporný	záporně kladný	extrémně kladný	kladný	záporný	záporně kladný	
Romové	5	9	12	19	11,25	11,25	11,25	11,25	
„neromové“	8	10	10	18	11,5	11,5	11,5	11,5	
	$\Sigma 13$	$\Sigma 19$	$\Sigma 22$	$\Sigma 37$	$\Sigma 22,75$	$\Sigma 22,75$	$\Sigma 22,75$	$\Sigma 22,75$	
	$(P-O)^2$				$(P-O)^2/O$				$[(P-O)^2/O]/4$
	extrémně kladný	kladný	záporný	záporně kladný	extrémně kladný	kladný	záporný	záporně kladný	
Romové	39,06	5,06	0,56	60,06	3,47	0,45	0,05	5,34	2,3275
„neromové“	12,25	2,25	2,25	42,25	1,07	0,2	0,2	3,67	1,285
									$\Sigma 3,6125$

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $x^2=3,6125$. Tabulka četnosti má v tomto případě 1 stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je 3,841. Je tedy zřejmé, že vypočítaná hodnota testového kritéria je nižší než hodnota kritická, a proto musíme odmítnout alternativní hypotézu a přijmout nulovou hypotézu.

H1: Předpokládáme, že existuje rozdíl mezi výchovným řízením rodiči u romských a neromských pubescentů

H0: Mezi výchovným řízením rodiči u romských a neromských respondentů neexistuje statisticky významný rozdíl.

Test významnosti provedeme na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Tabulka 11 Hypotéza – Výchovné řízení

Řízení rodiči	Pozorovaná četnost P				Očekávaná četnost O				
	rozporné řízení	slabé řízení	střední řízení	silné řízení	rozporné řízení	slabé řízení	střední řízení	silné řízení	
Romové	28	11	2	4	11,25	11,25	11,25	11,25	
„neromové“	14	17	5	10	11,5	11,5	11,5	11,5	
	$\Sigma 42$	$\Sigma 28$	$\Sigma 7$	$\Sigma 14$	$\Sigma 22,75$	$\Sigma 22,75$	$\Sigma 22,75$	$\Sigma 22,75$	
	$(P-O)^2$				$(P-O)^2/O$				$[(P-O)^2/O]/4$
	rozporné řízení	slabé řízení	střední řízení	silné řízení	rozporné řízení	slabé řízení	střední řízení	silné řízení	
Romové	280,56	0,06	85,56	52,56	24,94	0,01	7,61	4,67	9,30625
„neromové“	6,25	30,25	42,25	2,25	0,54	2,63	3,67	0,20	1,75875
									$\Sigma 11,065$

Vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát je $x^2=11,065$. Tabulka četnosti má v tomto případě 1 stupeň volnosti, kritická hodnota testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 je 3,841. Je tedy zřejmé, že vypočítaná hodnota testového kritéria je vyšší než hodnota kritická, a proto musíme odmítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní hypotézu.

6.2 Interpretace dat

Ve výzkumném šetření diplomové práce jsme se zabývali problematikou výchovy v provázanosti na kulturní prostředí. Hlavním cílem práce bylo zjistit, zda existují rozdíly ve výchově v diferenciálním sociokulturním prostředí. Jako hlavní nástroj jsme zvolili standardizovaný dotazník, po jehož zpracování jsme byli schopni určit převládající výchovný styl. Z nasbíraných dat jsme vyhodnotili rozdíly mezi dvěma vybranými skupinami.

Na základě provedené analýzy dat jsme schopni interpretovat následující získané údaje.

První zkoumanou oblastí byl emoční vztah rodičů vůči dítěti. Z dat získaných od respondentů vyplývá, že nejvíce zastoupen je s 44 % záporně kladný emoční vztah romských matek. Se 40 % je tento emoční vztah rovněž nejčastější i u romských otců. Byť s nižšími hodnotami, a to 37% u matek a 35 %, převládá tento typ emočního vztahu také u „neromských“ rodičů. Na základě celkového vyhodnocení této dimenze můžeme konstatovat, že nejméně se ve zkoumaném kulturním prostředí respondenti setkávají s extrémně kladným emočním vztahem, konkrétně jej užívá 11 % romských rodičů a 17% „neromských“ rodičů.

Další oblast zkoumání byla dimenze výchovného řízení rodičů. Z odpovědí respondentů jsme vyhodnotili, že vysokou měrou je u romských rodičů zastoupeno s 62 % rozporné řízení, které je s více než polovičním rozdílem, a to 30 %, zjištěno u „neromských rodičů“. U majoritního zastoupení jsme zjistili, že s 37 % je nejvíce užíváno slabé výchovné řízení. Z dílčího hodnocení vyplývá, že 4 romské a 9 „neromských matek“ nejčastěji uplatňuje střední výchovné řízení. Z hlediska celkové četnosti se tento typ řízení dostává na poslední místo, jelikož jej uplatňuje pouze 5 majoritních rodičovských párů a dva romské rodičovské páry.

Jako stěžejní bod výzkumu jsme stanovili určení převládajícího výchovného stylu. U romských rodičů je shodně (a zároveň nejméně) zastoupena výchova přísná a přitom laskavá a výchova s porozuměním a přiměřeným řízením, a to se 4,4 %. Podobných hodnot, přesně 4,3 %, nabývá kamarádská a emočně rozporná výchova u „neromských“ rodičů. Nižší zastoupení jsme zjistili pouze u rozporné výchovy s kladným emočním vztahem u „neromských“ rodičů, a to 2,2 %. Autokratickou výchovu dle získaných dat lze považovat za nejvíce uplatňovanou u „neromských“ rodičů - s podílem 26 %, tento typ výchovy uplatňuje oproti majoritním rodičům asi polovina romských, a to 13 %. Další v pořadí dle získané hodnoty byla u romských rodičů s 11 % laskavá výchova, což je méně než u rodičů „ne-

romských“ s necelými 9 %. Přibližnou shodu nenalzááme ani u pesimální výchovy, která je s téměř 38 % nejvíce uplatňována romskými rodiči a necelými 22 % „neromskými“ rodiči. Možná překvapivým zjištěním může být poměrně nízké zastoupení liberální výchovy, a to 6,7 % u romských rodičů a 13 % u majoritních rodičů.

Dle výše interpretovaných dat konstatujeme, že získaná data jsou v souladu s existujícími teoriemi o zkoumaném jevu, které pojednávají o rozdílnosti identit národnostních menšin v České republice, například dle Bittnerové a Moravcové (2005).

Avšak jsou v částečném rozporu s údaji z University of Kentucky ve spolupráci s Psychologickým ústavem AV ČR, ze kterých, jak popisuje Čech (2016) vyplývá, že mezi romskými a neromskými dětmi ze stejných podmínek není rozdíl, ovšem nutno poukázat na významný faktor výzkumu, a to právě rovnost podmínek. Na tuto oblast se náš výzkum neorientoval.

Byť se často diskutuje o liberální výchově a o menším respektování rodičovských autorit náš výzkum tento trend neprokazuje.

Na základě získaných dat z tohoto srovnání mohou vyplývat navazující souvislosti například v otázkách rasové diskriminace.

6.3 Shrnutí

Na základě výzkumného šetření jsme schopni zodpovědět hlavní výzkumnou otázku: *Existují rozdíly ve stylu výchovy v rodinách z různého sociokulturního prostředí?* Praktická část dále odpovídá na dílčí výzkumné otázky: Jaké rozdíly se vyskytují ve výchovném působení matky a otce u romských a neromských dětí? Jaký emoční vztah ve výchově převažuje u romských a neromských dětí? Jaké výchovné řízení lze nejčastěji pozorovat lze nejčastěji pozorovat ve způsobu výchovy u romských a neromských dětí?

Poté co jsme si stanovili výzkumný cíl, výzkumné otázky, dále pak výzkumnou techniku a nástroj našeho výzkumu, mohli jsme přejít k fázi realizace. Pro tuto práci jsme zvolili kvantitativní výzkum orientovaný na vyšší počet respondentů. Respondentům byl předložen „Dotazník stylů výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let“ od autorů Čápa, Čechové a Boschka (2000). Dotazník byl předložen celkem 100 respondentům, nicméně pro hlavní cíl výzkumu bylo relevantních 91. Součástí práce je také stanovení výzkumných hypotéz

Abychom zjistili odpovědi na stanovené otázky a určili výsledné hypotézy, bylo třeba získaná data vyhodnotit. V této fázi jsme použili manuál přímo určený ke zvolenému dotazníku. Nejdříve jsme stanovili emoční vztah rodičů, nejprve matky, poté otce a následně jsme tato zjištění dle příručky sloučili. Jak u romských tak u „neromských“ rodičů převažoval záporně kladný emoční vztah. Tedy emoční vztah, ve kterém jsou relativně vyrovnané kladné i záporné projevy. Jak popisuje Gillernová (2011), tento vztah ovšem může mít i ambivalentní charakter, kdy projevy jednoho rodiče jsou převážně kladné a naopak projevy toho druhého převážně záporné. Hypotéza orientovaná na rozdílnost emočního vztahu romských a „neromských“ rodičů k dětem nepotvrdila statisticky významný rozdíl mezi těmito kulturami. Přijali jsme tedy nulovou hypotézu a zamítli alternativní. V oblasti výchovného řízení jsme vyhodnotili, že u romských rodičů bylo výrazně zastoupeno rozporné řízení, které Gillernová (2011) charakterizuje množstvím požadavků, ovšem postrádající důslednější kontrolu. U „neromských“ rodičů převažovalo nejvíce slabé řízení, typické minimem požadavků a málo důslednou kontrolou, ovšem výrazně zastoupeno bylo i střední řízení charakteristické přiměřenou mírou požadavků i kontroly, jak opět uvádí Gillernová (2011). Rozdíly ze získaných dat byly významnější než u první zkoumané dimenze emočního vztahu, což se projevilo i při vyhodnocení druhé stanovené hypotézy, kdy jsme na základě výzkumu přijali alternativní hypotézu potvrzující, že mezi výchovným řízením u romských a „neromských“ rodičů existuje statisticky významný rozdíl.

Po vyhodnocení dat jsme zjistili, že u dotazovaných romských dětí převažuje vnímání výchovy jako pesimální, na rozdíl od „neromských dětí“, u kterých bylo toto vnímání výchovy nejčastěji autokratické. Při autokratické výchově je kladen důraz na respektování rodiče jako autority, od dítěte je očekávána poslušnost a v případě neuposlechnutí hrozí trest. Pesimální forma výchovy kombinuje a střídá rozporné a silné řízení s lhostejností, jeden z rodičů praktikuje silné řízení, druhý se proto snaží uplatnit slabé řízení, úspěchy mohou být ignorovány, neúspěchy trestány, rodič se někdy chová autokraticky, posléze projevuje nezájem.

Hlavní výzkumnou otázku jsme zodpověděli a hypotézou rovněž prokázali rozdíl ve stylech výchovy v různém sociokulturním prostředí.

Můžeme tedy shrnout, že mezi romskými a „neromskými“ rodiči existuje rozdíl ve stylech výchovy v rodině a rovněž existuje rozdíl v míře výchovného řízení dětí. Souvislost mezi danou kulturní příslušností a emočním vztahem k dítěti nebyla prokázána.

Co se týká úvah k vyhodnocení dotazníku dle manuálu, při rozšíření spektra našich informací se zpětně domníváme, že se nám v některých ohledech vyhodnocení jeví jako příliš striktní a otázky příliš obecné. Na druhou stranu je celý výzkum koncipován jasně, stručně a přehledně což je jistou výhodou.

Jako úskalí výzkumu hodnotíme, že zkoumaný vzorek by mohl být rozsáhlejší. Více pozornosti by mohlo být věnováno také rodičům, či partnerům rodiče dítěte. Byť na to není dotazník orientován, při vyplňování dotazníků velký počet dětí v rámci diskusi uvedl, že s jedním z rodičů nesdílí společnou domácnost, což může být v případě některých odpovědí na otázky zavádějící. Což jen potvrzuje údaje popsané v teoretické části o současné rodině, kdy v kapitole 3.3 poukazujeme na vysoký počet rozvodů, což má vliv na výchovu dítěte.

Dále by stálo za bližší prozkoumání i pozadí výchovného prostředí, tedy nejen z hlediska rodinného, ale i sociálního zázemí, například jaké je dosažené vzdělání rodičů, počet sourozenců apod. Ovšem tím už bychom směřovali k rozšíření výzkumu a zabývali se hlouběji samotným vlivem sociokulturního prostředí na výchovu, což není v souladu se zvoleným tématem a cílem této práce.

ZÁVĚR

Při psaní této diplomové práce jsme se zabývali výchovou v sociokulturním kontextu a komparací vybraných kultur.

Výzkum této práce poukázal na rozdíly ve stylu výchovy v odlišném sociokulturním prostředí. Výsledky tohoto výzkumu do jisté míry korespondují se zakotvenými teoriemi. Nicméně musíme konstatovat, že realizovaný výzkum je jen malou sondou v dané problematice. Byť z globálního hlediska je zajímavé komparovat vzájemné rozdíly kultur, tento krok můžeme označit jako prvotní, po kterém se nám otevírají možnosti dalšího navazujícího výzkumu. Při výzkumu byly dotazovány děti a jejich vnímání výchovy a zcela jistě by bylo zajímavé aplikovat výzkum také na rodiče těchto dětí a vzájemně tak porovnat výsledná zjištění, nicméně dosáhli jsme stanovených cílů našeho výzkumu – tedy porovnání výchovy ve vybraných kulturách.

Vychovávat své dítě, dalšího člena společnosti, je náročný proces a neexistuje univerzální návod. Obzvlášť když vezmeme v potaz rozdílnost kultury, společnosti, náboženství a širokou škálu dalších faktorů. S nadsázkou lze říci, že každý milující rodič „dělá nejlíp, jak umí“. Zástupci své kultury se mnohdy při kontaktu s jinou kulturou obávají, že pokud si někoho, kdo je jiný, pustí mezi sebe, ohrozí tím vlastní identitu. Naopak zástupci menšiny kolem sebe preventivně staví bariéry, aby zabránili případnému ohrožení.

Jednoznačné doporučení pro praxi není snadné formulovat. Ale z podstaty věci pro pospolitě přátelské soužití je dobré, brát si navzájem příklad z toho pozitivního, co na druhé kultuře vidíme a stavět na společných rysech a vzájemnou kooperací bořit pomyslnou zeď mezi různými kulturami. Možná zní tento způsob příliš ideologicky, ale pokud budeme hledat to, v čem jsme rozdílní a na to se zaměřovat, těžko nalezneme společnou řeč.

Může se zdát, že komparace romské a neromské kultury není nijak originální. Nicméně jedná se o kultury, které s námi přímo souvisí a přímo se nás týkají. Buď jako člena majority žijící po boku Romů nebo naopak. Mohli bychom se pokusit o srovnání nějakého exotického kmene daleko od civilizace s americkou kulturou, ale jednak jsou rozdíly zřejmé na první pohled, o pravděpodobnosti střetu těchto kultur lze polemizovat a diskuse o vzájemném ovlivňování by byla ryze na teoretické úrovni. Naopak Romové a majorita žijí pospolu desítky let a přesto, že jazyková bariéra není hlavním problémem, tu společnou řeč se v mnoha ohledech nalézt nedaří. Vztahy mezi romskou menšinou a majoritní populací jsou z dlouhodobého hlediska velmi složité a celková bilance není příliš příznivá pro žádnou

stranu. Chyby snadno nalezneme na obou stranách. Z pohledu majority můžeme s nelibostí pozorovat určité opakující se rysy u dospělých Romů, ale to je jen důsledek stále se opakujícího vzorce chování (označováno často jako „nepřizpůsobivé“), kterým se dítě učí a ke kterému je vychováváno a posléze jej samo předává dál. V nedávné době proběhla v médiích diskuse týkající se toho, že pokud jsou ve třídě více než tři romské děti, neromský rodič zvažuje umístění dítěte do jiné třídy či školy. Čímž dospělí zástupci majority opět ukotvují předsudky vůči jiné rase a ty zase předávají svým dětem.

Celý tento koloběh se jeví jako začarovaný kruh, ze kterého je skutečně složité nalézt cestu ven. Proto stěžejní doporučení pro budoucí praxi spočívá především v orientaci na děti, a to nejlépe od útlého věku, jelikož malé dítě nehodnotí druhé dítě podle barvy kůže nebo trendy oblečení. Ovšem jedná se o dlouhý proces a může trvat ještě několik generací, než se projeví nějaká změna. Na závěr můžeme ponechat prostor fantazii či konspirační teorii do budoucnosti. Z historického hlediska totiž víme, že i velmi silná majorita byla pohlcena jinou, ještě mocnější majoritou a sama původní majorita se poté (v lepším případě) stala menšinou nebo zcela zanikla.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BELLOVÁ, Jana, Jaroslav ZLÁMAL, Zdeněk MENDL a Petra NAVRÁTILOVÁ. *Občanský a společenskovední základ*. Aktualizované 2. vydání. Prostějov: Computer Media, 2015. ISBN 978-80-7402-214-2.
- [2] BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
- [3] BRZÁKOVÁ BEKSOVÁ, Kateřina. Geriatrická problematika v pastorální péči: [postulát křesťanské etiky v péči o seniory]. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2296-5.
- [4] ČÁP, J., ČECHOVÁ, V., & BOSCHEK, P. (2000). *Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12let*. Praha: IPPP.
- [5] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [6] DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-254-9.
- [7] GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1.
- [8] GJURIČOVÁ, Šárka, Jiří KUBIČKA. *Rodinná terapie: Systematické a narativní přístupy*. Grada Publishing a.s., 2003. ISBN 8024704153.
- [9] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- [10] HÖHNE, Sylva. *Rodina a zaměstnání s ohledem na rodinný cyklus*. Praha: VÚPSV, 2010. ISBN 978-80-7416-059-2.
- [11] HOLOUŠOVÁ, Dana a kol., *Základy pedagogiky I*. Olomouc. Vyd. Univerzity Palackého, 1995. ISBN 80-7067-575-6.
- [12] HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9.

- [13] JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 3. rozš. vyd. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-07-9.
- [14] JŮVA, Vladimír. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Nakladatelství Paido, 1995.
- [15] KELLER, Jan. *Dějiny klasické sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-34-2.
- [16] KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. 63 s. ISBN 80-7067-669-8.
- [17] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- [18] KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [19] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- [20] LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.
- [21] MACHOVÁ, Jitka. *Psychologie 2. díl: Pro studenty zdravotnických oborů*. Grada Publishing a.s., 2009. ISBN 9788024727158.
- [22] MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha, 1992.
- [23] MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-58-X.
- [24] NEVŘALA, Jan a kolektiv. *Sociální antropologie pro studenty sociální práce*, Ostravská univerzita v Ostravě 2007, ISBN 978-80-7368-404-4.
- [25] NOVÁK, Tomáš. *Jak vychovat sebevědomé dítě*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4522-0.
- [26] OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
- [27] OREL, Miroslav. OBEREIGNERŮ, Radko. MENTEL, Andrej. *Vybrané aspekty sebepojetí adolescentů*. Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 8024449919.

- [28] PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. Dědictví Komenského. ISBN 80-85498-27-8.
- [29] PETERKOVÁ, Veronika. *Úskalí školního vzdělávání romských dětí*. Brno: [s. n.], 2000.
- [30] PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. Psychologie (Portál). ISBN 978-80-7367-709-1.
- [31] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- [32] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- [33] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- [34] REICHEL, Jiří. *Kapitoly systematické sociologie*. Praha: Grada, 2008. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2594-9.
- [35] SOBOTKOVÁ, Daniela a Jaroslava DITTRICHOVÁ. *Vývoj a výchova děťátka do dvou let: psychomotorický vývoj*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3304-3.
- [36] SKARUPSKÁ, Helena. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 69 s. ISBN 80-244-1509-7.
- [37] ŠLÉGL, Jiří. *Dějiny výchovy dětí předškolního věku*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. ISBN 978-80-7414-592-6.
- [38] ŠMELOVÁ, Eva. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 75 s. Studijní opory. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 978-80-244-2238-1.
- [39] ŠMOLKA, Petr. *Nevěra: pro podváděné a podvádějící*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2010. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-3296-1.
- [40] ŠULEŘ, Petr. *Romové: tradice a současnost*. Brno: Moravské zemské muzeum, 1999. Za poznáním do muzea, sv. 9. ISBN 80-902476-1-X.
- [41] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

[42] VANÍČKOVÁ, Eva. *Tělesné tresty dětí: definice, popis, následky*. Praha: Grada 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0814-0.

Elektronické zdroje:

- [1] ČECH M.: *Mezi romskými a neromskými dětmi ze stejných podmínek není rozdíl*, [online], 17. 5. 2016, [cit. 2. 4. 2017]. Dostupné z: <http://www.munimedia.cz/prispevek/mezi-romskymi-a-neromskymi-detmi-ze-stejných-podminek-neni-rozdil-dokazuje-studie-10811/#sthash.6vTi9MZa.dpuf>
- [2] FIALA L.: *Nové trendy ve výchově aneb co chybělo Husákovým dětem?* [online], 20. 2. 2015, [cit. 2. 3. 2017]. Dostupné z: <http://eurodenik.cz/zivotni-styl/nove-trendy-ve-vychove-aneb-co-chybelo-husakovym-detem>
- [3] HUČÍN J., *Nechci lásku, chci peníze*, [online], 21. 11. 2007, [cit. 23. 3. 2017]. Dostupné z: <http://jakub.hucin.cz/rodina.html>
- [4] KUNCOVÁ M., *6 zásadních rozdílů mezi norskou a českou výchovou*, [online], 27. 2. 2015, [cit. 20. 3. 2017]. Dostupné z: <https://www.zena.cz/rodina/6-zasadnich-rozdilu-mezi-norskou-a-ceskou-vychovou-deti/r~i:article:806394/?redirected=1490183129>
- [5] PETERKOVÁ M., *Výchovné styly v rodině*, [online], 10. 1. 2005, [cit. 11. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.psyx.cz/vychovne-styly-v-rodine/>
- [6] *Romská rodina – základní normy chování, principy výchovy, specifika komunikace* [online], 12. 2. 2016, [cit. 18. 3. 2017]. Dostupné z: http://www.knihovnahk.cz/files/tinymce/pro-knihovniky/cikani/materialy_Romska_rodina.pdf
- [7] *Sociokulturní odlišnost* [online], 3. 7. 2013, [cit. 17. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/sociokulturni-odlisnost>
- [8] ŠMAHELOVÁ B., *Dějiny pedagogiky*, [online], 2009, [cit. 14. 3. 2017]. Dostupné z: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LEwwOmPY4CEJ:katedry.ped.muni.cz/pedagogika/wpcontent/uploads/sites/17/2014/02/dej_ped.doc+&cd=4&hl=cs&ct=clnk&gl=cz

- [9] ŠTĚPAŘOVÁ E., *Specifika romské rodiny*, [online], 22. 8. 2005, [cit. 18. 3. 2017].
Dostupné z:
<http://www.zkola.cz/rodice/socpatologjevy/rasismus/Documents/%C5%A0t%C4%9Bpa%C5%99ov%C3%A1,%20Ema%20Specifika%20romsk%C3%A9%20rodiny.pdf>
- [10] VAŠKOVÁ L., *Výchova dětí v Česku. Jaká je?* [online], 2. 8. 2008, [cit. 20. 3. 2017].
Dostupné z:
http://www.denik.cz/moje_rodina/vychova_deti_v_cesku20080731.html
- [11] *Vzdělávání Romů v ČR*, [online], 28. 2. 2007, [cit. 19. 3. 2017]. Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b02romove/18.pdf>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AJ.	A jiné
ATD.	A tak dále
ATP.	A tak podobně
Č.	Číslo
Lat.	Latinsky
NAPŘ.	Například
OBR.	Obrázek
PŘ.	Příklad
PŘ. N. L.	Před naším letopočtem
S.	Strana
STOL.	Století
TAB.	Tabulka
TJ.	To je

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Typologický model (Čáp, 1993, s. 312)	29
Obr. 2 Rodinná výchova podle E. S. Schaefera	30
Obr. 3 Model 9 polí způsobu výchovy (Čáp, Čechová, & Boschek, 2000, s. 6)	31
Obr. 4 Schéma funkce rodiny (Reichel, 2008)	41
Graf 1 Rozdělení podle pohlaví	58
Graf 2 Rozdělení podle věku	58
Graf 3 Rozdělení dle věku a příslušnosti	59
Graf 4 Zařazení do Modelu 9 polí	63
Graf 5 Zařazení do Modelu 9 polí – Romové	64
Graf 6 Zařazení do Modelu 9 polí – Majorita	65
Graf 7 Zařazení do Modelu 9 polí – komparace	66

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Emoční vztah – matka	60
Tabulka 2 Emoční vztah – otec	60
Tabulka 3 Emoční vztah – rodiče	61
Tabulka 4 Výchovné řízení – matka	61
Tabulka 5 Výchovné řízení – otec	62
Tabulka 6 Výchovné řízení – rodiče	62
Tabulka 7 Zařazení do Modelu 9 polí způsobu výchovy	64
Tab. 8 Zařazení do Modelu 9 polí – Romové, Majorita	65
Tab. 9 Hypotéza – autokratická výchova	67
Tabulka 10 Hypotéza – emoční vztah	68
Tabulka 11 Hypotéza – Výchovné řízení	69

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

PŘÍLOHA P II: VYHODNOCOVACÍ LIST

PŘÍLOHA P III: VYHODNOCOVACÍ ARCH PRO URČENÍ EMOČNÍHO VZTAHU RODIČE S DÍVKOU (ČÁP, ČECHOVÁ A BOSCHEK, 2000, S. 26)

PŘÍLOHA P IV: VYHODNOCOVACÍ ARCH PRO URČENÍ EMOČNÍHO VZTAHU RODIČE S DÍVKOU (ČÁP, ČECHOVÁ A BOSCHEK, 2000, S. 26)

PŘÍLOHA P V: VYHODNOCOVACÍ ARCH PRO URČENÍ EMOČNÍHO VZTAHU OBOU RODIČŮ S CHLAPCEM (ČÁP, ČECHOVÁ A BOSCHEK, 2000, S. 27)

PŘÍLOHA P VI: PODMÍNKY PRO VYHODNOCENÍ VÝCHOVNÉHO ŘÍZENÍ RODIČE (ČÁP, ČECHOVÁ A BOSCHEK, 2000, S. 27)

PŘÍLOHA P VII: VYHODNOCENÍ VÝCHOVNÉHO ŘÍZENÍ OBOU RODIČŮ (ČÁP, ČECHOVÁ A BOSCHEK, 2000, S. 28)

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

DOTAZNÍK STYLU VÝCHOVY V RODINĚ PRO DĚTI

Zdravím Tě! Jmenuji se Adéla Zimčíková a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati. Tento dotazník je součástí mé diplomové práce. Prosím Tě o pravdivé vyplnění dotazníku.

Ke každé otázce zakroužkuj v kolonce vedle každé věty, zda danou situaci maminka/ tatínek splňují, tedy tvrzení je pravdivé (zakroužkujes ANO) nebo nesplňují a tvrzení je nepravdivé (zakroužkujes NE). Může se stát, že si nebudeš vědět rady a situace se stává jen občas (zakroužkujes NĚKDY).

Nemusíš se bát odpovídat pravdivě, dotazník je anonymní, nepodepisuje se. Potřebuji znát pouze Tvůj věk a pohlaví.

Nezapomeň prosím, že dotazník má 2 strany!

Velice děkuji za pomoc a Tvůj čas. ☺☺☺

☞ DÍVKY / CHLAPECI

VĚK:

Tvrzení	Maminka			Tatínek		
	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
1. Často vaří večeři.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
2. Často si se mnou hraje nebo povídá.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
3. Často mě hubuje.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
4. Pořád mě kontroluje.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
5. Když chci jít ven nebo na návštěvu, vždy mě pustí.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
6. Jsme s maminkou/ tatínkem dobří kamarádi.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
7. Často říká, abych ji nezdržoval/a.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
8. Musím maminku/ tatínka vždy HNED poslechnout.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
9. Když se na něco vmlouvám, věří mi to.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
10. Má radost, když se mi něco povede.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
11. Říká, že bratr, sestra nebo jiné dítě je lepší než já.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
12. Pořád mi něco poroučí a zakazuje.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
13. Když mě chce táta potrestat, maminka mě chrání. (odpovídej pouze u maminky)	ANO	NE	NĚKDY	X	X	X
14. Když mě chce máma potrestat, tatínek mě chrání. (odpovídej pouze u tatínka)	X	X	X	ANO	NE	NĚKDY
15. S maminkou/ tatínkem je legrace, často se spolu zasmějeme.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
16. Stěžuje si, že je se mnou moc práce a starostí.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
17. Je moc přísný/ přísná.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
18. Můžu domů chodit, v kolik hodin chci. Mamince/ tatínkovi je to jedno.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
19. Rád/a mi pomůže, když sám/sama něco neumím.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
20. Myslí si o mně, že jsem zlobivé dítě	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY

OTOČ NA DRUHOU STRANU.

21. Často mě trestá.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
22. Když se mi nechce do školy a vymluvím se, že mě něco bolí, uvěří mi to.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
23. Rád/a s mamínkou/ tatínkem něco dělám společně (vařím, uklízím...)	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
24. Často na mě vidí něco špatného.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
25. Zakazuje mi být venku, jako ostatní děti.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
26. Často odmítu jíst oběd nebo večeři. Máma/ táta mi pak dá něco jiného.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
27. Bere mne s sebou rád/a na nákup, na návštěvu nebo k nějaké práci.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
28. Často na mne křičí a rozčiluje se.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
29. Chce, abych měl/a pořád jen dobré známky.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY
30. Často mi dává dárky nebo peníze.	ANO	NE	NĚKDY	ANO	NE	NĚKDY

Případné doplňující poznámky.:

PŘÍLOHA P II: VYHODNOCOVACÍ LIST

Dotazník stylů výchovy v rodině pro děti od 8 do 12 let - vyhodnocovací list

Komponent výchovy	MATKA							hrubý skór
	1	5	9	13	17	21	25	
kladný								K
záporný								Z
požadavků								P
volnosti								V

Emoční vztah matky: záporný - střední - kladný - extrémně kladný
 Řízení matky: silné - střední - slabé - rozporné

Komponent výchovy	OTEC							hrubý skór
	1	5	9	13	17	21	25	
kladný								K
záporný								Z
požadavků								P
volnosti								V

Emoční vztah otce: záporný - střední - kladný - extrémně kladný
 Řízení otce: silné - střední - slabé - rozporné

Příjmení: Jméno:
 Datum narození: Škola:
 Třída: Datum vyšetření:.....

V rodině jako celku

Emoční vztah: záporný - záporně-kladný - extrémně kladný
 Řízení: silné - střední - slabé - rozporné

Způsob výchovy - model 9 polí

Emoční vztah	Řízení silné	střední	slabé	rozporné
záporný	1		2	3
záporně-kladný	9			
kladný	4	5	6	7
extrémně kladný			8	

u položek označených je výjimečná odpověď NE

u položek označených je výjimečná odpověď ANO



**PŘÍLOHA P III: VYHODNOCOVACÍ ARCH PRO URČENÍ
EMOČNÍHO VZTAHU RODIČE S DÍVKOU (ČÁP, ČECHOVÁ A
BOSCHEK, 2000, S. 26)**

		Kladný komponent (hrubý skór)		
		K_m (7-19)	K_m (20)	K_m (21)
		K_o (7-18)	K_o (19, 20)	K_o (21)
Záporný komponent (hrubý skór)	Z_m (7) Z_o (7)	střední	extr. kladný	extr. kladný
	Z_m (8) Z_o (8)	střední	kladný	kladný
	Z_m (9) Z_o (9)	záporný	střední	kladný
	Z_m (10-21) Z_o (9-21)	záporný	záporný	záporný

**PŘÍLOHA P IV: VYHODNOCOVACÍ ARCH PRO URČENÍ
EMOČNÍHO VZTAHU RODIČE S CHLAPCEM (ČÁP, ČECHOVÁ A
BOSCHEK, 2000, S. 26)**

		Kladný komponent (hrubý skór)		
		K_m (7-18)	K_m (19, 20)	K_m (21)
		K_o (7-18)	K_o (19, 20)	K_o (21)
Záporný komponent (hrubý skór)	Z_m (7) Z_o (7)	střední	extr. kladný	extr. kladný
	Z_m (8, 9) Z_o (8)	střední	kladný	kladný
	Z_m (10, 11) Z_o (9, 10)	záporný	syřední	kladný
	Z_m (12-21) Z_o (11-21)	záporný	záporný	záporný

**PŘÍLOHA P V: VYHODNOCOVACÍ ARCH PRO URČENÍ
EMOČNÍHO VZTAHU OBOU RODIČŮ S CHLAPCEM (ČÁP,
ČECHOVÁ A BOSCHEK, 2000, S. 27)**

matka/otec	záporný	střední	kladný	extr. kl.
záporný	záporný	záporný	záporný	záp. – kl.
střední	záporný	ind. posuz.	kladný	kladný
kladný	záporný	kladný	kladný	extr. kl.
extr. kl.	záp. – kl.	kladný	extr. kl.	extr. kl.

PŘÍLOHA P VI: PODMÍNKY PRO VYHODNOCENÍ VÝCHOVNÉHO ŘÍZENÍ RODIČE (ČÁP, ČECHOVÁ A BOSCHEK, 2000, S. 27)

Jestliže má rodič

vysoký komponent požadavků P (14 ... 21) a přitom
má vysoký komponent volnosti V (14 ... 21), jde o řízení rozporné,
má nižší komponent volnosti V (7 ... 13), jde o silné řízení.

Jestliže rodič má

nižší komponent požadavků P (7 ... 13), pak sledujeme již jen komponent
volnosti:

při V_matka (7 ... 10) V_otec (7 ... 9), jde o silné řízení,
při V_matka (11 ... 13) V_otec (10 ... 13), jde o střední řízení,
při V_matka (14 ... 21) V_otec (14 ... 21), jde o slabé řízení.

**PŘÍLOHA P VII: VYHODNOCENÍ VÝCHOVNÉHO ŘÍZENÍ OBOU
RODIČŮ (ČÁP, ČECHOVÁ A BOSCHEK, 2000, S. 28)**

		matčino řízení			
		silné	střední	slabé	rozporné
otcovo řízení	silné	silné	silné	rozporné	rozporné
	střední	silné	střední	slabé	rozporné
	slabé	rozporné	slabé	slabé	rozporné
	rozporné	rozporné	rozporné	rozporné	rozporné