

Přenos výchovného stylu z rodiny orientační do rodiny prokreační

Bc. Kateřina Kulová

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. Kateřina Kulová**
Osobní číslo: **H15999**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Přenos výchovného stylu z rodiny orientační do rodiny prokreační**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k oblasti rodiny, výchovy v rodině, výchovných stylů a jejich přenosu z orientační do prokreační rodiny.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu formou hloubkových rozhovorů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. Psychologie. ISBN 80-85866-15-3.

JANIŠ, Kamil a Irena LOUDOVÁ. *Vybraná témata z teorie výchovy: (studijní opora)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-113-6.

PROKEŠOVÁ, Miriam. *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)?*. Ostrava:

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-392-7.

STŘELEČEK, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 8021036877.

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Krausová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **14. listopadu 2016**

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

Ve Zlíně dne 14. 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 Zlíně7.4.2017

.....
Kalová

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

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

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

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

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

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

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

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

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku 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 přihlídáne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou přenosu výchovného stylu z rodiny orientační do rodiny prokreační. Teoretickou část tvoří tři hlavní témata, jimiž jsou výchova, rodina a přenos výchovného stylu. Úvodní kapitola se zabývá výchovou, jejími cíli, obsahem a kontexty výchovy, jimiž jsou dědičnost a prostředí. Druhá kapitola rozebírá rodinu, její funkce a proměny. Závěrečná kapitola teoretické části se věnuje přenosu výchovného stylu v rodině. Stěžejní částí práce je empirická část, ve které je popsán metodologický postup a samotné výsledky výzkumného šetření. Výzkum byl realizován metodou hloubkových rozhovorů se třemi páry rodičů. Hlavním cílem výzkumného šetření je podrobně prozkoumat a porozumět, zda a jakým způsobem jsou rodiče ve své prokreační rodině ovlivněni výchovou uplatňovanou v jejich orientačních rodinách.

Klíčová slova: rodina, orientační rodina, prokreační rodina, rodiče, rodičovské chování, rodičovský vzor, výchova, výchovný styl, emoční vztah, výchovné řízení, přenos výchovného stylu

ABSTRACT

This thesis deals with the transmission of parenting style from the family of orientation to the family of procreation. The theoretical part consists of three main themes, such as upbringing, family and the transmission of the parenting style. The introductory chapter deals with the upbringing, its aims, its content and contexts of upbringing, which are heredity and environment. The second chapter discusses the family, its functions and its transformations. The final chapter of the theoretical part is devoted to the transmission of the parenting style in the family. The main part of the thesis is an empirical part, which describes the methodological approach and the actual results of the research. The research was realized by the method of interviews with three pairs of parents. The main goal of the research is to explore and understand in detail whether and how are parents influenced by the parenting in their families of orientation.

Keywords: family, family of orientation, family of procreation, parents, parenting, parental model, upbringing, parenting style, parental warmth, parental control, parenting style transmission

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Janě Krausové, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady, vstřícnost i podnětné připomínky, které pro mě byly velkým přínosem při zpracování mé diplomové práce.

Dále bych na tomto místě chtěla poděkovat zejména všem rodičům, kteří mi byli ochotni poskytnout informace o sobě samých a svých rodinách, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout. Na závěr chci poděkovat své rodině, jež mi byla po celou dobu studia velkou oporou.

Motto:

„Šťastný je ten, kdo našel štěstí v rodině.“

(Lev Nikolajevič Tolstoj)

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝCHOVA	12
1.1 CÍLE A OBSAH VÝCHOVY	15
1.2 DĚDIČNOST A PROSTŘEDÍ V KONTEXTU VÝCHOVY	17
1.2.1 Typy prostředí	19
1.3 VZTAH VÝCHOVY, PROSTŘEDÍ A DĚDIČNOSTI	21
2 RODINA	24
2.1 FUNKCE A PROMĚNY RODINY	27
2.1.1 Znaky současné rodiny.....	31
2.2 VÝCHOVA V RODINĚ	33
2.3 ZPŮSOB VÝCHOVY V RODINĚ.....	36
3 PŘENOS VÝCHOVNÉHO STYLU	40
3.1 SOCIÁLNÍ UČENÍ	42
3.2 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ.....	44
3.3 VÝCHOVNÉ STYLY V RODINĚ.....	46
3.3.1 Model devíti polí	50
3.4 VÝZKUMY PŘENOSU VÝCHOVNÉHO STYLU	55
II PRAKTICKÁ ČÁST	59
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	60
4.1 CÍL VÝZKUMU	60
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	61
4.3 METODOLOGICKÝ PŘÍSTUP	61
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A VSTUP DO TERÉNU.....	61
4.5 VÝZKUMNÁ METODA	63
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	65
5 INTERPRETACE VÝZKUMU	67
5.1 ORIENTAČNÍ RODINA MUŽE A	69
5.2 ORIENTAČNÍ RODINA ŽENY A	70
5.3 PROKREAČNÍ RODINA A	72
5.4 ORIENTAČNÍ RODINA MUŽE B.....	78
5.5 ORIENTAČNÍ RODINA ŽENY B	80
5.6 PROKREAČNÍ RODINA B.....	83
5.7 ORIENTAČNÍ RODINA MUŽE C.....	89
5.8 ORIENTAČNÍ RODINA ŽENY C	91
5.9 PROKREAČNÍ RODINA C.....	93
5.10 PŘENOS VÝCHOVNÉHO STYLU	98
5.11 PROLÍNÁNÍ VÝCHOVNÉHO STYLU	102
5.12 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ STYL VÝCHOVY	105
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	107

7	DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAKTICKÉ VYUŽITÍ	111
	ZÁVĚR	113
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	115
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	119
	SEZNAM OBRÁZKŮ	120
	SEZNAM TABULEK.....	121
	SEZNAM PŘÍLOH.....	122

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá problematikou přenosu výchovného stylu z rodiny orientační do rodiny prokreační. Jedná se o stále aktuální téma, jelikož výchova je oblast, která se dotýká každého z nás. Každý jedinec ve společnosti si prochází výchovou, která může mít mnoho podob. Odlišnosti ve způsobu výchovy přispívají k vytváření odlišností mezi lidmi. Dle poznatků ze sociální pedagogiky můžeme konstatovat, že na utváření osobnosti jedince se podílí tři faktory – dědičnost, prostředí a výchova, jež se vzájemně ovlivňují. Každý člověk přichází na svět s určitými předpoklady a vlohami, jež získal od svých předků biologickou cestou. Na rozvoji jeho osobnosti se však podílí i prostředí, do kterého se narodil a výchova, která jej významně ovlivňuje. (Kraus, 2001) Primární funkci ve výchově dětí zastává právě výchova v rodině, která nejvýznamněji formuluje vychovávaného jedince. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Pozorujeme chování našich rodičů, prarodičů, sourozenců a osvojujeme si sociální role a později i určité znaky z jejich chování. Pro rozvoj osobnosti jedince je velmi důležitý i výchovný styl, který rodiče uplatňují. V mnohých výzkumech zabývajících se tématem mezigeneračního přenosu, byl prokázán převážně přenos negativních vzorců chování či násilí rodičů na jejich děti. V této oblasti však nenajdeme příliš výzkumů laděných pozitivně, sledující například rodiny s vhodným výchovným stylem a jeho přenosem na následující generaci. Z tohoto důvodu nás může zajímat, zda a jakým způsobem v současné době dochází k přenosu výchovného stylu z rodiny orientační do rodiny prokreační. Tuto otázku se snažíme zodpovědět v této diplomové práci, jejímž předmětem je přenos výchovného stylu z rodiny orientační do rodiny prokreační.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jakým způsobem jsou rodiče ve své prokreační rodině ovlivněni výchovným stylem uplatňovaným v jejich orientačních rodinách. Zjišťujeme, jestli dochází k přenosu výchovného stylu a jakým způsobem tento proces přenosu probíhá, nebo zda se současní rodiče snaží vytvořit nový, společný styl a dojít ke vzájemnému kompromisu. Odpovědi na tyto otázky jsou získány pomocí hloubkových rozhovorů s několika páry rodičů vychovávajících dítě mladšího školního věku.

Mladší školní věk dítěte byl zvolen především s ohledem na definici výchovného stylu, z níž vycházíme při tvorbě praktické části diplomové práce. Jedná se o definici dle Čápa (2001, s. 303), kdy výchovný styl vyjadřuje „emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly a je projevován

volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně.“ Období mladšího školního věku je spojeno s počátkem školní docházky a tím velkou změnou jak pro dítě, tak pro jeho rodiče. Dítě přechází z období bezstarostné hry do období, kdy se stává školákem a získává tak nové povinnosti a musí se naučit ukázněně pracovat. Rodiče by se v tomto období měli naučit volit vhodné výchovné prostředky a také určit, jak velké požadavky budou mít na své dítě, například co se týče školního prospěchu či povinností v domácnosti, a jak velký důraz budou klást na jejich plnění. Pro účely této diplomové práce se tedy rodiče vychovávající dítě mladšího školního věku jeví jako nejvíce vhodnými účastníky výzkumu.

V rámci výzkumného šetření se pokusíme přinést nové poznatky o přenosu výchovných stylů v rodině. Jak již bylo zmíněno, výzkumy na téma přenosu mezi generacemi již byly v České republice realizovány, ale v mnohých případech se zabývají spíše přenosem negativních vzorců chování, násilí a podobně. Co se týče samotného přenosu výchovných stylů, mnohé výzkumy jsou realizovány pomocí kvantitativní metodologie, která nám bohužel neposkytne hlubší porozumění této problematice. Z tohoto důvodu se v této diplomové práci zaměříme na proces přenosu výchovného stylu z rodiny orientační do rodiny prokreační a pokusíme se získat ucelenější pohled na tuto oblast. Výsledky výzkumného šetření mohou sloužit odborníkům zabývajícím se výchovou jako námět pro další zkoumání výchovných stylů a přispět tak k rozvinutí nových teorií mezigeneračního přenosu výchovných stylů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝCHOVA

Výchova je oblastí, která se nějakým způsobem dotýká každého z nás, jelikož každý jedinec ve společnosti prochází výchovou a ocitá se tak v roli vychovávaného, ať už ve vlastní rodině, či v jiných společenských institucích. Mnozí z nás později přebírají také roli vychovávajícího, ať už jako rodiče, nebo jako učitele ve škole, vychovatele a podobně.

Samotný termín výchova je nejednoznačný a existuje pro něj velké množství definic. V nejobecnější rovině můžeme výchovu považovat za činnost, která zajišťuje předávání duchovního majetku společnosti z jedné generace do druhé. Prostřednictvím výchovy si tak zprostředkováváme určité vzorce a normy chování, rituály a návyky. V tomto pojetí chápeme výchovu jako hlavní součást procesu socializace, kdy se jedinec vlivem výchovy a spontánní nápodoby začleňuje do společnosti. (Průcha, 2009, s. 16 – 17)

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 345) je výchova chápána jako „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“ Tato definice však zdůrazňuje pouze roli vychovávajícího. Účinnost výchovy přitom závisí na míře zvnitřnění výchovných vlivů vychovávaným jedincem. K tomu dochází pouze tehdy, je – li vychovávaný otevřen pedagogickému působení, a v jeho vědomí se vytvoří potřeba zdokonalovat se a stát se tak subjektem vlastního utváření. V tomto smyslu lze výchovu chápat jako „proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“ (Celá, 2006, s. 6)

Výchovně - vzdělávací proces by měl splňovat určitá základní pravidla pro zajištění efektivnosti, tedy **pedagogické principy**. Je možné je uplatňovat v rámci různých oblastí pedagogiky a napříč věkovým kategoriím vychovávaných. O formulaci pedagogických principů se zasloužil J. A. Komenský, J. H. Pestalozzi, A. Diesterweg, K. D. Ušinskij, H. Spencer, J. Dewey a další. I když v pojetí a klasifikaci výchovně-vzdělávacích principů nepadá jednotu, je možné uspořádat alespoň ty základní. (Celá, 2006, s. 10) Jsou jimi:

„**Princip cílevědomosti** – výchovně-vzdělávací činnost má mít jasně stanovený cíl.

Princip soustavnosti – upozorňuje na nutnost systematickosti, návaznosti toho, co je předáváno. Výchovné podněty i učivo mají být logicky uspořádány, v případě pedagoga se předpokládá co nejsoustavnější působení.

Princip aktivity – zdůrazňuje aktivitu (činnost) dítěte, žáka během výchovně-vzdělávacího procesu. Důležitá je pro ni motivace.

Princip názornosti – vychází ze zjištění, že lépe si zapamatujeme ty jevy a skutečnosti, které jsme měli možnost poznat více smysly.

Princip uvědomělosti – představuje požadavek plného porozumění dítěte (žáka) tomu, co je mu předáváno (učební látce, cílům, požadavkům atd.)

Princip přiměřenosti – veškeré výchovné snažení a vzdělávání má být přiměřeno věku, schopnostem, dosavadním znalostem dítěte.

Princip trvalosti – osvojené vědomosti, dovednosti, získané zkušenosti, návyky, postoje se mají stát trvalým vlastnictvím jedince.

Princip emocionálnosti – představuje požadavek adekvátního citového prožitku na straně vychovávaného v rámci výchovně-vzdělávacího procesu a rovněž udržování radostné tvůrčí atmosféry.

Princip jednotného výchovného působení – spočívá v nutnosti sladění výchovných požadavků, postupů a cílů rodičů, učitelů a dalších subjektů podílejících se na výchově jedince.“ (Celá, 2006, s. 11)

Kromě samotné definice výchovy a jejích principů je pro výchovu také typické množství charakteristik, jejichž přehled uvádí Cipro (1987 in Celá, 2006, s. 7): „Výchova jako *funkce* (společnost může existovat a dále se rozvíjet jen díky svým životním funkcím), *rozvoj* (výchova je usnadněna vlohami, díky nim je jedinec „vychovatelný“ a „vzdělávatelný“), *socializace a personalizace* (proces včleňování jedince do společnosti a rozvoj osobnosti jedince), *řízení* (výchovný subjekt vstupuje v roli řídicího činitele, který usměrňuje vývoj vychovávaného objektu), *aktivizace* (vychovávaného objektu), *učení a cvičení* (nejčastěji používané Komenského termíny v Didaktice), *předávání a osvojování* (např. předávání zkušeností dřívějších generací a jejich předávání mladším), *formování a sebeformování*, výchova jako jakási pedagogická *hygiena* (v platónském pojetí jako prevence morální nákazy), *podporování* kladných tendencí a *potlačování* záporných, *vzdělávání* (pojem výchova v širším slova smyslu v současném pojetí zastřešuje termín vzdělávání), *péče*, *příprava*, „*osvěta*“ (používáno především v německém a ruském prostředí), *umění* (Komenského umění všechny všemu naučit), *pěstování, konkretizace a realizace* (ve smyslu konkretizace a realizace výchovných cílů.“

Sociální pedagogika zase chápe výchovu jako „regulování, záměrné a cílené vstupování do celoživotního procesu zespolečňování jedince, probíhající v jistém konkrétním kulturně společenském systému, jež tvoří:

složky hodnotově normativní, tvořené především sociálními hodnotami, normami, přesvědčeními a ideologiemi,

složky mezilidsky vztahové, tvořené především sociálními interakcemi, komunikacemi a pracovními činnostmi,

složky rezultativní, tvořené materiálními, duchovními a organizačními produkty,

složky osobnostní, tvořené individuálními subjekty společensko kulturního systému, který způsobem svého života tento systém aktualizují, uchovávají, rozvíjejí nebo překonávají, realizující tak sebe sama.“ (Helus, 1973 in Kraus, 2001, s. 41)

Všechny tyto oblasti musí výchovný proces akceptovat. Výchova musí vycházet z daných podmínek konkrétní společnosti. Je procesem nepochybně podílejícím se na utváření osobnosti, a tím i na spoluutváření celé společnosti. Úlohou výchovy z hlediska společnosti je tedy celková kultivace nejen jedince, ale celé společnosti. Meier (1974 in Kraus, 2001, s. 42) shrnuje sociální aspekty výchovy do čtyř základních funkcí, a to: „výchova jako **společenská funkce** reprodukčního procesu; jako **dílčí funkce** socializačních institucí; jako **cílová funkce** specifických sociálních institucí (vzdělávací systém); jako **odborná funkce** výchovných skupin a výchovných profesí, jako funkce učení.“ Zde je patrné respektování kritéria institucionalizace výchovného procesu, jež je dalším momentem při hledání společenské podstaty výchovy. Výchova je součástí chodu a fungování řady institucí. V některých je dle předcházející typologie dílčí funkcí (např. v hromadných sdělovacích prostředcích, společenských organizacích, kulturně-osvětových zařízeních apod.), v jiných je funkcí základní, cílovou (školy, výchovná a převýchovná zařízení, ale také rodina). Podle těchto funkcí bývají někdy výchovné instituce rozdělovány na instituce primárně a sekundárně působící. (Kraus, 2001, s. 41 – 43)

Sociální souvislosti výchovy jsou patrné ve všech složkách výchovného procesu. Vychovatel i vychovávaný jsou zasazeni do určitých sociokulturních poměrů (spojených především s rodinou – úroveň bydlení, kulturní, charakter životního stylu, sociální status apod.). Všechny tyto podmínky a okolnosti vstupují do výchovného procesu a poznamenávají jej. Také samotné výchovné záměry se dostávají do určitého společenského kontextu a vycházejí z toho, kam celá společnost směřuje a jakých cílů chce dosáhnout.

(Kraus, 2001, s. 43) Toto jsou výchozí otázky pro formulaci výchovných cílů současné společnosti, jež si více rozebereme v následující kapitole.

1.1 Cíle a obsah výchovy

Na úvod bychom si nejprve měli vymezit, co to vlastně cíle výchovy jsou. V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 29) je cíl výchovy definován jako „v nejobecnější podobě ucelená představa (ideál) předpokládaných a žádoucích vlastností člověka, které lze získat výchovou.“ Ve výchovném cíli se formulují požadavky na člověka, výchovné cíle dávají činnosti vychovatele i vychovávaného jasný směr, perspektivu a tvůrčí aktivitu. Výchovného cíle se dosahuje soustavou výchovných prostředků za určitých vnějších a vnitřních podmínek. (Grecmanová a kol., 1999, s. 86)

Podle Pelikána (2007, s. 30-31) by měly být hlavním cílem výchovy aspekty jako „hledání a nalézání smyslu existence, adekvátní sebereflexe, zaujetí aktivní životní pozice, výchova charakteru a zaměření osobnosti, pozitivní emocionalita (nadhled nad běžnými problémy, pozitivní vnímání prostředí), smysl pro zodpovědnost navazující na svobodu rozhodování, citlivost k ostatním lidem (tolerance a prosociální jednání).“

Stále je aktuální představa osobnosti všestranně rozvinuté a harmonické, kdy harmoničnost chápeme jako „vyrovnanost mezi jednotlivými složkami osobnosti, tj. racionální, emotivní a konativní. Chybí-li hlubší rozvoj složky rozumové, je taková osobnost bez patřičného rozhledu a názorové orientace, nechává se pak ovlivňovat svými náladami, citovými hnutími. Není-li dostatečně rozvinuta složka citová, pak projevy takové osobnosti působí neosobně, chladně, bez vnitřního zaujetí, vypočítavě, jednoduše bezcitně. Osobnosti, u níž výrazně dominují obě tyto složky a není plně rozvinuta složka konativní, akční, chybí pak v jednání rozhodnost, aktivita.“ Kraus (2001, s. 44)

V praxi se však často orientujeme na pouhé vštěpování norem, utváření názorů a tedy působení především na složku rozumovou. Současná společnost však vyžaduje osobnosti aktivní, tvůrčí se schopností rychlého a pružného rozhodování. Proto je důležité ve výchově klást důraz na utváření kreativity, rozhodovacích dovedností a schopností rychle se orientovat v situaci. Za neméně důležitý cíl pokládáme připravenost k sebevýchově, autoregulaci. Náročné životní situace a časté stresy předpokládají, že bychom se měli zaměřit na trénink duševní otužilosti. Současná společnost klade stále se zvyšující požadavky na člověka a výchovný proces je musí nějakým způsobem akceptovat. (Kraus,

2001, s. 44 – 45) „Výchova by měla přispět k řešení současných vážných životních problémů a ke zmírnění všech negativních důsledků především ve dvou rovinách: přípravou na kooperaci jako základní podmínku přežití lidstva a seznamování, s nebezpečími, s nimiž se mohou mladí lidé ve společnosti setkat, a se způsoby jejich optimálního řešení.“ (Kraus, 2001, s. 45)

Vztah výchovy a společnosti je možné charakterizovat jako vzájemnou determinovanost, kdy výchova může ovlivnit charakter, celkovou úroveň a vyspělost společnosti. Všechny faktory, které do výchovného procesu vstupují, lze rozdělit na ty, které se týkají vychovávaného, ty, jež mají spojitost s vychovatelem, dále s obsahem (cíli) výchovy a pak na determinanty interakční, komunikační a časové. (Průcha, 1987 in Kraus, 2001, s. 46) Všechny zmíněné determinanty mají sociální kontext. Vychovávaný žije v jistém prostředí (rodina, vrstevníci, lokalita, masmédia, apod.), které nepochybně přispívají k utváření jeho osobnosti. Totéž můžeme říci o vychovateli, jehož sociálně kulturní zázemí, sociální prestiž jeho profese, pracovní podmínky apod. ovlivňují jeho činnost, výkon jeho profese. Časové determinanty vsazují konkrétní výchovnou situaci do jistých společensko-historických souvislostí, čas je někdy vymežován přesně (učební programy), či nahodile (v rodině, výchovné situace ve volném čase). Interakční a komunikační determinanty spočívají v tom, jak se výchovné působení odehrává, jakým způsobem navozuje vychovatel kontakty, jak vede dialog, jaké postoje zaujímá k vychovávaným a podobně. Význam zde má sociálně psychické klima vdaném prostředí (výchovné situaci) – ve třídě, doma, na hřišti apod. Poslední je determinanta obsahová, jejímuž společenskému kontextu budeme dále věnovat více pozornosti. „Veškerý obsah výchovy se odvíjí na jedné straně od systému věd, úrovně vědění v dané společnosti (determinanta vzdělání), na druhé straně od systému hodnot (determinanta výchovy charakteru).“ (Kraus, 2001, s. 46 – 47)

Lze říci, že výchova a její obsah je výrazně determinován společensko – kulturními podmínkami a celkovou úrovní dané společnosti. Kulturní dědictví a aktuální kultura se stává obsahem výchovného procesu v podobě předávaných poznatků, norem, pravidel chování, hodnot morálních i uměleckých. Současná společnost se však potýká s mnoha patologickými projevy, problémy a těžkostmi až na pokraji katastrof. K tradičnímu obsahu výchovy v oblasti morální, estetické, pracovní přibyla řada dalších požadavků (výchova dopravní, ekologická, sexuální, k manželství a rodičovství, profesionální orientaci) přibývají další. K velmi závažným a aktuálním oblastem patří výchova k demokracii, humánnosti, tolerantnosti, kooperaci a solidárnosti. Tyto cíle nemusí být v rozporu s

rozvíjením individuality, je však nezbytné posilovat aktivitu, kreativitu, schopnost samostatného rozhodování a vést k sebevýchově. (Kraus, 2001, s. 47 – 49) Vzhledem ke stále probíhající migrační krizi v Evropě, je nyní velmi aktuálním tématem v obsahu výchovy také multikulturní výchova.

Z výše uvedených poznatků je patrné, že výchova je determinována společenským prostředím. To znamená, že prostředí má vliv na výchovu a tím i na utváření osobnosti jedince, na němž se významně podílí také dědičnost. Podrobněji se vztahem výchovy, dědičnosti a prostředí se budeme zabývat v následující kapitole.

1.2 Dědičnost a prostředí v kontextu výchovy

Dědičnost, prostředí a výchova jsou základními kategoriemi pedagogické triády. Dříve, než se začneme zabývat vztahem výchovy, dědičnosti a vlivy prostředí, měli bychom si nejprve přiblížit jednotlivé pojmy. „Pod pojmem **dědičnost** rozumíme přenášení určitých znaků, vlastností (zejména fyzických) z rodičů na potomky prostřednictvím genetické výbavy (chromozomů). V genetické výbavě každého člověka jsou jednak obecně lidské dispozice (dispozice druhové a rodové) a současně také dispozice ryze individuální, které se v závislosti na prostředí (adekvátních podnětech) mohou a také nemusejí rozvinout. Díky tomu je každý člověk jedinečnou originální lidskou bytostí. Genetická informace přitom může obsahovat dispozice pro nového jedince výhodné, ale i ty, které jsou nevýhodné (např. chorobné sklony, dispozice k chorobám).“ (Celá, 2006, s. 33)

Podle Vaňka (1972 in Celá, 2006, s. 33) se člověk nerodí s určitými znaky, ale jen s dispozicemi pro tyto znaky, přičemž disponovanost není stejná. V případě větší disponovanosti stačí jen menší míra podnětů k tomu, aby se znak rozvinul v plné míře, naopak v případě menší disponovanosti, je potřeba větší množství podnětů k rozvinutí daného znaku. Prostředí je v tomto smyslu činitelem, který vlohy nejen rozvíjí, ale i utváří.

V souvislosti s dědičností můžeme zmínit i takzvanou **sociální dědičnost**, což znamená „získání určitých společenských charakteristik prostřednictvím společenského postavení rodiny, do níž se dítě rodí. Tzv. sociální dědičtví ovlivňuje rozsah, v němž se prosadí genetické dispozice.“ (Velký sociologický slovník, 1996 in Celá, 2006, s. 34) V současné době pojem sociální dědičnost nahrazují pojmy sociální kapitál a kulturní kapitál.

I přes mnohé výzkumy není zcela jasné, do jaké míry má dědičnost vliv na utváření osobnosti dítěte. O dědičnosti biologických znaků (barva očí, vlasů, celková fyzická konstituce atd.) a

chorob (např. diabetes) není pochyb. V oblasti psychických vlastností osobnosti zůstává otázka míry vlivu dědičnosti otevřená. „Co se kvantitativních údajů týče, nejvíce působí dědičnost na obecnou inteligenci (uvádí se hodnoty okolo 70%), u temperamentových vlastností zpravidla ze 40 – 50%, podle jiných výsledků jen okolo 20%.“ (Čáp, Mareš, 2001 in Celá, 2006, s. 34) Právě kvůli velkým rozdílům ve výsledcích se badatelé zabývají spíše otázkou vzájemné působnosti dědičnosti a prostředí a zjišťují různé formy jejich interakce. (Celá, 2006, s. 34)

Jak již bylo zmíněno, individuální vývoj je určován nejen genetickými dispozicemi, ale také **prostředím**. Vymezit prostředí není snadné, jelikož mezi autory, zabývajícími se tímto problémem často nepanuje shoda. Dle Krause (2001, s. 99) je prostředí „soubor předmětů, jevů (a procesů), které obklopují člověka v průběhu jeho života a které pro něj mají nějaký význam či hodnotu. Představuje velkou skupinu faktorů, s nimiž je člověk v interakci. Prostředí je určitým prostorem, objektivní realitou a zároveň dynamickým jevem – neustále vzniká a zaniká, mění se a přetváří s ontogenetickým a fylogenetickým vývojem. V tomto smyslu lze hovořit o tzv. životním prostředí, kterým je ta část světa (prostor), která člověka obklopuje a s níž je člověk ve vzájemném působení (tedy člověk je ovlivňován vlivy životního prostředí, zároveň však na ně reaguje, přizpůsobuje se a aktivně je svou prací mění). Životní prostředí je tvořeno **prostředím přírodním** (živá a neživá příroda) a **společenským**.“

V sociálních vědách se setkáváme s překrýváním pojmů „sociální prostředí“ a „společenské prostředí“. Sociální prostředí je chápáno jako souhrn všech sociálních aspektů životního prostředí – hustota a rozmístění obyvatel, profesionální, etnická, věková, vzdělanostní, příp. další struktura. Společenské prostředí je vymezeno úžeji – je prostředím společenských styků, bezprostřední společenské komunikace dané charakterem a uspořádáním celého společenského systému, v němž dominují vazby uvnitř společnosti (ekonomické, politické, správní apod.). (Velký sociologický slovník, 1996 in Celá, 2006, s. 35)

V souvislosti s prostředím bychom měli zmínit také pojem kultura, jež je komplexem materiálních i nemateriálních výtvorů (poznatků, idejí, hodnot, morálních norem apod.), které vytvářela lidská civilizace během svého vývoje. „Kulturní dědictví“ je předáváno z generace na generaci a je těsně spjato s prostředím společenským, kdy bývá chápána jako jeho součást. (Kraus, 2001, s. 100)

1.2.1 Typy prostředí

Existuje celá řada kritérií pro jednotlivé typologie prostředí. „K nejběžnějším patří velikost prostoru, o které jde. Pak hovoříme o **makroprostředí** (prostor, který vytváří podmínky pro existenci celé společnosti), **regionální prostředí** (prostor v životě širší sociální skupiny na rozsáhlejší teritoriu uvnitř společnosti), **lokální prostředí** (prostor spojený zpravidla s bydlištěm – městská čtvrť, obec, příp. se svým okolím) a **mikroprostředí** (bezprostřední prostor, v němž jedinec pobývá).“ (Kraus, 2001, s. 100)

Čáp (1993, s. 265) taktéž rozpracovává **makroprostředí** a **mikroprostředí** ve své typologii z hlediska formativního působení na člověka. K předchozím dvěma typům prostředí přidává třetí – **mezoprostředí**. Do mikroprostředí zařazuje zejména rodinu, spontánně vzniklé skupiny dětí při hrách, školní třídu a školní družinu, sportovní oddíl nebo zájmový kroužek. Označuje se též jako nejbližší prostředí. Mezoprostředí zahrnuje obec, sídliště, jejich okolí, region s jeho podmínkami přírodními, ekonomickými, kulturními. Do mezoprostředí dítěte zahrnuje i pracoviště rodičů, o kterém se v rodině mluví, a v neposlední řadě také přátele rodičů. Makroprostředí je určováno podmínkami přírodními a společenskohistorickými příslušné země a doby.

Prostředí můžeme členit také podle povahy činností realizovaných v daném prostoru na **pracovní** (dílny, haly, kanceláře, školní třída), **obytné** a **rekreační** (hřiště, park, herna, klubovna). Z hlediska podílu člověka na podobě daného prostředí rozlišujeme prostředí **přírozené** a **umělé** (člověkem utvářené). Jako jedno z nejdůležitějších se však jeví členění prostředí podle charakteru a obsahu prvků, jimiž je dané prostředí tvořeno. Jedná se o prostředí přírodní, společenské a kulturní. **Přírodní prostředí** tvoří v zásadě živá a neživá příroda. **Společenské prostředí** je dáno především charakterem a uspořádáním celého společenského systému, v němž hrají hlavní roli vazby uvnitř společnosti. **Kulturní prostředí** je těsně spjato s prostředím společenským (někdy je chápáno jako jeho součást) a je tvořeno hmotnými i nemateriálními výsledky lidské aktivity (umělecké výtvořky, vědecké poznání, pravidla chování, právní a morální normy apod.). V neposlední řadě můžeme dělit prostředí na **venkovské**, **městské** a **velkoměstské**, jež vychází z povahy daného teritoria. (Kraus, 2001, s. 100)

Součástí životního prostředí je také výchovné prostředí, které má být takovým prostorem, jenž by stimuloval a umožňoval zdravý a přímý rozvoj člověka. „Nejvýhodnější prostředí je takové, které neoslabuje vývoj dítěte nedostatkem hmotným nebo kulturním, ale které

přílišným nadbytkem neodvyká dítě vlastnímu přičinění, bez něhož nelze dospět k samostatnosti.“ (Hendrich, 1946 in Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 44) Neznamená to jen upravit byty, školy a obce, vybudovat speciální budovy, učebny a areály přizpůsobené edukačnímu procesu. Rozhodujícím činitelem výchovného prostředí jsou vztahy, žádoucí hodnoty a osobnosti. (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 44)

Pro sociální pedagogiku je důležité členění prostředí z pohledu působících podnětů, a to co do **frekvence** (prostředí podnětově chudé, přesycené), **pestrosti** (podnětově jednostranné, mnohostranné) či **kvality** (podnětově zdravé, vadné). V současné době je problémem prostředí podnětově přesycené, zatímco prostředí podnětově chudé se dnes vyskytuje spíše výjimečně, a to např. ve spojitosti s nefungující rodinou. Přesycenost podněty je dnes typická ve všech úrovních prostředí a poznamenává ve větší či menší míře celý život každého z nás. Z pedagogického hlediska je nevyhovující také jednostrannost či pestrost podnětů v prostředí, jež je poněkud v rozporu s představou o všestranném a harmonickém rozvoji osobnosti. Největším problémem se však stávají prostředí již svou podstatou a skladbou podnětů **závadová**, **deviační**. Taková prostředí neskýtají záruku žádoucího rozvoje osobnosti a přímo jej často ohrožují. (Kraus, 2001, s. 101 – 102)

Hledisko výchovné se promítá i do odlišení pojmu prostředí od pojmu okolí. Wroczynski (1968 in Kraus, 2001, s. 102) definuje prostředí jako „systém podnětů vyvolávajících určité psychické reakce (zážitky) a okolí jako pojem širší označující celou vnější strukturu bez ohledu na to, zda se jedná o podněty, které jsou zdrojem vývoje osobnosti.“

„Rodina s dítětem žije v prostředí, které zdaleka není homogenní. V makroprostředí a mezoprostředí jsou různé podmínky a vlivy kulturní, politické, ekonomické, vyskytují se zde vedle sebe – a často proti sobě, ve vzájemném konfliktu – odlišné názory, hodnotové orientace, způsoby života. To vše se promítá do života dítěte a do jeho výchovy.“ (Čáp, 1993, s. 270)

Působení vlivů makroprostředí a mezoprostředí na dítě závisí na mikroprostředí a na vnitřních podmínkách jedince, jež se formovaly v jeho dosavadním vývoji. Obzvláště v raném dětství a mladším školním věku je dítě vysoce ovlivnitelné a rodiče vybírají, filtrují dítěti vlivy z prostředí, např. televizní pořady, hračky, knihy a časopisy, příběhy a jejich hrdiny, způsob zábavy a odpočinku, zájmové činnosti. Nejen rodiče, ale později také učitelé a vrstevníci dítěti sugestivně sdělují hodnocení, co je dobré a co špatné. Dítě nepřejímá pouze jeden vliv, často řeší vnitřní konflikt, kdy různé osoby mikroprostředí zastávají odlišné,

protichůdné názory a postoje. Dítě se může negativisticky stavět proti některému vlivu zvenčí, záleží zde, jaký emoční vztah má dítě s osobou zprostředkující mu názory a postoje, na dosavadních zkušenostech a cílech dítěte, na jeho aktivitě. (Čáp, 1993, s. 271)

1.3 Vztah výchovy, prostředí a dědičnosti

Základem výchovných procesů je vztah mezi dědičností (tedy endogenními faktory) a prostředím (exogenními faktory). Můžeme říci, že osobnost člověka se utváří na základě genetických dispozic v procesu interakce s okolním prostředím. V procesu interakce dochází k tzv. sociálnímu učení, kdy jedinec, na základě svých zkušeností a vlivem vnějších podmínek a reakcí na ně, mění své chování a jednání. (Celá, 2006, s. 39) V dnešní době nepochybujeme o tom, že prostředí, do kterého se rodíme, ve kterém vyrůstáme a žijeme, v nás zanechává zřetelné stopy a do jisté míry nás poznamenává a ovlivňuje. (Kraus, 2001, s. 103)

Pelikán (1995, s. 33) uvádí tři formy působení na utváření osobnosti člověka: „Bud' se jedná o **spontánní utváření**, kdy zde není záměr působícího jedince (instituce, média, apod.) měnit osobnost recipienta, nebo o **situačně cílené utváření**, což je případ kdy je záměrem působícího jedince ovlivnit chování a jednání recipienta v konkrétní situaci. Jde přitom o změnu postoje, názoru, vztahu. Třetí formou je **cílevědomé a systematické utváření** osobnosti. V tomto případě se jedná o výchovu recipienta. Cílem je změna samotné osobnosti, její formování. Změny přitom mají trvalejší charakter.“ V průběhu působení vlivů prostředí jedinec není pouze pasivním příjemcem, jeho aktivní vztah k prostředí se projevuje již ve výběru vnějších vlivů a jejich vnitřní akceptaci. V tomto procesu se odráží individualita každého jedince. (Celá, 2006, s. 39)

Vztah jedince a prostředí můžeme vyjádřit následujícím vzorcem: **genotyp x prostředí** → **fenotyp**. „Genotypem rozumíme soubor dispozic, jež jedinec získává v okamžiku svého zrodu od svých rodičů. Fenotypem označujeme soubor znaků, jimiž se jedinec projevuje a je jimi charakterizován v určitém okamžiku svého vývoje.“ (Kraus, 2001, s. 104)

Otázkou je také, jaké prostředí je optimální pro žádoucí rozvoj jedince. Někdy prostředí na první pohled špatné nemusí ve skutečnosti působit nepříznivě a naopak. Jedná se o záležitost značně individuální. Význam prostředí v procesu utváření osobnosti je hodnocen v různých názorech a teoriích odlišně. Od extrémních pohledů, spatřujících všechny předpoklady formování osobnosti v dědičnosti, po ty, jež naopak vidí narozeného člověka jako

nepopsanou desku (J. Locke), na kterou teprve život, vlivy prostředí i výchovy vyrývají určité dráhy a zanechávají stopy. Víme, že celý proces utváření osobnosti je záležitostí velmi složitou, a proto není jednoduché jednoznačně rozřešit otázku, co je v tomto procesu rozhodující. Málokdy se stane, že se dítě narodí s jistými vrozenými dispozicemi, které by se zásadně lišily od znaků rodinného prostředí. Hned od narození do sebe člověk, obrazně řečeno, „nasává“ vše, co má kolem sebe, co se kolem něj děje, co vnímá. Později přenáší do života rodiny, kterou založí i do života svého to, co „nasál“ ve své původní rodině. Hovoří se pak někdy o již zmíněné „sociální dědičnosti“. Prostor takto spontánně ovlivňující utváření osobnosti může působit v zásadě pozitivně (ve smyslu společensky žádoucích norem, vzorců jednání) nebo negativně (v rozporu). (Kraus, 2001, s. 104)

Pro sociální pedagogiku je stěžejní otázka, jakou roli hraje prostředí přímo v souvislosti s výchovným procesem? Tyto role (funkce) jsou hned dvě. První je **funkce situační**, kdy se každá výchovná situace, výchovný zásah, odehrává vždy v nějakém konkrétním prostředí (ve třídě, klubovně, na hřišti, doma v kuchyni). Prostor zde vytváří jakousi „kulisu“ k této výchovné situaci (po stránce věcné, prostorové i osobnostně vztahové). Tato kulisa (okolní podmínky) může působit shodou okolností ve směru výchovného úsilí, v souladu s výchovnými cíli, tedy pozitivně, ale také, a to poměrně často, působí v rozporu s těmito cíli, proti záměrům vychovatele, tedy negativně. Samozřejmě může nastat i situace, kdy je prostředí a jeho působení neutrální. Druhou funkcí je **funkce výchovná** (formovací), při níž jde o to, že stále nedoceňujeme známé skutečnosti, že právě konkrétní prostředí velmi ovlivňuje jednání a podílí se výrazně na rozvoji osobnosti. Jednání dětí, lidí se mění právě podle toho, jak střídají prostředí. Jinak se chovají ve třídě, jinak na hřišti, na výletě, apod. Je prokázáno, že přes individuální rozdíly vykazuje chování všech v daném prostředí určitou shodu. Zatímco výchovné působení je organizované, záměrné, působení prostředí je spontánní, přirozené, a tím je obrazně řečeno ve výhodě. Je zřejmé, že čím méně má vychovávaný pocit, že je vychováván, tím lépe pro výsledný efekt výchovy. (Kraus, 2001, s. 106 – 107)

Svobodová a Šmahelová (2007, s. 126) rozlišují čtyři formy výchovy. Jedná se o výchovu školní, mimoškolní, rodinnou a sebevýchovu. Právě rodina patří k nejstarším výchovným institucím a i přes všechny sociální a kulturní proměny si zachovala své zásadní výchovné postavení při formování jedince (Grecmanová et al., 1998, s. 19).

V první kapitole teoretické části jsme se zabývali obecně výchovou, jejími cíli, obsahem a dále kontexty výchovy, tedy prostředím a dědičností. V neposlední řadě jsme se pokusili

popsat vzájemný vztah dědičnosti, prostředí a výchovy. Následující kapitola se zaměřuje na rodinu, rodinné prostředí, výchovu v rodině a způsob výchovy v rodině, které mají společně, jak již bylo uvedeno, nezastupitelné místo při utváření osobnosti.

2 RODINA

Na úvod kapitoly bychom si měli vymezit pojem rodina. Dle mnohých autorů „má právě rodina nezastupitelné místo ve výchově dítěte. „Jde o nejstarší společenskou instituci, ve které probíhá první socializace dítěte.“ (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 128)

Rodina je tedy primární sociální skupinou a také tou nejvýznamnější v životě jedince (z důvodu vysoké míry intimity) a rovněž skupinou neformální. Její členové jsou spojeni institucionálně zakotveným svazkem manželství, pokrevností nebo adopce a obvykle bydlí společně. V rodině převažují bezprostřední a důvěrné kontakty, podstatné jsou společné zájmy, cíle a plánování budoucnosti, vzájemná pomoc a spolupráce. Každá rodina si vytváří vlastní neformální atmosféru, kterou dává člověku jasně najevo, kdo do ní patří a kdo ne. (Knotová, 2002 in Celá, 2006, s. 68)

Podle Krause (2008, s. 80) je však definování pojmu rodiny obtížné, protože tradiční kritéria pro vymezení rodiny neplatí, zejména manželský svazek již není nutnou podmínkou pro vytvoření rodiny. Rodinu považuje za „institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, příbuzenské nebo manželské vazby. Základem rodiny ve všech dosud známých společnostech je dyadický pár – muž a žena, tj. nějaká forma manželství nebo partnerství. Rodina je tedy postavena na partnerství osob opačného pohlaví, která má trvalejší ráz, a na příbuzenství. Výchozím znakem je existence nejméně jednoho dítěte bez ohledu na jeho věk.“ (Kraus, 2001, s. 78)

Definice Krause zdůrazňuje postavení rodiny na základě partnerství osob opačného pohlaví. Od roku 2006 však vyšel v platnost zákon č. 115/2006 Sb., o registrovaném partnerství, což má na definování současné rodiny značný vliv. Jak je uvedeno výše, výchozím znakem rodiny je existence nejméně jednoho dítěte. Osoby stejného pohlaví v registrovaném partnerství v České republice prozatím nemají možnost společně adoptovat dítě, mají však možnost osvojit si dítě jako jednotlivci, nebo, v případě, že jde o ženu, pořídit si jej přirozenou cestou či metodou umělého oplodnění. V diplomové práci se však zabýváme především výchovou v tradiční formě rodiny, kde jsou rodiči osoby stejného pohlaví.

Z hlediska tématu práce uvádíme také definici od Odehnala (1984 in Šulová, 1998, s. 304). Podle něho je rodina univerzálním socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory a seznamuje ho s náplní mužské a ženské role. Rodina učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce. Dítě tak získává různé dovednosti a seznamuje se se společensky žádoucími normami.

Existují různé typy a formy rodin. **Rodina nukleární** je tvořena párem rodičů a dětmi. O **rodině rozšířené** hovoříme tehdy, když je tato nukleární rodina rozšířena o blízké příbuzné tedy prarodiče, strýce, tety a ostatní příbuzné. (Kraus, 2001, s. 79)

Rodina orientační je rodina, do které se jedinec narodí, případně je přijat (např. osvojením, adopcí apod.). Jedná se o první model společnosti, s nímž se dítě setkává, v němž se formují první sociální dovednosti a zkušenosti. Dítě si v orientační rodině osvojuje vzorce a normy sociálního chování, v závislosti na chování rodičů, případně blízkého okolí rodiny. Důležitá je úplnost rodiny, tedy účast obou rodičů na výchově, jelikož prostřednictvím rodičovského vzoru se dítě později učí i svou budoucí sexuální roli a sexuální chování k partneru opačného pohlaví. Rodina představuje model mezilidských vztahů, jež si dítě přebírá a kterým bude poměřovat všechny další vztahy, do nichž bude vstupovat. **Rodina prokreační** je rodina, kterou jedinec v dospělosti založí, a která je do značné míry ovlivněna rodinou orientační. Hlavním smyslem a úlohou prokreační rodiny je reprodukce, tedy zplození dítěte. (Janiš, Loudová, 2011, s. 86)

Vliv rodiny orientační na rodinu prokreační nelze zpochybňovat. Dítě se chová dle vzoru převzatého od svých rodičů. Není pochyb o tom, že dítě se od rodiče stejného pohlaví učí chování ve vztahu k opačnému pohlaví. Byla stanovena hypotéza, že rozdělení moci v původní rodině určuje ideální rozložení moci v rodině, kterou člověk později založí se svým budoucím partnerem. (Matoušek, 2003, s. 62 - 63)

Dále můžeme hovořit o **rodině úplné**, ve které žijí oba rodiče a nejméně jedno dítě a **rodině neúplné**, kde žije jen jeden rodič s jedním nebo více dětmi. (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 128)

Janiš a Loudová (2011, s. 87) dále uvádí mezi typy rodiny **rekonstituovanou rodinu**, což je nově konstituovaná rodina založená svobodným, rozvedeným nebo ovdovělým rodičem, a **náhradní rodinu**, která je založená na sociálním rodičovství, kdy ani jeden z rodičů není biologický (adopce, osvojení).

Dle Svobodové a Šmahelové (2007, s. 129) rodinu můžeme členit také podle způsobu soužití, kdy rozlišujeme **harmonickou rodinu**, která zajišťuje plně uspokojování potřeb svých členů, má velký zájem o výchovu dětí; **konsolidovanou rodinu**, ve které nedochází k vážným neshodám a stále zajišťuje základní potřeby svých členů; **disharmonickou rodinu**, kde dochází k neshodám mezi partnery, je zde napjatá atmosféra, dochází k narušení citových vazeb mezi členy rodiny; a **nefunkční rodinu**, kde rodina již vůbec neplní své

funkce, neexistují zde citové vazby, rodina nezabezpečí své děti materiálně, neplní výchovnou funkci atd. Dále existuje například **rodina náhradní, pěstounská** a podobně.

„Rodina (rozumí se dobře fungující, harmonická nebo konsolidovaná rodina) vytváří příznivé emocionální klima, zajišťuje dítěti uspokojování jeho základních potřeb, poskytuje mu řadu podnětů pro rozvíjení jeho osobnosti. Dítě si během svého styku se členy rodiny osvojuje určité způsoby sociálního jednání.“ (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 129)

Rodina umožňuje jedinci vytvořit pevné vazby, je tzv. „tréninkovým prostředím“ pro psychosociální vývoj. V rodině se vytváří důvěra v sebe sama, motivačně volní charakteristiky, postoj k sobě samému, k okolí. Formují se modely chování, dochází k předávání a interiorizaci norem, jedinec se seznamuje se sankcemi, učí se formám komunikace. (Celá, 2006, s. 69) Rodina nepůsobí pouze na dítě, ale ovlivňuje a přetváří všechny své členy. Působí na své členy veřejným míněním a obsahem rodinného života. Za veřejné mínění rodiny považujeme soubor typických názorů a přístupů ke skutečnosti, který má většina členů rodiny. Veřejné mínění rodiny může být pozitivní, ale i negativní a může působit přímo proti výchovným snahám školy. Může vést své členy k zodpovědnému přístupu k práci, nebo naopak k nezodpovědnosti, lajdáctví. Veřejné mínění rodiny se vyvíjí a je ovlivňováno prožitky, zkušenostmi a názory jejích členů. Rodina působí na své členy také obsahem rodinného života, což zahrnuje například kulturní život rodiny (návštěvy divadel, výstav, koncertů, četba literatury apod.), zájmy rodiny (cestování, rybaření, sport, atd.), pěstování společenských styků (rodiny uzavřené, rodiny pěstující návštěvy, společenské akce atd.). Rodina svým životem ovlivňuje postoje svých členů k určitým problémům, ovlivňuj jejich hodnotovou orientaci a životní styl. (Svobodová, Šmahelová, 2006, s. 129 – 130)

Každá rodina je charakteristická určitým **rodinným prostředím**, které je vždy spojeno s konkrétním prostorem (rodný dům či byt, ve kterém jsme založili rodinu a vychovali své děti), tento prostor rodina utváří, udržuje, v něm se rodina rozšiřuje a s průběhem času i mění. Tento model rodiny, vytvořený rodiči, jejich dětmi, případně prarodiči, vykazuje stabilitu ve všech epochách vývoje lidstva a téměř ve všech společnostech. Můžeme jej proto bezpečně označit za základní článek lidské společnosti. (Procházka, 2012, s. 101 – 102)

V souvislosti s rodinným prostředím můžeme zmínit i pojem **domov**. Domov je jednou z podmínek šťastného dětství a podstatou rodinné výchovy. Můžeme jej podle Matějčka (1986, s. 175 – 178) charakterizovat následovně:

- „Je to místo, kde se dítě cítí v bezpečí. Je tu chráněno před vším neznámým a nebezpečným z okolního světa.
- Rodina je společenstvím radosti, v níž lidské vztahy jsou nejdůležitější. Dítěti je zde dobře. Domov je prosycen láskou rodičů a hlubokými citovými pouty všech členů rodiny. Dobrá rodinná atmosféra je obsažena ve slovech: klid, soulad, láska, radost.
- Domov je místem, v němž dítě nachází své „místo“ společenské. Zde se utváří vědomí jeho „já“.
- K domovu dále patří určitá stálost prostředí. Citové vztahy se vytvářejí nejen k lidem, s nimiž dítě žije, ale i k věcem, které jej obklopují. Celé okolí je poznamenáno zážitky a na ně nelze zapomenout.
- Stabilitu domácího řádu dítě přijímá jako samozřejmou danost. Denní program by se neměl neustále měnit.“

Rodinné prostředí ovlivňuje výchovu a socializaci dítěte celou řadou svých aspektů. Jedná se o **aspekty vztahové** (struktura rodiny, její úplnost či neúplnost, přítomnost sourozenců, prarodičů, interakce a komunikace mezi jejími členy navzájem a mezi rodinou a širším okolím, přítomnost výchovných cílů, výchovného stylu v rodině aj.), **aspekty materiální** (vybavení rodinného prostředí a s tím související podnětnost) a **aspekty sociálně-kulturní** (vzdělání a vzdělanost rodičů, povaha zaměstnání rodičů a další aspekty reprezentující společenskou vrstvu). Všechny tyto aspekty přímo či nepřímo ovlivňují hodnoty a postoje dítěte a modelují jeho vzorce chování. (Procházka, 2012, s. 102)

2.1 Funkce a proměny rodiny

Z hlediska průběhu socializačního procesu má zásadní význam, do jaké míry se daří rodině vypořádat s funkcemi, které má plnit. (Kraus, 2001, s. 79) „Rodina plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury.“ (Průcha, Walterová, Mareš. 1995, s. 189)

Podle Střelce (2005, s. 110) jsou **funkce rodiny** většinou chápány jako „úkoly, které plní rodina jednak vůči svým příslušníkům, ale také ve vztahu ke společnosti. Složitě a stále se vyvíjející podmínky života společnosti jsou zároveň podmínkami pro život rodiny a podobně je ovlivňována společnost okolnostmi rodinného života svých občanů.“

Procházka (2012, s. 103 – 111) uvádí následující funkce rodiny:

Biologicko – reprodukční funkce – Rodina tvoří optimální prostředí pro reprodukci lidského druhu. Narození dítěte dotváří smysl lidského života, dává mu nový individuální význam, rozvíjí partnerské vztahy a staví před člověka nové výzvy a cíle. Rodičovství je také považováno za známku dospělosti a zralosti osobnosti člověka. V současné době však dochází k odkladu porodnosti, k odkládání mateřství, k nárůstu počtu jedinců, kteří se vědomě rozhodli nemít dítě, a také roste počet párů, které po dítěti touží, ale nemohou jej mít.

Sociálně – ekonomická funkce – Ekonomická funkce rodiny vychází z principu, že rodina ve společnosti funguje jako integrální sociální skupina i ekonomický subjekt, v němž je společně zajišťována materiální existence jeho jednotlivých částí – členů rodiny. Mnohdy je rodina také pracovní jednotkou, kdy se řemeslo, profese dědí například z otce na syna. Navenek je rodina (z ekonomického hlediska se hovoří o domácnosti) významným spotřebitelem, ale též tvůrcem ekonomických hodnot (podnikatelé, rodinné podniky). Ekonomickou funkci rodiny lze tedy vyjádřit jako schopnost zajistit ekonomické a sociální podmínky pro zajištění a realizaci potřeb svých členů. Prioritou rodiny se stala nutnost adaptovat se na nové sociálně ekonomické podmínky. Vzniklá výrazná majetková diferenciacie společnosti právě na úrovni domácností se začala projevovat ve změněném demografickém chování populace (porodnost, sňatečnost, věk prvního sňatku, atp.). Mění se jak strategie a vzorce chování, tak i jejich hodnotový aspekt.

Výchovná funkce – Jedním z hlavních účelů rodiny je výchovná péče o děti. Cílevědomé a záměrné snahy rodičů vedou k naplnění výchovné funkce rodiny, kdy jde o jedinečnou a neopakovatelnou příležitost předat svým potomkům hodnoty a normy společenského chování, vést je ke vzdělávání a k sebevýchově a stát se pro ně výchovným vzorem i oporou v situacích, kdy to budou sami potřebovat. Podoba výchovných postupů v rodině závisí na celé řadě okolností. Tak, jak se rodina liší svým způsobem života, chováním a interakcí mezi rodiči a dětmi, tak se liší i výchovný styl v rodině. Nejčastěji se prokazuje závislost stylu výchovy na emočním vztahu rodičů k dětem a k sobě navzájem, na způsobu kladení požadavků a nároků na děti a na způsobu kontroly jejich plnění. Emoční vztahy k dětem a způsoby výchovného řízení pak dotváří individuální podobu výchovy v každé rodině.

Socializační funkce – Rodina je prostředím, ve kterém se dítě učí přizpůsobovat se životu, osvojovat si základní návyky a způsoby chování, jež jsou v dané společnosti běžné. Efektivní

socializace dětem postupně umožní přejít z rodinného prostředí do širšího světa a úspěšně se v něm orientovat. Pro naplnění socializační funkce rodiny je v rodinném prostředí nutná přítomnost celé řady faktorů, jako jsou ekonomické podmínky a kvalita kulturního a materiálního prostředí, jež zahrnuje i běžné podmínky života. Velký význam má sociálně psychologické klima, které v rodině existuje a které charakterizuje kvalitu vztahů mezi aktéry socializačního a výchovného procesu v rodině.

Emocionální funkce – Bývá považována za velmi významnou a zároveň velmi ohroženou. Rodina je prostředím, kde se vytváří potřebné citové zázemí, sytí jedince pocitem lásky, dává mu prožít bezpečí, zažít životní jistoty. Kladné vztahy mezi všemi členy rodiny jsou důležitým předpokladem pro rozvoj emocionality člověka. Psychologové upozorňují především na klíčovou roli utvoření raného připoutání dítěte k matce, vycházející z potřeby vytvoření symbiotického vztahu s pečující osobou. Neuspokojení této potřeby vyvolá citově sociální deprivaci. Příznakem je později nastupující neschopnost vnímat lásku k sobě i prokazovat ji druhým (deprivační syndrom). Dlouhodobé selhávání rodiny v emocionálním uspokojení svých členů vede k masivnímu nárůstu jedinců, kteří mají celoživotně s emocemi problém. Primární nedostatek citu v rodinné výchově proměňuje celkovou kvalitu lidské existence na planetě a vede k rozpadu hodnot, k politickým a ekonomickým zvrátům, stojí za současnou vratkostí intimních vztahů a ústí v dominanci materiálních životních cílů.

Ochranná a domestikační funkce – Zaopatřovací, pečovatelská funkce spočívá v zajišťování životních potřebu všech členů rodiny, funguje na principech spoluúčasti na zdravotní péči, na sociálním zajištění prarodičů, na péči o členy rodiny se speciálními potřebami atd. Tato funkce spočívá ve vytvoření faktického zázemí, rodina je vždy konkrétním prostorem, ve kterém může každý její člen najít fyzické útočiště i emocionální přijetí. Zázemí rodiny dotváří pocit bezpečí a jistoty, dává hmatatelný pocit, že každý člen rodiny někam patří a má své místo mezi nejbližšími.

Rekreační a regenerační funkce – Těžiště této funkce spočívá v roli volného času pro člověka. Je velmi významné, jakým způsobem rodina tráví pohromadě svůj volný čas, jakým zájmovým činností se její jednotliví členové věnují, jakým způsobem tráví dovolené. Výchovný význam společného a aktivního trávení volného času je v sociální pedagogice vnímán jako velmi pozitivní aspekt, který má svůj význam pro utváření pozitivního životního stylu a sehrává roli i při prevenci rizikového chování. Výchovné ovlivňování a řízení volného času v rodině hraje významnou roli při utváření osobnosti jedince a podporuje jeho pozitivní socializaci. Možnosti rodinného angažmá v oblasti volnočasových aktivit

odpovídají trendům snížení celkové kvality péče o volný čas dětí, což bývá spojováno se zvýšením výskytu negativních společenských jevů. Volnočasové aktivity se stávají důležitým prvkem při prevenci rizikového chování. Je však nutné podotknout, že ne každou volnočasovou aktivitu je možné považovat za prevenci. (Procházka, 2012, s. 103 – 111)

V současné době je stále méně rodin schopno udržet v souladu své jednotlivé úkoly a poslání a realizovat je ve svém každodenním životě. Mnozí autoři vysvětlují současnou situaci rodiny jako její **krizi**, kterou zdůvodňují „vysokou rozvodovostí, jež se dotýká nezletilých dětí, zvyšujícím se počtem dětí mimo manželství, nárůstem počtu neúplných rodin, zvyšujícími se počty týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí v rodině samé, vysokou sebevraždností dětí a mladistvých, jejich kriminalitou, agresivitou a dalšími společensky nežádoucími jevy. Také je zdůrazňována nepříznivá ekonomická situace mladých rodin, kdy je trvalý nedostatek bytů a vyšší nezaměstnanost.“ (Procházka, 2012, s. 112)

Také Střelec (2005, s. 70) již dříve uvedl, že „rodina prochází na přelomu 20. a 21. století nebyvalou krizí, jejíž zdroje a příčiny řeší sociologové, psychologové a politici. Z morálního hlediska je ve výchově dětí zřejmě nejvíc problematická nestabilita rodiny, eliminace rodičovské odpovědnosti a často také emocionální chudost rodinného prostředí, zejména vůči dětem. Další problémy může navozovat také ekonomická nejistota mnoha rodin a jejich hodnotová nevyrovnanost ve vztahu k životnímu stylu.“

Krize rodiny významně zasahuje právě oblast rodinných funkcí. Z tohoto hlediska stanovil Dunovský (1986 in Procházka, 2012, s. 112 - 113) čtyři základní úrovně celkové kvality rodinného soužití a tedy čtyři typy rodin. Přihlížel ke složení rodiny, k její stabilitě, k sociálně ekonomickému statusu rodiny, k osobnosti rodičů, k osobnosti sourozenců a především k osobnosti dětí, zájmu o děti a péče o ně. Mezi tyto čtyři typy rodin patří:

Funkční rodina - zajišťuje z hlediska výše uvedených funkcí optimální tělesný i duševní vývoj dítěte a jeho prospěch. V takových rodinách probíhá výchova socializace dítěte optimálním způsobem. Helus (2007, s. 152) doplňuje tuto kategorii rodin o **rodinu funkční s přechodnými problémy** různé závažnosti, kdy rodina dokáže své problémy více či méně dobře řešit sama a svůj osud zvládá dál.

Problémová rodina – vykazuje závažnější poruchy některých nebo všech funkcí, které však vážněji neohrožují rodinný systém či vývoj dítěte. Rodina již není vždy schopna řešit tyto problémy vlastními silami. Poruchy svých funkcí musí kompenzovat za případné jednorázové či krátkodobé pomoci zvenčí.

Dysfunkční rodina - charakteristická vážnějšími a dlouhodobými poruchami některých nebo všech funkcí, které bezprostředně ohrožují nebo poškozují rodinu jako celek, především pak vývoj a prospěch dítěte. Rodina není schopna tyto poruchy řešit vlastními silami, a proto je nutné učinit řadu opatření zvenčí.

Afunkční rodina - typická výskytem poruch rodinných funkcí, které dítěti závažným způsobem znemožňují vývoj a které hrubě narušují existenci a smysl rodinného soužití. Poruchy jsou tak velkého rázu, že rodina přestává plnit své základní úkoly a dítěti závažným způsobem škodí, nebo je dokonce ohrožuje v samotné existenci. Řešením je odebrání dítěte z rodiny, umístění do ochranné výchovy a následné zajištění náhradní rodinné péče. (Procházka, 2012, s. 112 - 113)

„Funkční, zdravá rodina je jediná, v níž existuje společný a uznávaný systém hodnot, zdravý komunikační styl, vzájemná důvěra, pomoc, starost a sociální podpora mezi jejími členy, kteří respektují svou autonomii a identitu.“ (Prokešová, 2013, s. 46)

Dle Matouška (1997 in Střelec, 2005, s. 113) se funkční rodina projevuje například: **ve vnitřních vztazích** tím, že na sebe berou členové rodiny ohledy a respektují se, existuje v ní pevné spojení mezi rodiči, hierarchie odpovědnosti, pozitivní hodnocení jedinečnosti jednotlivců, rovnováha mezi potřebou sdílení a potřebou soukromí; **při komunikaci** mezi členy rodiny mluví každý za sebe, diskutuje se, rodina je otevřená pro nové myšlenky a nová řešení problémů, v komunikaci nechybí humor, realita je interpretována nezkresleně; a **v emoční atmosféře** je patrné uspokojení ze vzájemného kontaktu, i když je hodnocená emočních projevů vnějším pozorovatelem velmi obtížné.

2.1.1 Znaky současné rodiny

Společnost se neustále vyvíjí a stejně tak současná rodina neustále prochází celou řadou změn. Helus (2007, s. 202) popisuje pět znaků současné rodiny:

„- Současná rodina je rodinou nukleární, která se skládá z několika málo lidí, tvořících její jádro a sdílejících intimní soužití.

- Ono jádro tvoří manželská nebo partnerská dvojice, která je zároveň otcem a matkou svých dětí.

- Jedná se o rodinu dvougenerační – tvoří ji generace otce a matky a generace dětí.

- Oproti rodině tradiční, velké, je současná rodina intimně vztahová, tedy fungující jako soukromý prostor.

- Posledním znakem současné rodiny je privátní individualizace, což znamená možnost a nutnost rozhodovat se, volit, nést za své rozhodnutí zodpovědnost, poradit si sám se sebou.“

Kraus (2008, s. 83) taktéž uvádí následující výčet znaků, které současnou rodinu charakterizují:

Demokratizace uvnitř prostředí rodiny – proces proměňující role, jež byly rodičům i dětem tradičně vymezovány. Být otcem dnes znamená mnoho jiného – na jednu stranu jde o ztrátu dominance, na druhou stranu o zachování autority a vlivu na výchovu svých dětí (např. ohrožení práv otců v porozvodovém řízení). Žena získala výraznější postavení, více práv, ale i povinností. Vztah mezi rodiči a dětmi je více partnerský, dělba práce není rozdělena na typicky mužské a ženské role, přesto péči o domácnost spíše zajišťují ženy.

Izolovanost rodiny – na jedné straně jsou členové rodiny chráněni před pocity odosobnění, jež vznikají v přelidněném světě, a nacházejí zde intimitu a zázemí. Na druhé straně se lidé stále více odpoutávají od sousedských vztahů. V rodině samotné ubylo vícegeneračního soužití a vytváření sousedských pospolitostí je vzácností.

Rodina se zmenšuje – reprodukční chování české společnosti se zcela proměnilo, přibývá počet jednočlenných domácností, roste počet osamělých žen s dětmi.

Dezintegrace rodiny – odráží v sobě proměnu životního způsobu dospělých i dětí. Výrazným momentem, jež ovlivnil charakter vzájemného soužití a interakce, je stažení se dětí a dospívajících do sociálních sítí na internetu. Tyto všudypřítomné a účinné formy elektronické komunikace v současné době konkurují prostým chvílím, kdy se rodina schází tváří v tvář a baví se či řeší problémy.

Přetížení rodiny – rodiče jsou mnohdy nadměrně zatíženi pracovními aktivitami a velmi časově zaneprázdněni. Zaměstnání svými nároky, ale i svým charakterem (například rodinné firmy, soukromé podnikání) zasahuje do života všech členů rodiny. Rodiče pak ztrácí sílu jak na výchovu svých dětí, tak na vyřešení každodenních starostí či sporů. Rodina přestává fungovat jako emocionálně vyvážené prostředí a rezignuje jen na zajištění základní regenerace sil. Důvodem je často dominance dvoukariérového způsobu života a narůstajícího tlaku na rychlý návrat matek z rodičovské dovolené do práce. Tento tlak představuje narušení tradiční struktury vztahů v rodině.

Nestabilita rodiny – Česká republika patří mezi země s nejčastějším výskytem rozvodů. Rozvodový spor a boj o děti ovlivňuje jejich psychický vývoj a stabilitu na celý život.

Zneuctění jedné či obou rodičovských rolí v jeho očích jej socializačně i výchovně poškozuje. Partneři často uzavírají nové svazky, kde mají další děti, a tím vzniká pro dítě z původního manželství složitý komplex vztahů v systému prarodiče – rodiče – děti.

Socioekonomická diferencovanost rodin – v dnešní době nárůstu nerovností ve společnosti se také různí sociální, ekonomický, kulturní i vzdělanostní status rodin. Chudoba jednotlivce, vzniklá částečně na základě ztráty zaměstnání a příjmů se vždy promítne do celé rodiny. Dopady nezaměstnanosti jednoho či obou rodičů vedou k předlužení domácností. Život na dluh a expanze úvěrů českým domácnostem je výrazem měnícího se životního stylu českého obyvatelstva.

Z výše uvedených poznatků můžeme konstatovat, že rodina neustále prochází celou řadou změn. Stále se prodlužuje doba mládí a dospívání a tím i finanční závislosti na rodičích, což je nejvíce patrné u vysokoškoláků, jejichž počet stále narůstá. Rozšířením, zkvalitněním a dostupností antikoncepce se sex stává nejen prostředkem reprodukce, ale k rozvíjení vzájemnosti či poskytnutí potěšení. Právě legitimizace předmanželského a mimomanželského sexu potvrzuje počet nesezdaných soužití. Menší závaznost manželského svazku způsobuje, že rozvod již není neobvyklý jako u dřívějších generací. Mění se očekávání, zvyšují se nároky na osobní spokojenost, které v případě nenaplnění způsobí zklamání a mohou vyústit v manželskou krizi a v neposlední řadě v rozvod. V současné společnosti existuje mnoho práv, jež si odporují, což vede k uvolnění společenských norem a pravidel chování. Co bylo dříve nepřijatelné, dnes neplatí, například rozvody, homosexualita, předmanželský sex a další. Hodnotové orientace a žebříčky hodnot se pozměnily, což je důsledkem rozvoje techniky, možností cestovat. Dnes máme jiné preference než dříve. Je těžké předpovědět budoucí vývoj rodiny, s největší pravděpodobností však bude dále přibývat více nesezdaných soužití, dětí žijících v nestabilním prostředí, bude tendence odkládat sňatek a rození potomků na co nejpozději, případně je nemít vůbec. Roli zde určitě sehrává stát a jeho politika, avšak nejdůležitější je výchova v samotné rodině, odkud jedinec pochází, kde se tvoří jeho osobnost, jež není narušena a je schopna dalšího rozvoje a vzdělání. (Procházka, 2012, s. 117 – 118)

2.2 Výchova v rodině

„Pod označením rodinná výchova v tom nejužším slova smyslu, můžeme rozumět souhrn výchovného působení, které se realizuje v rovině a v prostoru konkrétní rodiny. Rodinná výchova se tak stává autonomním, jedinečným prostředím, kde se někteří zúčastnění stávají

subjektem a další objektem výchovy, kde se v plné míře uplatňuje zpětná vazba (subjekto – objektový vztah) a kde jsou voleny nejoptimálnější metody, postupy a další nástroje k dosažení stanoveného cíle.“ (Janiš, Loudová, 2011, s. 89 - 90)

Dle Krause (2001, s. 57) je cílem rodinné výchovy „uvést dítě do příslušného kulturního prostředí, naučit je orientaci v tomto prostředí plném symbolů a společenských standardů. Škola jako další společenská instituce navazuje na působení rodiny a výsledky primární socializace.“

Z postavení rodiny vůči ostatním činitelům výchovy vyplývá několik obecných závěrů:

„- Rodiče jsou nejdůležitějšími vychovateli, všichni ostatní vychovatelé mohou pouze doplňovat to, čeho ve výchově dosáhli rodiče.

- Čas, který věnují rodiče výchově svých dětí, není hodnota, která bude kladně působit sama o sobě, působení této hodnoty závisí od mnohých činitelů kulturní, morální a pedagogické povahy.

- Rodiče nejsou zodpovědní jen za výchovu svých dětí v rodinném prostředí, ale za jejich výchovu vůbec.

- Nejdůležitějším předpokladem úspěšné rodinné výchovy je dobrý společný životní způsob rodičů a dětí.

- Dobrou výchovu tvoří v podstatě organizace hodnotných příležitostí pro kontakty, zážitky a činnosti dětí a za tuto organizaci nese v první řadě odpovědnost rodina.

- Nepřímá výchova je v případě rodiny a dalších institucí pro výchovu ve volném čase zpravidla důležitější než výchova přímá, nepřímou vychovávat znamená vytvořit dětem příznivé podmínky, tedy takové, ve kterých získané zkušenosti umožní utváření vlastností mravného, pilného a schopného člověka.“ (Střelec, 2005, s. 117 – 118)

Rodinná výchova dětí školního věku by měla směřovat k určitým výchovným cílům. Střelec (2005, s. 119) prostřednictvím nástinu výchovných požadavků shrnul několik **standardů rodinné výchovy dětí školního věku**. S rodinnou výchovou bylo od počátků lidské existence spojováno **utváření mravních rysů**, kterými jsou čestnost, zdvořilost, pravdomluvnost, ukázněnost, zodpovědnost, obětavost, úcta ke starším lidem, skromnost a s nimi souvisejících volných vlastností, jimiž jsou vytrvalost, sebeovládání, cílevědomost, důslednost a další. Rodina se dále podílí na **utváření vztahu dětí k lidem** a ke společnosti. Dítě se prostřednictvím rodičů seznamuje s názory a postoji k ekonomickým, politickým,

ekologickým, filozofickým a dalším otázkám života společnosti. V každém věkovém období života dítěte má rodina specifické úkoly také při **rozumové výchově dětí**. Největší význam je rodině připisován v období od narození dítěte do jeho vstupu do školy. Působení rodiny na kognitivní vývoj dítěte může být neméně významné i v období jeho školní docházky. Rodina může významně působit při motivaci dětí k učení a při vytváření podmínek k dlouhodobým, systematickým vzdělávacím aktivitám. Rodina je také důležitým činitelem při **vytváření vztahu k práci a při volbě povolání dítěte**. Obecně platí zásada, že by rodiče měli pravidelně svěřovat dětem některé domácí práce, přiměřené jejich věku. Pracovitost provázená zaujetím a tvořivostí jsou uznávané záruky individuální i skupinové prosperity. Vztah k práci je jedním z nejdůležitějších faktorů, který determinuje profesní a životní dráhu každého člověka a rodinné prostředí má na jeho utváření značný vliv. (Střelec, 2005, s. 119)

Rodina společně se školou utváří základy **vztahu dítěte ke kráse** v umění, v přírodním a společenském prostředí. Pokud rodina žije bohatým kulturním životem, může v tomto směru ovlivňovat dítě výrazněji než jiné instituce. Když jsou u dítěte rozpoznány předpoklady pro některou z esteticko-výchovných činností, rodina by měla dítěti umožnit její navštěvování prostřednictvím příslušného kroužku či základní umělecké školy. Rodiče působí na dítě také vytvářením kulturního prostředí, které netvoří jen umělecké předměty a vkusné zařízení bytu, ale především kultura vztahů mezi rodinnými příslušníky a celkový kulturní životní styl rodiny. Při **zdravotní, tělesné a sportovní výchově** dětí má rodina také značné možnosti jednak při vytváření podmínek pro jejich tělovýchovnou a sportovní činnost mimo rodinu, jednak prostřednictvím zdravého a hygienického životního režimu v rodině. Děti by měly být vedeny k pravidelným tělesným cvičením a sportovním aktivitám, k otužování a dodržování pravidel osobní hygieny. Důležitou součástí zdravé životosprávy je stravování. Rodiče by měli dětem jít příkladem ve využívání volného času aktivním odpočinkem spojeným s pohybovou rekreací. (Střelec, 2005, s. 119 – 120)

Rodina a výchova v ní realizovaná poskytuje dítěti modely k napodobování a k identifikaci. Rodinné prostředí předává svým členům model sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině, začleňuje dítě do určitého způsobu života a předává mu určité sociální požadavky a normy. Pomocí odměn a trestů podporuje jejich přijetí, interiorizaci a exteriorizaci v chování, čímž dochází k socializaci dítěte v rodině a k jeho výchově. (Janiš, Loudová, 2011, s. 90)

Svobodová a Šmahelová (2006, s. 130) uvádí, že k úspěšnému fungování rodiny je třeba dodržovat určité požadavky, kterými jsou:

- „Dobré vztahy v rodině (rodina harmonická nebo konsolidovaná), je třeba, aby se rodiče zodpovědně starali o své děti.
- Autorita rodičů, dobrý osobní příklad rodičů i ostatních starších členů rodiny.
- Jednota výchovného působení na děti ze strany rodičů i jiných členů rodiny.
- Rozvážné řešení výchovných problémů, spravedlivé a citlivé používání odměn a trestů.
- Spolupráce rodiny se školou.“

2.3 Způsob výchovy v rodině

Výchova zahrnuje množství činností a vzájemného působení dospělých s dětmi a mladistvými. K dosažení výchovných cílů dospělí přitom užívají rozmanitých výchovných prostředků a metod, jako je kladení požadavků a kontrola jejich plnění, vysvětlování a přesvědčování, pochvaly a napomínání, odměny a tresty, působení osobním příkladem, činnostmi, využitím vlivu malé skupiny atd. Stejný výchovný prostředek či postup je někdy účinný, jindy neúčinný, někdy dokonce vede k pravému opaku. Vše závisí na vychovávajícím, vychovávaném, jejich vzájemném vztahu, na situaci a na mnoha dalších podmínkách. (Čáp, 1996, s. 135)

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

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

Pro lepší orientaci a porozumění výchovným situacím a odlišných účinků téhož výchovného prostředku či postupu používá Čáp (1996, s. 135) termín **způsob výchovy**, který dle autora znamená „celkovou interakci a komunikaci dospělých (matky, otce, učitele, rodiny, školy atd.) s dítětem. Projevuje se volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a

metod, tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které opět ovlivňuje prožívání a chování dospělého.“ Způsob výchovy vyjadřuje to podstatné ve výchově, co ovlivňuje volbu dílčích prostředků či postupů, tedy emoční vztah k dítěti a způsob výchovného řízení. Termín způsob výchovy je často užíván k označení způsobu výchovného působení dospělých na děti, nezbytné je však zdůraznit nedílné sepětí výchovného působení s odpovídajícím prožíváním a chováním dětí, tedy vzájemné působení dospělých a dětí. Různé formy způsobu výchovy odlišují různé formy výchovného působení různých dospělých na různé děti. Účinky téhož výchovného postupu, prostředku či metody mohou tedy být při užití různých dospělých ve vztahu k různým dětem velmi odlišné. (Čáp, 1996, s. 135 – 136)

Se způsobem výchovy v rodině souvisí také termín **rodičovské postoje**. Podle Matějčka (1992, s. 60 – 64) existují dvě velké skupiny problematických postojů ze strany rodičů k dítěti. Jedná se o **postoje negativně laděné** a **postoje laděné příliš pozitivně**. Do první skupiny, tedy negativně laděných postojů, patří výchova zavrhujeví a výchova zanedbávající. Se **zavrhujeví výchovou** se setkáváme v její skryté i neskryté formě. Rodiče trestají dítě nevráživými postoji za to, že jim připomíná nějaký životní neúspěch, zklamání či jinou životní nepříjemnost. Ohroženy jsou děti nechtěné, děti neprovdaných matek a často také děti s tělesným či duševním postižením, které svým postižením nesplňují očekávání a vysněné ideály svých rodičů. Dítě může být přísně trestáno, omezováno, utlačováno a zaháněno do negativismu, pasivity a rezignace. **Výchova zanedbávající** má rozsah od lehkého a výběrového zanedbávání až po velmi hrubé a celkové. Může se jednat nejen o zanedbanost dětí v rodinách žijících na nízké socioekonomické úrovni, v rodinách negramotných rodičů, ale také o zanedbanost v rodinách dobře sociálně-ekonomicky situovaných a zabezpečených. Děti bývají často ponechávány samy sobě, zvykají si na volný život a nevytvoří si vědomí povinnosti. Výchova dítěte je zhoršována také nevhodným příkladem ze strany dospělých, například v rodinách, kde jsou rodiče v rozporu s normami společnosti. Dítě je týráno, je-li nemilováno a také, když chybí vzájemná láska mezi jeho rodiči.

Mezi výchovné postoje příliš pozitivně laděné zařazujeme výchovu rozmazlujeví, výchovu příliš úzkostnou a protektivní, výchovu s přepjatou snahou o dokonalost dítěte a protekční výchovu. Při **rozmazlujeví výchově** rodiče až nezdravě citově lpí na dítěti a jsou nadšeni z každého jeho přirozeného projevu. Nedovolují dítěti osamostatnit se a ve snaze upoutat je k sobě na ně nekladou žádné nároky. Odstraňují dítěti všechny překážky, podřizují se jeho přáním a náladám, posluhují mu. Rodiče velice brzy ztrácejí veškerou autoritu u dítěte,

přičemž mu však nedodávají dostatek jistoty a sebedůvěry, aby se mohlo od rodičů a dospělých odpoutat a stát se nezávislým. U **výchovy příliš úzkostné a protektivní** rodiče na dítěti nezdravě lpí, ale spíše ze strachu, aby si neublížilo. Příliš dítě ochraňují, brání mu v činnostech, které se jim zdají nebezpečné, zbavují ho vlastní iniciativy a neurotizují neustálým omezováním jeho aktivity. Dítě je permanentně frustrováno z nedostatku volnosti, aktivity, poznávání a stimulace získávané vlastní iniciativou. Dítě se pak na základě okolností snaží uniknout či překonat frustraci aktivním protestem, agresivním chováním vůči rodičům či snahou kompenzovat omezování zvýšenou aktivitou mimo dohled. Některé děti však mohou reagovat spíše útlumem a pasivním podřízením. Mezi rodiče, jež mají sklon k výchově úzkostné a protektivní, patří rodiče věkově starší, prarodiče, rodiče tzv. vymodlených dětí, nebo ti, jimž jedno dítě zemřelo a dále všichni lidé konstitučně úzkostní. (Matějček, 1992, s. 60 – 64)

Co se týče **výchovy s přepjatou snahou dokonalost dítěte**, rodiče se zde snaží, aby jejich dítě bylo ve všem dokonalé, nebo alespoň v oblasti, která má z jejich strany zvláštní hodnotu. Tito rodiče nedovedou realisticky hodnotit možnosti dítěte. Dítě má dosáhnout představ a cílů, jež se nepodařily samotným rodičům dříve naplnit, a stává se tak nástrojem kompenzace jejich neúspěchu. Rodiče dítě příliš zatěžují a stimulují, což u něj může vést k obranným postojům. Rovněž u **výchovy protekční** rodiče usilují, aby dítě dosáhlo hodnot, jež považují za výhodné a významné. Záleží jim však více na výsledcích, než na způsobu, jakým jich bylo dosaženo. Rodičům zde nejde o dokonalost dítěte, ale o to, aby se dítě dostalo tam, kam chtějí. Rodiče pracují za dítě, pomáhají mu, odstraňují překážky a vyžadují, aby se i všichni ostatní podřídili jejich zájmu. Řadíme zde rodiče nespokojené ze své kariéry, rodiče starší nebo s postiženými dětmi. (Matějček, 1992, s. 60 – 64)

Pro lepší orientaci a přehlednost je nezbytný další krok zobecnění - seskupení dílčích postojů do několika základních, podstatných. „Většina autorů dochází ke dvěma až třem dimenzím postojů:

1. Postoj kladný, láskyplný, akceptující – postoj záporný, hostilní, chladný až zavrhuje;
2. Postoj kontrolující – postoj poskytující dítěti autonomii, volnost, liberální postoj;
3. Eventuálně se doplňuje i třetí postojová dimenze: důslednost – nedůslednost.“ (Čáp, 1996, s. 140)

Toto obecnější seskupení základních postojů přibližuje anglosaský přístup, který zdůrazňuje specifické a konkrétní chování, k přístupu vyjádřenému termínem **styl či styly výchovy**,

který vychází z tradic evropského kontinentu, zejména z tradic střední Evropy. (Čáp, 1996, s. 140)

Druhá kapitola teoretické části nastínila téma rodiny, zejména její definice, funkce, proměny a znaky současné rodiny a v neposlední řadě výchovu a způsob výchovy v rodině. Na způsob výchovy navazují následující kapitoly, zabývající se stěžejními tématy teoretické části práce, jak již vyplývá z názvu, a to přenosem výchovného stylu, a s tím souvisejícími pojmy sociálním a mezigeneračním učením, jež mohou mít určitý vliv na tento přenos. Následně jsou popsány jednotlivé typologie výchovných stylů, včetně bližší charakteristiky modelu devíti polí, o který se opíráme v empirické části diplomové práce. Závěrečná kapitola je věnována již realizovaným výzkumům zaměřeným na přenos výchovných stylů.

3 PŘENOS VÝCHOVNÉHO STYLU

Výchova v rodině má své specifické cíle, zásady, metody, formy, prostředky a postupy. Rodiče však své děti vychovávají spíše intuitivně, než záměrně a cílevědomě. Často uplatňují výchovné postupy, se kterými se setkali ve své původní rodině jako děti. (Hlásna, 2006, s. 76) „Z běžné zkušenosti víme, že chybná a nedůsledná výchova v rodině bývá mnohdy spojena s problémovým chováním dětí. Pravděpodobně existuje přenos stylu výchovy mezi generacemi a můžeme předpokládat, že platí jakási tradice výchovného stylu v některých rodinách.“ (Břicháček, 2003, s. 270)

Vliv rodiny orientační na rodinu prokreační nelze zpochybňovat. Dítě se chová dle vzoru převzatého od svých rodičů. Není pochyb o tom, že dítě se od rodiče stejného pohlaví učí chování ve vztahu k opačnému pohlaví. „Proces identifikace s rodičem však probíhá jednoduše jen tam, kde se dítě s rodičovským vzorem ztotožnit mohlo a chtělo.“ (Matoušek, 2003, 62) Byla stanovena hypotéza, že rozdělení moci v původní rodině určuje ideální rozložení moci v rodině, kterou člověk později založí se svým budoucím partnerem. Pokud jedinec vyrůstá v bezpečném rodinném zázemí a má i dnes dobrý vztah s rodiči, přirozeně přebírá výchovný model své původní rodiny. Problém nastává, když se výrazně liší původní rodina otce a matky. Důležité je sladit vlastní rodinnou historii s představami svými a představami partnera a přizpůsobit se individualitě dítěte. Jungwirthová (2009, s. 87, 167)

Také podle Čápa (1996, s. 168 – 169) velmi silně působí zkušenosti dospělého s výchovou, kterou sám zažil v dětství. Rodiče často považují za samozřejmou a jedinou možnou formu výchovy, která byla v jeho původní rodině. Jedná se o napodobování bezděčné, nevědomé, v některých případech i více nebo méně uvědomělé, až programové, čímž se podporuje značná setrvačnost ve způsobu výchovy v rodinách. Na druhé straně také často dochází k tomu, že současný rodič považuje svého rodiče za negativní model a snaží se tedy vychovávat zcela jinak a ušetřit děti toho způsobu výchovy, se kterým má bolestivé zkušenosti. Dochází tak v některých případech k tomu, že rodič vychovávaný autokraticky (se silným řízením a záporným emočním vztahem) sám vychovává velmi liberálně (slabé řízení), popřípadě osciluje mezi oběma krajnostmi (rozporné řízení).

Záměrné odlišování od svých rodičů však není vůbec jednoduché. Satirová (1994, s. 193) uvádí, že „je to jako změnit dlouholetý návyk. To, co jsme ve svém dětství každodenně prožívali, se stalo základní součástí našeho života, ať to bylo příjemné či nepříjemné“. Síla

zvyku je podle autorky mocnější, než přání změnit ho. To dokládá slovy rodičů, kteří přiznávají, že se nechtěli podobat svým rodičům, ale nakonec vidí, že jsou stejní.

Problematikou přenosu mezi generacemi se zabývá věda zvaná transgenerační psychologie. Její hlavní cíle lze shrnout do následujících oblastí: **Transgenerační vývojový cyklus rodiny**, což znamená porozumění životnímu cyklu rodiny z perspektivy střídání generací. Jedná se o chápání vývojového kontinua rodiny odehrávajícího se na průsečíku horizontální (intragenerační) osy, popisující vazby v současném životním cyklu rodiny, a vertikální (transgenerační) osy, situující vývoj nukleární rodiny v rámci dlouhodobého kontinua provázanosti předchozích a budoucích generací; **Transgenerační emoční pole rodiny**, kdy každá nová rodina přináší vazby na silová pole svých původních rodin, což vede k provázanosti nepříbuzných vztahových struktur, a tím zakládá transgenerační dynamiku emočního pole rodiny; **Transgenerační dědičnost rodových struktur**, která přináší porozumění procesu negenetického předávání transgeneračního dědictví, realizující se napříč všemi dimenzemi rodinného systému; **Transgenerační přenos rodinné rezilience a vulnerability**, jež spočívá v souběžné práci s potenciálem transgeneračních zdrojů rodinných sil i zranitelností formovaných dědictvím původních rodin obou rodičů; **Transgenerační rodinná diagnostika**, která díky spolupráci s rizikovými i odolnými rodinami poskytuje praktické výstupy pro transgenerační diagnostiku rodinné rezilience a vulnerability. (Tóthová, 2011, s. 39)

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

Přenos výchovného stylu mezi generacemi je definován jako „proces, skrze něhož předcházející generace záměrně nebo nezáměrně psychicky ovlivňuje rodičovské postoje a chování generace následující“ (Van Ijzendoorn, 1992, s. 76-77). Přenos výchovného stylu si tedy vysvětlujeme jako proces, ve kterém jedincovy vlastní zážitky z dětství ovlivňují jeho pozdější rodičovské chování.

Dle Tóthové (2011, s. 77) „K **vědomému přenosu** patří všechny uvědomované aspekty rodinného dědictví, jež rodinu explicitně či implicitně situují do transgeneračního kontinua rodu.“ Vědomým transgeneračním přenosem lze tedy nazvat přenos verbalizovaných zkušeností předchozích generací, příběhů nebo mýtů, které se v rodině tradují. Do vědomého transgeneračního přenosu je možné zahrnout i zvyky, které se v rodině dědí již několik

generací, duchovní tradice nebo také určité rodinné rituály a zvyklosti. **Nevědomý přenos** je tvořen „mezigeneračním přenosem všech životních zkušeností rodinné minulosti, které zůstávají neuzdravené, neukončené, nevypovězené nebo skrývané.“ Může se jednat o důsledky určitých situací, které ovlivňují i několik generací jdoucích po sobě. Mezi tyto situace lze zařadit předčasné otěhotnění, potraty, tragická úmrtí nebo nehody členů rodiny, přerušení kontaktů s rodinou. Vzájemná souhra výše uvedených typů transgeneračního přenosu znamená, že „si rodina během životního cyklu v rámci svého emočního, sémantického i psychosociálního pole vytváří orientační těžiště toho, co je považováno za vedoucí k bezpečí a k opakování známých vzorců nebo naopak vedoucí k odkrývání nejistých horizontů nových životních perspektiv.“ (Tóthová, 2011, s. 77)

Jak již bylo uvedeno výše, přenos výchovného stylu je proces, ve kterém předcházející generace záměrně či nezáměrně ovlivňuje chování a postoje generace následující. (Van Ijzendoorn, 1992, s. 76-77) K tomuto ovlivňování může docházet již v raném věku například formou sociálního učení a také učení mezigeneračního. Tyto dva pojmy tedy s mezigeneračním přenosem úzce souvisí, proto jsou podrobněji popsány v následujících kapitolách.

3.1 Sociální učení

Jak již bylo zmíněno, přenos výchovného stylu chápeme jako proces, ve kterém jedincovy vlastní zážitky z dětství ovlivňují jeho pozdější rodičovské chování. (Van Ijzendoorn, 1992, s. 76-77). Jistou roli zde hraje sociální učení, které je pokládáno za jeden z velmi důležitých mechanismů, díky němuž může docházet k přenosu výchovných stylů z jedné generace na druhou (Holden, 2010; Martin, Colbert, 1997; Tanaka a kol., 2009 in Van Ijzendoorn, 1992, s. 78).

Socializace je podle Nakonečného (2009, s. 101) proces sociálního učení, který se uskutečňuje od raného věku dítěte v jeho stycích se sociálním okolím, zejména pak v interakci s rodiči. Z těchto interakcí dítě sbírá zkušenosti, které poté využívá. Toto učení je ovšem ovlivňováno také vrozenou konstitucí jedince, jeho vlohami a dědičností. V tomto smyslu tedy člověk přichází na svět určitý systém vrozených sklonů, na jehož bázi se celý proces socializace odehrává.

Socializace může být primární, které probíhá především v rodině, a sekundární, probíhající ve vzdělávacích zařízeních. Během primární socializace dochází k vytváření vazeb ke

konkrétním jedincům. Prvotní vazba vzniká obvykle mezi matkou a dítětem, na jehož základě se pak začínají rozvíjet složité procesy sociálního učení. V období sekundární socializace mají na jedince vliv kromě rodiny také vychovatelé, vrstevníci, média a další. (Giddens, 1999, s. 45)

Sociální učení nabývá různých podob, z nichž se soustředíme právě na společné činnosti v rodině, které dávají příležitost učit se všem zúčastněným. (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 15) „Rodina a rodinné prostředí jsou tím místem, které sociálnímu učení přeje nejvíce, neboť se v něm osvojují systémy hodnot, norem, postojů, dovednosti komunikovat a jednat v pracovních, rodinných a jiných skupinách a prostředích.“ (Kamanová, 2009 in Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 34)

Podle Bedrnové a Nového (1998, s. 61) může být sociální učení pro jedince procesem získávání zkušenosti individuální, sociálně nezprostředkované, častěji ale jde o získané zkušenosti od sociálního prostředí. Autoři člení vlivy sociálního prostředí na **původní, orientační rodinu**, kterou tvoří nejen rodiče, ale i sourozenci, prarodiče a další osoby nejužší rodiny; **authority**, tedy všechny osoby, ke kterým si jedinec postupně vytváří nějaký vztah a které pro něj představují určitou životní moudrost; **malé sociální skupiny**, kam patří kromě rodiny i vrstevníci, spolužáci, kamarádi apod.; širší **referenční skupiny**, jejichž členem jedinec není, ale zpravidla se jím chce stát a v neposlední řadě **kulturní, společenské vlivy**, kulturní tradice, sociální normy. (Bedrnová, Nový, 1998, s. 61)

Základními produkty sociálního učení u dítěte raného věku, rozvíjejícími se v průběhu jeho dalšího vývoje, jsou určité způsobilosti, jež si dítě postupně osvojuje. Jedná se zejména o systém kulturních návyků (hygienických, sebeobslužných, slušného chování), role svého pohlaví a věku, orientaci v hodnotách daného kulturního prostředí, mluvenou řeč a sebeovládání. Co se týče sociálních rolí, sociální učení vede k jejich osvojování. Sociální role chápeme jako způsoby chování, očekávané okolím od jedince z hlediska jeho věku, pohlaví, společenského statusu a také situace, v níž se jedinec momentálně nachází. Sociální vztahy jedince, ať už postoje k jiným lidem nebo společenským institucím, událostem apod., vyjadřují poměr jeho osobnosti k převzatým rolím. (Nakonečný, 2009, s. 103 - 104)

V případě socializace a sociálního učení se jedná dle Bedrnové a Nového (1998, s. 60) především o procesy **zpevnování**, procesy **nápodoby** a **vhledu**. Nakonečný (2009, s. 115) mluví i o **identifikaci** jako o formě sociálního učení, kdy se jedná o ztotožnění se s určitým

vzorem a jeho přijetí, hlavní rozdíl mezi imitací a identifikací pak spočívá především v tom, že identifikace podle Bandury (in Nakonečný, 2009, s. 115) je hluboké ztotožnění se.

Nakonečný (2009, s. 141) poukazuje, že socializace je proces celoživotní. Celý život se učíme v interakci s druhými lidmi, zejména ve svém blízkém okolí. Jak již bylo několikrát zmíněno, primárním činitelem socializace je rodina. V rodině se však můžeme učit nejen v raném dětství, ale po celý život, čímž se zabývá teorie mezigeneračního učení, jež je součástí učení sociálního a souvisí s celým tématem diplomové práce, tedy přenosem výchovného stylu z rodiny orientační do rodiny prokreační. Koncept mezigeneračního učení rozebíráme v následující podkapitole.

3.2 Mezigenerační učení

Podle Rabušicové, Kamanové a Pevné (2011, s. 7 – 8) **mezigeneračnímu učení** jako tématu v České republice zatím nebyla ani v teoretické, a už vůbec ne v empirické rovině věnována vlastně žádná pozornost. Argumenty, proč má smysl se tímto tématem zabývat, jsou přinejmenším tři - **stárne společnost** (demografické argumenty), **proměňuje se rodina** (matrimoniologické argumenty) a chce se po nás, abychom se **celoživotně a všeživotně učili** (pedagogické, respektive andragogické argumenty).

Fischer (2008, s. 5) definuje mezigenerační učení jako postup, který „si klade za cíl přivést lidi dohromady cílevědomými, vzájemně prospěšnými aktivitami, které podporují větší porozumění a respekt mezi generacemi, a mohou přispět k budování soudržnosti komunit.“ Jedná se o proces, prostřednictvím kterého jednotlivci každého věku napodobují zručnosti a vědomosti, jako i postoje a hodnoty z každodenní zkušenosti, ze všech dostupných zdrojů a ze všeho, co je ovlivňuje v jejich vlastních živých světech. Gadschen a Hall (in Kamanová, 2014, s. 122) vysvětlují mezigenerační učení jako „všezahrnující koncept několika druhů lidského učení napříč různými generacemi.“ Mezigenerační učení tedy chápeme jako proces výměny informací, který obohacuje více generací, je vzájemně prospěšný a napomáhá nejen k rozvoji jednotlivce, ale i k rozvoji širší komunity, a tím i společnosti.

Mezigenerační učení může být **záměrné** i **nezáměrné**, **vědomé** i **nevědomé**, také senzomotorické, verbálně kognitivní, sociální učení. Je učením probíhajícím po celý život, z tohoto pohledu je tedy učením celoživotním a všeživotním, jelikož se týká se všech oblastí života. Toto učení probíhá jak v rodině, kde dochází k přenosu mezi generacemi jedné

rodiny, tak mezi generacemi obecně, což zahrnuje mezigenerační učení v pracovním či školním prostředí. (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 35)

Z hlediska tématu diplomové práce nás však zajímá především učení v rodině. „Mezigeneračním učením v kontextu rodinného života rozumíme jevy a procesy, které napomáhají obousměrnému (vzájemnému) přenosu poznatků, zkušeností a postojů v rodině. Jedná se tedy o součást sociálního učení uskutečňovaného v konkrétních situacích rodinného života, v interakcích a společných činnostech zúčastněných generací (dětí, rodičů, prarodičů).“ (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 35)

Neformální mezigenerační učení chápeme jako společnou účast dětí a rodičů (prarodičů) v různých kurzech a programech neformálního vzdělávání, které nabízejí některé školy, centra volného času, neziskové organizace a občanská sdružení. **Informálním mezigeneračním učením** označujeme společné činnosti dětí a rodičů (prarodičů), které si rodina organizuje sama bez účasti dalších subjektů. Tyto činnosti jsou zaměřeny na učení v širokém slova smyslu, jako je společné čtení, sledování vzdělávacích programů v televizi, společné návštěvy kulturních či poznávacích akcí. (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 15)

V rodině si předáváme hodnoty, tradice, rodinnou historii a historické zkušenosti obecně. Fungující rodina je považována za jedinečnou sociální skupinu, ve které se, díky interakcím a společně sdílenému prostoru a času, učíme jeden od druhého. (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 45)

S mezigeneračním učením souvisí podle Cherri (2008 in Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 92 - 93) koncept kultury rodiny a s ním spojené oblasti komunikace, atmosféry a rodinné soudržnosti. Kultura rodiny pozitivně ovlivňující učení zahrnuje přátelskou atmosféru, otevřenou komunikaci a velkou míru rodinné soudržnosti. Rodinu s pozitivní kulturou můžeme označit za učící se rodinu, pro kterou je podstatná kultura silného sdílení a učení se navzájem, což pozitivně ovlivňuje pevnost a sílu vztahů v rodině. Pro mezigenerační učení je ideálem rodina, jejíž členové se učí mezi sebou, sdílejí své prožitky, předávají si vědomosti, dovednosti, zkušenosti, hodnoty a vše, co umí, za účelem obohacení se navzájem. Aby docházelo k pozitivnímu učení a obohacování se, měli by členové rodiny trávit společný čas rádi a společně chvíle vyhledávat, důvěřovat si mezi sebou a mít vzájemný smysl pro sdílení důvěrností a hodnot. Generace rodičů předává dětem nejčastěji sociální dovednosti, způsoby péče o rodinu a domácnost, vaření, manuální práce v

souvislosti s domem a zahradou. Generace dětí se od rodičů učí rovněž vzorcům chování a jednání. (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 122)

Jak již bylo uvedeno výše, v rodině se učíme sociálními rolím, učíme se chování k opačnému pohlaví a v neposlední řadě si odnášíme zkušenosti s výchovou, kterou jsme zažili ve své orientační rodině. Tyto zkušenosti si podle mnohých autorů přenášíme do své nové, prokreační rodiny. Výchovný styl, kterým jsme byli vychováváni ve své původní rodině, nás tedy nepochybně později ovlivňuje ve vlastní výchově. V následující kapitole rozebíráme jednotlivé typologie výchovných stylů dle několika autorů a v podkapitole se podrobněji zaměřujeme na model devíti polí dle Čápa (1987) zvaný též analyticko – syntetický model, který byl zvolen jako opora pro empirickou část práce.

3.3 Výchovné styly v rodině

Než si uvedeme konkrétní výchovné styly, je třeba si nejprve pojem styl výchovy definovat. Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 347) chápou výchovný styl jako „souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému.“ Podle Čápa (2001, s. 303) se pod pojmem styl výchovy skrývají nejdůležitější momenty výchovných procesů. Je projeven „volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně“, dále výchovný styl vyjadřuje „emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly.“

Již v 30. letech 20. století Kurt Lewin se svými spolupracovníky provedl experimentální výzkum a podal typologickou formulaci způsobu výchovy ve třech výchovných stylech. (Čáp, 1996, s. 142) Jedná se o styl **autokratický**, styl **demokratický** a styl **liberální**. Charakteristiky jednotlivých výchovných stylů dle Kurta Lewina, doplněné výstižným nástinem několika pedagogických proměnných, přehledně uspořádala Rotterová. (1979 in Střelec, 2005, s. 100) **Schéma tří stylů výchovy** je znázorněno na následující straně v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1 - Přehled stylů výchovy (Rotterová, 1979 in Střelec, 2005, s. 100)

	Autokratický	Sociálně integrační, partnerský	Liberální, volný
Autorita	Vynucená z „moci“ úřední, rodičovské, starších aj.	Daná osobností učitele, rodičů, jejími vlastnostmi, výkonem	Neuplatňuje žádný nárok na autoritu
Příkazy a zákazy	Běžné, ustavičné, udílené při každé příležitosti	Jen ty, které vyplývají z dělby práce, formulované taktně, dítě se seznamuje s normami ve spolupráci a činnosti	Žádné, dítěti se ponechává jeho „svobodná vůle“ (libovůle)
Tresty	Téměř inflace trestů, přísné sankce při sebemenším přestupku	Málo trestů; mírné tresty; tresty jsou adekvátní přestupku a věku dítěte	Žádné tresty, dítě může dělat „co chce“
Vztah k druhým lidem	Chlad, odstup, vytváření postoje „vedle sebe“ a „proti sobě“, egoismus	Porozumění, přívětivost, spolupráce a vzájemná pomoc	Nedostatek sociální odpovědnosti, lhostejnost k druhým
Rozvoj charakteru	Jednostranné zaměření, přeceňování vůle, podceňování citů, přísné dodržování normy, nesamostatné myšlení, zaměření na vyniknutí	Integrace celé osobnosti, rozvoj samostatného myšlení, citů, fantazie, tvořivosti, aktivity, svědomí	Nevyvinutá vůle, neschopnost adaptace, velká psychická a sociální labilita, chybí sociální svědomí

Z tabulkového přehledu výše je patrné, že tři styly výchovy vyjadřují důležité tendence ve výchovném působení. Charakteristika u autokratického i liberálního stylu působí však jednoznačně negativním dojmem a z jejich bezvýhradného přijetí mohou vyplývat určitá

rizika. Ve výchově se často setkáváme spíše s kombinací těchto stylů, například autokraticko – liberální, kdy jeden z rodičů (učitelů, vychovatelů) postupuje podle jednoho způsobu výchovy a druhý podle způsobu jiného, protichůdného. Celkový způsob výchovy se nyní tedy vyjadřuje například kombinováním dvou dimenzí – emočního vztahu k dítěti a řízení – nebo kombinováním dvou dvojic protikladných komponentů výchovy (kladný a záporný, požadavků a volnosti), které se vzájemně kombinují v různých stupních a kvalitativně odlišných formách. „Autokratický styl přibližně vyjadřuje výchovu se silným řízením a záporným emočním vztahem; liberální styl odpovídá emoční volnosti často ve spojení se slabým řízením; sociálně integrační styl odpovídá výchově s kladným emočním vztahem k dítěti bez extrémně silných požadavků i volnosti.“ (Střelec, 2005, s. 100)

Také Prokešová (2013, s. 49) uvádí typologický model výchovných stylů, který předpokládá existenci několika odlišných způsobů rodinné výchovy. Lewinův **model tří stylů výchovy** navíc doplňuje o čtvrtý, ochránářský styl výchovy.

Autokratický (dominantní, autoritativní) výchovný přístup spočívá ve stálém řízení činnosti dětí prostřednictvím přísně formulovaných požadavků, kontrol a příkazů rodičů, kteří nerespektují potřeby, postoje, názory a přání svých dětí a neposkytují jim tak příležitosti k samotnému a iniciativnímu jednání. Tento výchovný styl může u dětí vést buď k projevům agresivity, nebo naopak nerozhodnosti, konformity a apatie. Často je také důsledkem emocionální lability dítěte.

Liberální (volný) výchovný styl se projevuje minimálním řízením dětí ze strany rodičů, kladením minimálních požadavků na dítě, jejichž plnění rodiče příliš nekontrolují. U dětí může vést tento styl výchovy k egoismu, nespolehlivosti, k nízké disciplinovanosti nebo i k vážným poruchám chování.

Demokratický (integrační, kooperativní) styl výchovy je založen na skutečnosti, že rodiče více působí na děti osobním příkladem, kladou menší množství příkazů, podněcují jejich iniciativu a individualitu, ponechávají prostor pro diskuzi. Tento výchovný styl patří mezi nejučinnější, neboť rozvíjí pozitivní stránky osobnosti dítěte, jako je schopnost aktivního a kooperativního chování s dobrou autoregulací.

Ochránářský výchovný styl je založen na přílišné shovívavosti, přemíře péče, dobromyslnosti. Nedává však dítěti prostor pro vlastní rozhodování a tvořivou iniciativu. Dítě je vedeno k přílišné poslušnosti a k nesamostatnosti; je podporována jeho závislost na druhých lidech.

Na výzkum Kurta Lewina i další výzkumy rodičovského chování či rodičovských postojů navázalo mnoho psychologů. Například manželé Tauschovi spolu s četnými žáky a spolupracovníky realizovali větší počet dílčích výzkumů týkajících se způsobu výchovy. Problematice stylu výchovy bylo věnováno symposium v Braunschweigu (1966) a další v Trevíru (1976). Ve výzkumu se pracovalo jak s Lewinovou koncepcí tří stylů výchovy, tak s rodičovskými postoji, které se nejčastěji redukovaly na dvojici dimenzí. Jak již bylo uvedeno výše, jedná se o dimenze emočního postoje k dítěti (kladný – záporný) a dimenze řízení, kontroly (silné – slabé). Ukázalo se, že oba způsoby (typologický a model dvou dimenzí) lze sloučit. Zatímco typologický model tří stylů výchovy zachycuje jen část zvlášť výrazných forem způsobu výchovy, model dvou dimenzí umožňuje vyjádřit variabilitu zkoumané skutečnosti ve větší šíři. (Čáp, 1996, s. 143 – 144)

Výzkumy rodičovských postojů zpočátku probíhaly zejména v USA, a to převážně empiricky se snahou shromáždit co nejvíce kvantitativních dat. V dalším vývoji, zejména v Německu, se však uplatňovala snaha o teoretické zakotvení výzkumu, začlenění rodičovských postojů a celkového způsobu výchovy do souvislostí psychologické teorie. Na základě toho vznikl tzv. **Marburský model**, neboli **dvoukomponentový model rodičovského zpevnování** (Stapf, Herrmann, Stäcker, 1972 in Čáp, 1996, s. 144), ve kterém autoři rozlišují pozitivní a negativní zpevnování (odměnou a trestem) v teorii učení. Tuto skutečnost považují za stěžejní pro rozlišování způsobu výchovy v rodině. Dvěma formám zpevnování odpovídají dvě základní dimenze rodinné výchovy: přísnost, hojné užívání trestů, pokárání, nátlaku – podpora, pochvala, pomoc. (Čáp, 1996, s. 144 – 145)

Později došli manželé Tauschovi (1977 in Čáp, 1996, s. 148) k teoretickému modelu stylu výchovy, který rozlišuje **pět dimenzí**, z nich čtyři podporují mezilidský vztah, a tím i rozvoj osobnosti. Tyto dimenze jsou 1) úcta, vřelost – znevažování, chlad, tvrdost; 2) empatie – a její absence; 3) kongruence, autentičnost – neshoda vnějších projevů s vnitřním prožíváním, se skutečnými názory a emocemi; 4) podporující nedirektivní činnosti – absence těchto činností; 5) dimenze řízení.

V České republice se začali jako jedni z prvních zabývat problematikou způsobu výchovy a výchovných stylů právě Čáp společně s Rotterovou. Způsob výchovy v rodině zařadili jako jednu z podstatných podmínek, které působí ve vývoji dítěte, v jeho činnostech a osobnosti. Nejprve způsob výchovy vyjadřovali klasickým modelem tří stylů výchovy podle Lewina a poté podle Tauschových. Později se však na základě výzkumů začali pokoušet o rozšíření počtu typů či podtypů stylu výchovy, a přišli s novým modelem způsobu výchovy, který

nazvali **model čtyř komponentů výchovy** a jejich kombinací. Projevy rodičů ve vztahu k dítěti jsou dle tohoto modelu uspořádány do čtyř skupin - komponent kladný, záporný, požadavků, volnosti. Tyto skupiny se navzájem kombinují v různých kvantitativních stupních i kvalitativně odlišných formách. Údaje o každé dvojici protikladných komponentů lze zobecnit v jednu komplexní charakteristiku způsobu výchovy – emočního vztahu k dítěti a výchovného řízení. Na základě vzájemného kombinování obou komplexních charakteristik způsobu výchovy vznikají kvalitativně specifické formy, které je možno vyjádřit jako typy rodinné výchovy. (Čáp, 1996, s. 149 – 151)

Později, na základě dalšího výzkumu Čáp s Čechovou (1992 in Čáp, 1996, s. 152 - 154) vyjádřili hlavní formy způsobu výchovy **modelem dvanácti polí**. Emoční vztah rodičů k dítěti v rodině zjednodušeně vyjádřili rozlišením tří forem: emoční vztah kladný – střední – záporný. Formy výchovného řízení jsou v tomto modelu čtyři: silné – střední – slabé – rozporné. Kombinováním forem emočního vztahu a výchovného řízení vzniká dvanáct různých způsobů výchovy. V praxi se však u modelu dvanácti polí ukázaly některé nedostatky, zejména střední emoční vztah rodičů k dítěti se ukázal jako nesourodá směs případů příznivějších i značně nepříznivých, proto se s ním nadále nepracovalo. (Čáp, 1996, s. 152 – 154)

3.3.1 Model devíti polí

Koncepce a modely způsobu výchovy, vyjádřené postoji nebo postojovými dimenzemi, přistupují k problému převážně analyticky. Naproti tomu přístupy typologické vyjadřují převážně syntetický pohled. Obojí mají své přednosti i nedostatky. Čáp (1996, s. 156) se domnívá, že je možné využít předností obou přístupů a sloučit jejich výzkumné výsledky.

Po zhodnocení nedostatků modelu dvanácti polí Čáp s Boschekem (1987 in Čáp, 1996, s. 153) přepracovali schéma na **model devíti polí**, který chápeme jako **analyticko – syntetický model**. „Snaží se o sloučení přístupů analytického a syntetického, o kombinování údajů konkrétnějších a specifitějších s abstraktnějšími a obecnějšími, o přechody mezi jednotlivými rovinami pohledů, a to přechody v obou směrech. Tím se snažíme o postupné prohlubování poznatků o velmi složitém předmětu zkoumání, v souhlasu s vývojovou tendencí současné psychologie k syntéze různých teoretických přístupů.“ (Čáp, 1996, s. 156)

Model devíti polí je založen na dvou dimenzích – **dimenzi emočního vztahu** a **dimenzi výchovného řízení**. Emoční vztah souvisí zejména s úctou k osobnosti, obecněji s

hodnocením člověka, osobnosti – s optimistickým nebo naopak pesimistickým pohledem na osobnost a jejím hodnocením. (Čáp, 1996, s. 156)

Kladný emoční vztah k dítěti je charakteristický vykonáváním společných činností dítěte a rodičů, a to zpravidla v dobré náladě a pohodě. To se týká nejen dětských her, zábavy a odpočinku, ale i domácích prací, učení a zájmových činností. Rodiče jsou ochotní povídat si s dítětem, vyslechnout jeho zážitky, radosti i starosti, přitom projevují porozumění, citové spoluprožívání, ochotu pomoci v případě obtíží, což se týká běžných, každodenních situací i situací náročných. **Záporný emoční vztah k dítěti** může mít mnoho různých podob, od nedostatku času na dítě, který bývá kompenzován množstvím dárků, přehnanými projevy lásky nebo zvýšenou volností pro dítě, přes zdůrazňování nedostatků a chyb dítěte, časté trestání často i ponižujícím způsobem, srovnávání s jinými (s úspěšnějším nebo hodnějším sourozence či jiným dítětem), nebo naopak lhostejnost k dítěti, k jeho problémům i úspěchům. V extrémních případech rodiče projevují nenávist k dítěti ve styku s ním, nebo v rozhovoru s jinými lidmi. Charakteristické je také minimum společných činností rodičů s dítětem, které, pokud se realizují, vyvolávají spíše nechuť či konflikty. (Čáp, 1996, s. 243 – 245)

Extrémně kladný emoční vztah, ve kterém výrazně převažují projevy kladné komponenty. Střední emoční vztah, ve kterém jsou relativně vyrovnány projevy kladné a záporné komponenty. Může však nabývat podoby **záporně kladného vztahu**, ve kterém jde o tzv. dvojí vazbu či ambivalentní vztah. (Gillernová, 2011, s. 125)

Výchovné řízení rodičů ve vztahu k dítěti je dáno kombinací komponentu požadavků a volnosti. **Silné výchovné řízení** je typické množstvím trestů, které jsou přísné a mohou v extrémních případech zacházet až do týrání dítěte. Dítě má strach z trestajících rodičů, je celkově zakřiknuté, bojí se doma říct o špatné známce či problému. Rodiče v rozhovoru zdůrazňují, že dítěti poručí a ono musí poslechnout. Typická je i přehnaná kontrola dítěte, přinucení dítěte k plnění povinností bez ohledu na podmínky (schopnosti dítěte, na jeho zábavu, odpočinek, spánek). Běžné je rozhodování za dítě bez ohledu na jeho motivy a názory, nedbání toho, co se dětem toho věku dopřává a povoluje, udržování dítěte v nesamostatnosti a nezralosti. Může vyústit k odporu proti autoritě rodičů nebo i proti autoritám ve škole, ve společnosti, k obraně a útoku formami od mírné až do otevřené agrese. **Slabé výchovné řízení** je charakteristické nízkými nebo žádnými požadavky na dítě v kázni, v plnění školních povinností, v domácích pracích atd. Kontrola plnění požadavků chybí nebo je nedostatečná, dítě si dělá, co chce. Rodiče podléhají požadavkům dítěte, odstraňují za dítě

překážky. Mohou také zahrnovat dítě dárky a penězi. Rodiče dítě omlouvají za jeho neúspěchy např. ve škole, odstraňují jeho nepříjemnosti. **Rozporné výchovné řízení** se vyznačuje znaky silného i slabého řízení. Rozpor v řízení může být u jednoho rodiče, který si například dlouho nevšímá výchovy dítěte, ponechává mu volnost, teprve až při případných problémech začne křičet, vyhrožovat, trestat, nebo rozpor v řízení mezi otcem a matkou, kdy jeden z rodičů je velmi přísný, druhý naopak povolný, chrání před ním dítě, omlouvá je, případně zatajuje jeho problémy či neúspěchy. **Střední výchovné řízení** zahrnuje přiměřené požadavky, které se kontrolují taktní formou, bez urážení dítěte. Dítě je vedeno k odpovědnosti a k plnění úkolů a povinností. Běžně se nevyskytují projevy řízení silného, slabého ani rozporného. (Čáp, 1996, s. 245 – 246)

Kombinací forem emočního vztahu s formami výchovného řízení vzniká devět různých stylů výchovy v rodině, které jsou znázorněny ve schématu modelu devíti polí v tabulce č. 2.

Tabulka č. 2 – Model devíti polí výchovy (Čáp, 2001, s. 306)

výchovné řízení	Silné	Střední	Slabé	Rozporné
emoční vztah				
Záporný	1 výchova autokratická, tradiční, patriarchální		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem
záporně – kladný	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	6 laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 rozporné řízení relativně vyvážené kladným

extrémně kladný		porozuměním a přiměřeným řízením	8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	emočním vztahem
--------------------	--	-------------------------------------	---	--------------------

Pole první, druhé a třetí mají společný záporný emoční vztah rodičů k dítěti (alespoň u jednoho z rodičů). V **poli prvním a třetím** je silný komponent požadavků alespoň jednoho z rodičů, vyskytují se zde klasické projevy autokratičnosti – hněv, přísné tresty, agresivita, strach, v krajním případě až týrání dítěte. **Druhé pole** (záporný emoční vztah v kombinaci se slabým řízením) se projevuje lhostejností k dítěti, nezájmem o ně, v krajním případě zanedbáváním. Ve **třetím poli** k zápornému emočnímu vztahu k dítěti přistupuje ještě pesimální, rozporné řízení. Jde o formu komunikace a řízení, která dezorganizuje prožívání i chování dítěte, které neví, co přijde po určitém chování – zda odměna, trest či lhostejnost. **Čtvrté pole** je charakterizováno kladným až extrémně kladným emočním vztahem rodičů k dítěti v kombinaci se silným řízením. Rodiče jsou přísní a důslední, ale zároveň laskaví. Požadavky a zákazy jsou vyšší, ale dítě je akceptuje díky příznivému vztahu k rodičům. (Čáp, 1996, s. 250 – 253)

V **pátém poli** (kladný až extrémně kladný emoční vztah se středním výchovným řízením) jsou vztahy přátelské, partnerské, rodina je demokratická. Společné činnosti rodičů s dětmi jsou realizovány v dobrém klimatu. Tresty nejsou přísné, dítě akceptuje požadavky a povinnosti jako přirozené a samozřejmé. **Šesté pole** (kladný až extrémně kladný emoční vztah se slabým řízením) vyznačuje vztah porozumění mezi rodiči a dětmi, až kamarádský vztah. Požadavky jsou nízké a kontrola jejich plnění je nedostatečná či nedůsledná, což může vést ke slabšímu rozvíjení svědomitosti. V **sedmém poli** (kladný emoční vztah s rozporným řízením) je emoční klima podobné jako v šestém poli, někteří mluví o „laskavé přísnosti“ jako v poli čtvrtém, jiní o „volnosti“ jako v šestém poli. **Osmé pole** (extrémně kladný emoční vztah se slabým řízením) vystihuje kamarádský vztah s rodiči, děti plní povinnosti doma i ve škole jako samozřejmost, bez nutnosti kontroly. V **devátém poli** je jeden z rodičů percipován jako extrémně kladný a druhý jako záporný. Kombinují se v něm znaky výchovy a osobnosti dítěte odpovídající polím jak se záporným emočním vztahem, tak s kladným. (Čáp, 1996, s. 253 – 255)

Abychom zařadili způsob výchovy určitého dítěte do jednoho z devíti polí, je nezbytné projít několik kroků od velmi konkrétních a specifických vyjádření k obecnějším charakteristikám.

„Hierarchie rovin zobecnění při vyjádření způsobu výchovy (postupné kroky při jeho rozboru a určování):

1. chování v jednotlivé situaci (podle pozorování nebo výpovědi v rozhovoru, dotazníku apod.);
2. zobecnění formulace chování a prožívání v situacích určitého druhu (např. výpovědi v dotazníku nebo rozhovoru: „Často jsme se spolu zasmáli a měli dobrou náladu.“ – „Podrobně mi určovala, jak má co dělat.“);
3. jednotlivé komponenty výchovy u jednoho dospělého (otcův komponent kladný, záporný, požadavků, volnosti, podobně komponenty výchovy matky, učitele, vychovatele; odpovídají přibližně dílčím rodičovským postojům podle terminologie jiných autorů);
4. komplexní charakteristiky způsobu výchovy jednotlivého dospělého: emoční vztah k dítěti u jednoho dospělého, jeho výchovné řízení (odpovídá přibližně základním postojovým dimenzím podle terminologie jiných autorů);
5. komplexní charakteristiky způsobu výchovy v rodině jako celku: emoční vztah k dítěti, výchovné řízení, sloučení údajů o otci a matce, popřípadě o je zastupujících osobách (např. dědeček v neúplné rodině), tedy sloučení údajů z předchozí roviny; tento krok zpravidla chybí v modelech jiných autorů;
6. syntetické formy či typy, styly způsobu výchovy, zařazení do jednoho z polí schématu;
7. specifikace, individualizace obecné charakteristiky vyjádřené jedním polem modelu o devíti polích; realizuje se specifičtěšími a konkrétnějšími údaji z rovin 1. až 4.“ (Čáp, 1996, s. 154 – 155)

Podle Čápa (1996, s. 156) poskytuje zařazení do jednoho z devíti polí navrženého schématu určité informace o výchově v rodině, o jejím působení na dítě a pravděpodobných možnostech jeho dalšího vývoje. Jedná se však o informace příliš obecné, tak jako každá typologie, ponechává stranou podstatné individuální znaky. Zjednodušující, typologický postup, realizovaný pouhým zařazením do jednoho z devíti polí by bylo možno poněkud zlepšit zavedením dalších polí, případně dělením dosavadních polí na podtypy. Tím by však příliš vzrostl počet polí schématu, klesly by četnosti v jednotlivých polích, a tím i možnost

získat adekvátní údaje v těchto polích. Autor tedy považuje lepší setrvat u schématu devíti polí, ale v každém jednotlivém případě individualizovat, specifikovat styl výchovy.

Koncepce a modely způsobu výchovy, vyjádřené postoji nebo postojovými dimenzemi, přistupují k problému převážně analyticky. Naproti tomu přístupy typologické vyjadřují převážně syntetický pohled. Obojí mají své přednosti i nedostatky. Čáp (1996, s. 156) se domnívá, že je možné využít předností obou přístupů a sloučit jejich výzkumné výsledky. Autorem navržený model devíti polí chápeme jako **analyticko – syntetický model**. „Snaží se o sloučení přístupů analytického a syntetického, o kombinování údajů konkrétnějších a specifitějších s abstraktnějšími a obecnějšími, o přechody mezi jednotlivými rovinami pohledů, a to přechody v obou směrech. Tím se snažíme o postupné prohlubování poznatků o velmi složitém předmětu zkoumání, v souhlasu s vývojovou tendencí současné psychologie k syntéze různých teoretických přístupů.“ (Čáp, 1996, s. 156)

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

3.4 Výzkumy přenosu výchovného stylu

Jak již bylo rozebráno v předchozích kapitolách, podle mnohých autorů existuje jistá forma přenosu výchovného stylu z jedné generace na druhou. „V odborné literatuře můžeme sledovat úsilí ověřit, zda naznačený přenos výchovného stylu skutečně existuje, nebo jestli se nejedná o jakousi pověru. V pozadí podobných úvah se rýsuje otázka, zda ve výchovných strategiích existuje dlouhodobá kontinuita, či naopak jedná-li se o proces zcela proměnlivý.“ (Břicháček, 2003, s. 270) Nápodoba mezi generacemi se často považuje za průkaznou, zejména díky mnohým pořekadlům folkové psychologie jako například „jablko nepadá daleko od stromu“ nebo „jaký otec, takový syn“, ze kterých lze cítit negativní postoj. Chybná výchova rodičů bývá spojována s negativním, asociálním nebo agresivním chováním, se školním selháváním, alkoholismem, narkomanií i jinými obtížemi. Existuje však jen málo průkazných poznatků, které by naznačená tvrzení jednoznačně podporovaly, nebo popíraly. Jedná se o proces velmi komplexní, složitě podmíněný, dlouhodobý a výzkumně těžko analyzovatelný.

K hlavním nesnázím zkoumání přenosu výchovného stylu podle Břicháčka (2003, s. 270) patří:

- Většina studií je retrospektivních. Dítě nebo dospělý je vyšetřován zpětně a hledají se informace o jeho minulé výchově. Data mohou být zkreslena buď záměrně (ve snaze vymluvit se na okolnosti, nepomlouvat rodiče apod.), či nechtěně (zkreslení paměti, nepřesné odpovědi jako důsledek sugestivních otázek atd.).

- Jen výjimečně se sleduje odolnost dětí, kteří vyrůstali v rizikových podmínkách a vyvíjeli se dále dobře. Nebývá zvykem analyzovat momenty, které je posilovaly a v dobrém ovlivňovaly, čímž se ztrácejí se informace o pozitivních a nápravných faktorech, které jsou užitečné pro výchovné uvažování.

- Chybějí výzkumy laděné pozitivně. Nejsou sledovány rodiny s dobrým výchovným stylem a s jeho přenosem na následující generaci. Jejich děti nejsou problematické a není důvodu věnovat jim pozornost v poradnách a jiných zařízeních.

- Prospektivní studie, které by se zaměřily na postupné sledování jednotlivých generací, jsou velmi náročné.

- Výchova v rodině bývá často kompromisem dvou stylů. Matka i otec přicházejí z různého prostředí a musí se postupně sladit v názorech i v chování. Zkoumat prolínání odlišných stylů nebývá jednoduché.

- Sledování izolovaných rodin může být jednostranné. Kromě výchovy v rodině působí na vývoj dětí další faktory, jako například genetika, temperament, zdravotní stav dítěte i rodičů, různé životní události, vliv blízkých osob.

- Roli hrají i velké společenské změny, postupné změny ve výchovném stylu, různé módní koncepty apod.

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

V zahraničí bylo realizováno několik dlouhodobých výzkumů, ve kterých byly systematicky sledovány tři generace (G1 – prarodiče, G2 – rodiče, G3 – děti) a jejich přenos agresivního a antisociálního chování. Například Thornberry a kol. (2003) dospěli k závěru, že styl

výchovy a ekonomický stav mají nejčastěji významnou roli při selhávání dětí. Adolescentní delikvence se nápadně podobá chování otců. Výchovný styl a ekonomický stav se prosazuje spíše po linii matek. V jiném výzkumu, se Capaldi a kol. (2003) zabývali skupinou rizikových rodin, žijících v chudých městských čtvrtích. Sporná výchova rodičů (G1) se projevila také v následující generaci (G2). Projevovaly se také nápadnější rizikové projevy chování u poslední generace (G3). Tyto studie byly sice průkazné, ale zaměřovaly se pouze na přenos negativních vzorců chování. Mnohem méně se sleduje přenos kladných zkušeností, altruismu, nebo pouze přenos relativně běžného a normálního chování. (Břicháček, 2003, s. 271 – 273)

Ze zahraničních studií zabývajících se přenosem výchovných stylů můžeme uvést také německý reprezentativní výzkum (Kohli, 2004) o přenosu vzorců chování mezi generací dětí a jejich rodičů, ze kterého vyplynulo, že přenos velmi závisí na vztahu rodičů s dětmi, zejména na frekvenci kontaktů a zda žijí společně. Přenos je ovlivněn také potřebami dítěte a překvapivě také příjmy rodičů. Také Cherri (2008) ve svém výzkumu zjistila, že rodiče předávají svým dětem zejména životní zkušenosti, učí je hodnotám, principům a morálce. (Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 122 – 123)

Například Campbell a Gilmore (2007, [online]) ve svém výzkumu poukázaly na podobnosti ve výchovných stylech u stejného pohlaví (otec – syn, matka – dcera), které jsou větší než napříč pohlavím. Mezi otci a syny byly pozorovány dokonce větší podobnosti než mezi matkami a dcerami. Z výsledků výzkumu také vyplynulo, že současní rodiče používají méně autoritářských a více demokratických a liberálních výchovných stylů ve srovnání se svými rodiči. Tento trend zaznamenal ve svém výzkumu také O'Brien (2010, [online]).

Z českých výzkumů můžeme zmínit například výzkum Rabušicové, Kamanové a Pevné (2011), který se zaměřuje na mezigenerační učení v rodině. Vzhledem k tomu, že jejich respondenti z generace dětí neměli ještě vlastní děti, nebylo zde výrazněji rozebráno učení v oblasti péče o dítě a výchovy. Tuto oblast však uvádí Kamanová (2009 in Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2011, s. 122) ve svém výzkumném šetření, zabývajícím se mezigeneračním učením mezi matkou a dcerou. Z tuzemských výzkumů můžeme zmínit také studii Gillernové (2009), jejíž výsledky, podobně jako u některých zahraničních výzkumů, uvádí trend ubývání výchovy vyznačující se silným řízením a naopak častější výskyt slabého řízení v rodinách.

Z rozboru studií a širší literatury plyne závěr, že chování rodičů, jejich stylu výchovy a působením celé řady dalších okolních vlivů může u dětí buď prohlubovat jak negativní vzorce chování, tak za jiných okolností vzorce chování pozitivní. Ukazuje se, že hostilita rodičů k jejich dospívajícím dětem může být spojována s pozdějšími problematickými partnerskými vztahy a naopak kladné vztahy se později projevují v lepších vztazích k vrstevníkům, partnerům a také k vlastním dětem. (Břicháček, 2003, s. 273)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V této kapitole bude prezentován design výzkumného šetření, který zahrnuje výzkumný cíl práce, výzkumné otázky, výzkumný soubor, zdůvodnění pojetí výzkumného šetření, metody sběru dat a samotnou analýzu dat. Poté následuje interpretace dat, závěrečné shrnutí výzkumu, doporučení pro praktické využití a závěr.

Jak již vyplývá z tématu diplomové práce, výzkumným problémem je přenos výchovného stylu z rodiny orientační do rodiny prokreační. Jedná se o přenos výchovného stylu mezi generacemi, jež je definován jako „proces, skrze něhož předcházející generace záměrně nebo nezáměrně psychicky ovlivňuje rodičovské postoje a chování generace následující“ (Van Ijzendoorn, 1992, s. 76-77). Přenos výchovného stylu si tedy vysvětlujeme jako proces, ve kterém jedincovy vlastní zážitky z dětství ovlivňují jeho pozdější rodičovské chování. Samotné výzkumné šetření se tedy zaměřuje na zážitky z dětství jednotlivých účastníků výzkumu, vztahy a komunikaci mezi nimi a jejich rodiči, požadavky, jež na ně byly v orientační rodině kladeny, a v neposlední řadě také na to, jak vnímají vlastní výchovu ve svých prokreačních rodinách. Výsledky výzkumného šetření nám přinesou zjištění, jakým způsobem probíhá proces přenosu výchovných stylů z rodiny orientační do rodiny prokreační. Pro účastníky výzkumného šetření budeme v praktické části diplomové práce používat označení „rodiče“.

4.1 Cíl výzkumu

Diplomová práce si klade za cíl podrobně prozkoumat a porozumět, zda a jakým způsobem jsou rodiče ve své prokreační rodině ovlivněni výchovou, kterou zažili ve svých orientačních rodinách. Každý z rodičů si může do své prokreační rodiny přinášet odlišné zkušenosti a názory na výchovu, které získal výchovou v orientační rodině. Cílem výzkumného šetření je taktéž zjistit, jakým způsobem rodiče ve svých prokreačních rodinách vyjednávají společný výchovný styl.

Z výsledků práce je patrné, jak jednotliví rodiče vnímají výchovu ve svých orientačních rodinách a jakým způsobem se tyto zkušenosti odráží v utváření výchovného stylu v jejich prokreačních rodinách.

4.2 Výzkumné otázky

Ve výzkumu přenosu výchovného stylu z rodiny orientační do rodiny prokreační byla formulována následující základní výzkumná otázka **(ZVO): Jakým způsobem probíhá proces přenosu výchovného stylu z rodiny orientační do rodiny prokreační?**

Tato otázka byla následně rozdělena do tří specifických výzkumných otázek:

(SVO1): Jak rodiče vnímají výchovu ve svých orientačních rodinách?

(SVO2): Jak rodiče vnímají výchovu ve svých prokreačních rodinách?

(SVO3): Jak se výchovné styly v prokreačních rodinách vzájemně prolínají?

4.3 Metodologický přístup

Podle stanoveného výzkumného problému, výzkumného cíle a otázek byl pro účely výzkumného šetření zvolen kvalitativní přístup, a to především z důvodu možného podrobnějšího popisu dané problematiky. Výzkumy na téma přenosu výchovných stylů již byly realizovány, avšak ve většině případů se opírají o přístup kvantitativní, který oproti kvalitativnímu přístupu postrádá hlubší porozumění problematice. Podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 17) je kvalitativní přístup „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“ Přenos výchovných stylů může být velmi individuální, práce se tedy zabývá způsoby, jakými může docházet k tomuto přenosu, postoji a názory rodičů a procesem vytváření společného výchovného stylu v prokreačních rodinách. Z toho důvodu byl zvolen přístup kvalitativní, který nám umožní tyto otázky zodpovědět.

4.4 Výzkumný soubor a vstup do terénu

Výzkumným souborem pro účely diplomové práce jsou páry rodičů, tedy otcové a matky, vychovávající dítě mladšího školního věku. Celkem se jedná o tři páry rodičů. Pro účastníky výzkumu bylo zvoleno jednotné označení „rodiče“, jež používáme v celé praktické části diplomové práce. Pro lepší přehlednost jsou jednotlivé rodiny označeny abecedně – „rodina A“, „rodina B“, „rodina C“, rovněž pro jednotlivé rodiče kvůli zachování jejich anonymity používáme označení „žena“ či „muž“ a písmeno A, B, C. Výzkumný soubor byl zvolen s ohledem na výzkumný problém, tedy přenos výchovného stylu z rodiny orientační do rodiny prokreační. Rodiče zde vystupují na jedné straně v roli vychovávajících, na straně

druhé i v roli vychovávaných. Důvodem pro výběr výzkumného souboru je prozkoumat a porozumět, jak rodiče vnímají výchovu, kterou zažili ve svých orientačních rodinách a výchovu, kterou sami uplatňují v rodinách prokreačních, a v neposlední řadě, jakým způsobem probíhá proces přenosu výchovných stylů.

Výběr výzkumného souboru je záměrný a podléhá třem hlavním kritériím. Vzhledem k tomu, že jedním z cílů výzkumného šetření je zjistit, jakým způsobem rodiče ve svých prokreačních rodinách vyjednávají společný výchovný styl, prvním kritériem pro výběr výzkumného souboru je zahrnutí obou rodičů, tedy matek i otců, a to pouze z úplných rodin. Všichni rodiče byli vychovávaní v úplné rodině. Výjimkou je pouze žena A, která byla vychovávána od šesti let s nevlastní matkou, která však byla manželkou otce a vychovávala ženu A až do její dospělosti, můžeme tedy pro účely výzkumného šetření tuto rodinu označit rovněž za úplnou. Druhým kritériem pro výběr je výchova alespoň jednoho dítěte mladšího školního věku. Při tvorbě praktické části práce se opíráme především definici výchovného stylu dle Čápa (2001, s. 303), kdy výchovný styl vyjadřuje „emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly a je projeven volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně.“ Všechny tyto složky výchovného stylu můžeme u dětí mladšího školního věku zkoumat. Jedná se o období, kdy se dítě stává školákem a získává tak nové povinnosti, a kdy se rodiče učí volit vhodné výchovné prostředky, určovat velikost požadavků na dítě a způsob jejich kladení a kontroly. V tomto období se rodiče ve své prokreační rodině také učí vyjednávat společný výchovný styl. Zde se mohou projevit odlišnosti ve výchově, která jim byla poskytnuta v jejich orientačních rodinách a způsobit tak mnohá nedorozumění. Posledním kritériem pro stanovení výzkumného souboru byla ochota obou rodičů podílet se na výzkumném šetření, neboť neochota jednoho z členů vylučuje celou rodinu.

V terénu výzkumník vystupoval převážně v roli „zasvěceného“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 76), jelikož většinu účastníků výzkumu, tedy rodičů, předem osobně znal. Ve všech případech byl nejdříve osobně osloven pouze jeden z rodičů, který autorce následně zprostředkoval kontakt s rodičem druhým. Stručná charakteristika jednotlivých rodičů je uvedena v následující tabulce.

Tabulka č. 3 – charakteristika rodičů

Označení	Věk	Vzdělání	Pochází z	Pořadí narození	Sourozenci	Počet dětí	
Rodina A	Žena A	40	Vysokoškolské vzdělání – magisterské	Úplné rodiny (matka nevlastní od 6 let)	Druhá ze dvou dětí + dva mladší nevlastní bratři (s mentálním postižením)	Starší bratr, dva mladší nevlastní bratři	Dvě (syn 11, syn 14)
	Muž A	44	Vysokoškolské vzdělání – doktorské	Úplné rodiny	První ze dvou dětí	Mladší bratr	Dvě (syn 11, syn 14)
Rodina B	Žena B	41	Vysokoškolské vzdělání – magisterské	Úplné rodiny	druhý ze tří dětí	Starší sestra, mladší bratr	Dvě (syn 5, syn 9)
	Muž B	41	Střední vzdělání s maturitní zkouškou	Úplné rodiny	Druhý ze dvou dětí	Starší bratr	Dvě (syn 5, syn 9)
Rodina C	Žena C	42	Střední vzdělání s výučním listem	Úplné rodiny	První ze dvou dětí	Mladší bratr	Tři (dcera 8, syn 12, dcera 17)
	Muž C	44	Střední vzdělání s výučním listem	Úplné rodiny	První ze dvou dětí	Mladší bratr	Tři (dcera 8, syn 12, dcera 17)

4.5 Výzkumná metoda

Pro účely výzkumného šetření na téma přenos výchovného stylu z rodiny orientační do rodiny prokreační byl zvolen design zakotvená teorie. Strauss a Corbinová (1999, s. 14) uvádějí, že „je to teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.“ V zakotvené teorii jde tedy o generování nové teorie, jež má být zakotvena v datech. Nejprve se na základě dat identifikují relevantní

proměnné a poté se operacionalizují vztahy mezi nimi. Výsledná teorie je sadou tvrzení o vztazích mezi proměnnými. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 86 – 87) V rámci výzkumného šetření se pokusíme dospět k návrhu nové teorie v oblasti přenosu výchovných stylů v rodině, jež by mohl sloužit odborníkům k dalšímu zkoumání a rozvinutí teorie.

Jako metoda sběru dat byl zvolen hloubkový rozhovor. Ten je definován jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 159). Z hlavních typů hloubkového rozhovoru byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který je postaven na předem připraveném seznamu otázek a témat. Při vytváření schématu rozhovoru bylo přihlédnuto k pyramidovému modelu (Wengraf, 2001 in Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 166), kde je základní výzkumná otázka (ZVO) nejprve rozložena na specifické výzkumné otázky (SVO) a tyto specifické výzkumné otázky jsou dále rozčleněny do tazatelských otázek (TO), které již aplikujeme v samotném rozhovoru. Jednotlivé tazatelské otázky jsou srozumitelné rodičům a pomohou nám k zodpovězení specifických výzkumných otázek a tím i k zodpovězení základní výzkumné otázky. Otázky do polostrukturovaného rozhovoru byly tvořeny s ohledem na analyticko-syntetický model výchovných stylů dle Čápa (1996), zvaný *model devíti polí*, který je postavený na dvou dimenzích - na dimenzi emočního vztahu a dimenzi výchovného řízení, jež obsahují vždy dva protikladné komponenty, kladný a záporný komponent u emočního vztahu a komponent požadavků a volnosti u výchovného řízení.

Rozhovor je složen z celkem dvaceti - dvou otázek, jež mohou být doplněny o další v průběhu samotného rozhovoru. Pořadí otázek je určeno dle aktuální situace rozhovoru. Realizace rozhovorů probíhala v období od února do března 2017, přičemž byl vždy nejprve osloven jeden z rodičů, který následně zprostředkoval kontakt s rodičem druhým. Jednotlivé rozhovory trvaly v rozmezí cca čtyřicet-pět až šedesát minut a byly uskutečněny v přirozeném prostředí rodičů, kde se mohli cítit uvolněně. Všechny rozhovory byly se souhlasem rodičů nahrány na záznamník a poté přepsány na počítač. Před začátkem samotného rozhovoru byl každý z rodičů obeznámen s tématem a účelem výzkumného šetření a požádán o vyslovený souhlas s účastí ve výzkumu. Všem rodičům bylo sděleno, že jejich účast na výzkumu je zcela anonymní a nikde nebudou použita jejich pravá jména. Poté byl každý z rodičů požádán o souhlas s nahráváním celého rozhovoru na záznamník. Po zapnutí záznamníku bylo požádáno o souhlas s účastí na výzkumu a s nahráváním celého rozhovoru opakovaně. Všichni z rodičů s nahráváním souhlasili. Kvůli zachování anonymity byla při přepisování rozhovorů pravá jména jednotlivých rodičů pozměněna na označení uvedené

výše. Limitem výzkumného šetření může být zkreslení výpovědí ve snaze rodičů působit „lepším dojmem“ či případná neochota odpovědět na určité položky v rozhovoru, které mohou být pro konkrétního rodiče nepříjemné. Zde musíme respektovat právo neodpovídat na všechny otázky kladené v rámci výzkumného šetření prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Získané nahrávky rozhovorů jsou přepsány do písemné podoby v plném znění, včetně zaznamenání případných delších pomlček v odpovědích či smíchu, aby nemohlo dojít k pozměnění významu jednotlivých sdělení a tím ke zkreslení výsledků výzkumného šetření.

4.6 Způsob zpracování dat

V průběhu března a dubna 2017 pak probíhalo samotné zpracování získaných dat, transkripce jednotlivých rozhovorů do písemné podoby a následně byla zahájena analýza dat. Pro analýzu dat byla použita technika otevřeného kódování, jež byla vyvinuta v rámci zakotvené teorie, avšak díky své jednoduchosti a účinnosti je používána a použitelná ve velmi široké škále kvalitativních projektů. (Strauss, Corbinová, 1999 in Švaříček, Šedřová, 2007, s. 211). Jedná se o techniku, při které jsou jednotlivé přepisy rozhovorů nejprve rozloženy na jednotky, skládající se ze slov, slovních spojení či odstavců. Každé takto vzniklé jednotce je přiřazen kód, tedy jméno nebo označení, které nějakým způsobem vystihuje určitý typ vyjádření nebo jednání a odlišuje jej od ostatních. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 212). V úvodní fázi kódování byly očíslovány řádky přepisů za účelem rychlejšího zpětného dohledání jednotlivých kódů v textu. V průběhu kódování jsme paralelně vytvářeli seznam kódů, kde jsme zapisovali jednotlivé kódy s označením rodiče, kterého se daný výrok týká a řádku, kde se kód nachází. Vytvořené kódy jsou následně seskupeny do kategorií na základě podobnosti významů. Při analýze dat byly hledány výroky vypovídající o výchovných stylech, o podobnostech a o odlišnostech ve výchově, kterou rodiče zažili v orientačních rodinách a v jejich výchově v prokreační rodině.

Cílem je získat informace o vnímání výchovy, kterou zažili rodiče v orientačních rodinách a o výchovných stylech, jež sami uplatňují ve svých prokreačních rodinách. Na základě těchto informací porovnáme, jestli dochází k přenosu výchovného stylu v rámci dvou generací a jakým způsobem tento proces přenosu probíhá. Cílem výzkumného šetření je taktéž zjistit, jakým způsobem rodiče ve svých prokreačních rodinách vyjednávají společný výchovný styl. Z tohoto důvodu hledáme také výroky vypovídající o názorech na výchovu a interakci s partnerem ve výchově. Zjišťujeme, jaké zkušenosti s výchovou si jednotliví

rodiče přinesli do prokreačních rodin, a jakým způsobem se vytváří jejich vlastní výchovné styly pomocí vzájemné interakce s partnerem.

5 INTERPRETACE VÝZKUMU

Po úvodním zpracování dat formou otevřeného kódování je nutné vytvořené kódy následně seskupit do kategorií na základě vzájemných souvislostí a podobnosti významů. Z takto seskupených kódů bylo vytvořeno sedm základních kategorií, jež vystihují jednotlivá témata:

Kategorie č. 1: „**Rodinný kruh**“

Kategorie č. 2: „**Rodinné konstelace**“

Kategorie č. 3: „**Hlava rodiny**“

Kategorie č. 4: „**Formování**“

Kategorie č. 5: „**Za zavřenými dveřmi**“

Kategorie č. 6: „**Rodinné kořeny**“

Kategorie č. 7: „**Okolnosti**“

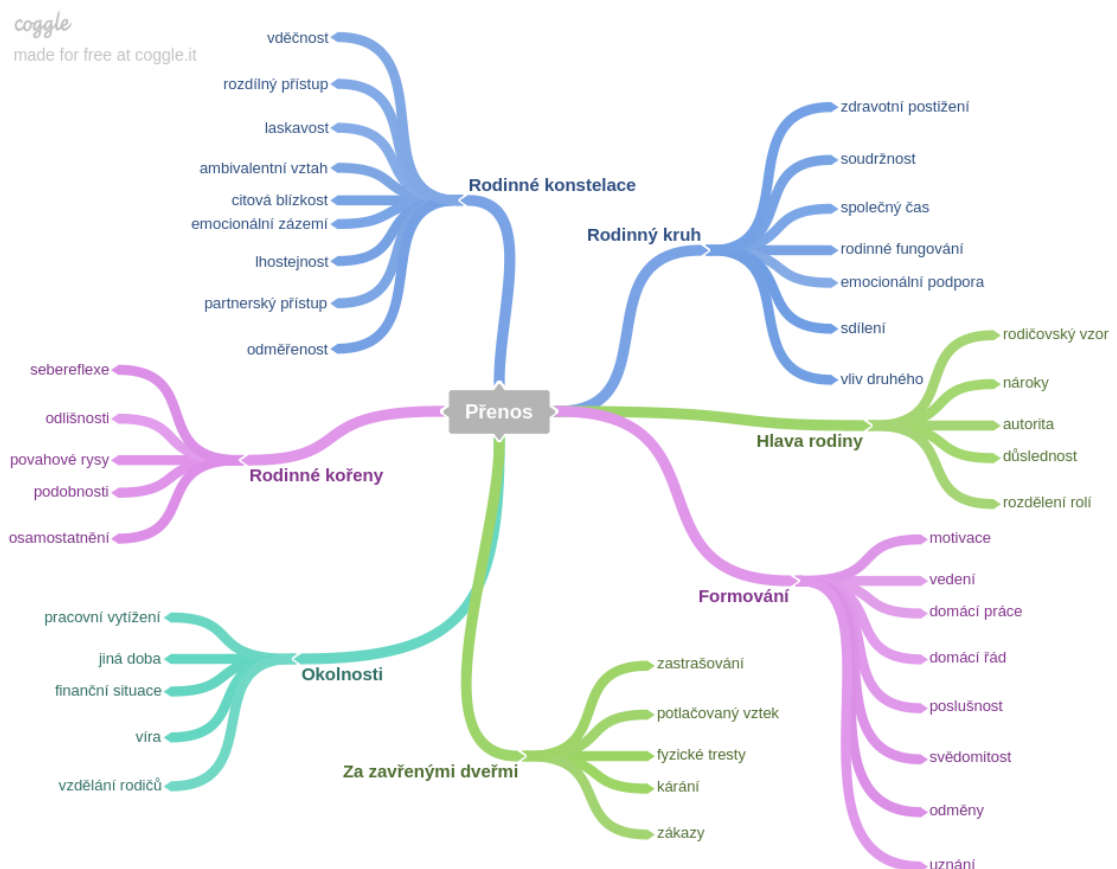
První kategorií je „*rodinný kruh*“, který symbolizuje celkové fungování rodiny, její soudržnost, důvěru mezi členy rodiny a podporu, kterou si vzájemně poskytují. Druhou kategorií jsou „*rodinné konstelace*“, jež představují emocionální zázemí rodiny, vztahy mezi jejími členy, vzájemné postoje, zájem o druhého. Třetí kategorie „*hlava rodiny*“ popisuje vládnoucí struktury v rodině, rozdělení rolí a způsob výchovného řízení. „*formování*“, které je čtvrtou kategorií, představuje volbu vhodných výchovných prostředků ve snaze rozvíjet osobnost dětí. Pátá kategorie nazvaná „*za zavřenými dveřmi*“ je symbolem pro citlivá témata v rodině, která jsou před okolním světem skryta. Šestá kategorie „*rodinné kořeny*“ odkrývá podobnosti a odlišnosti současných rodičů s jejich rodiči. Každý z rodičů pochází z určitých rodných kořenů, které mohou být zdrojem jak pozitivních, tak negativních emocí, jež následně ovlivňují výchovu v prokreační rodině. A poslední, sedmá kategorie s názvem „*okolnosti*“ představuje některé z faktorů, které mohou mít vliv na způsob výchovy v rodině.

Pro lepší přehlednost a přesnější vymezení výchovných stylů v konkrétních rodinách jsme přistoupili na analýzu dat formou konstantní komparace, které podle Švaříčka, Šed'ové (2007, s. 223) znamená, že „v průběhu analýzy jsou prováděna neustálá porovnávání, hledají se podobnosti a rozdíly, a to na všech rovinách práce s daty“. Z otevřeného kódování nám vzešlo sedm základních kategorií, které jsou pro všechny rodiče společné. Další analytický

postup však provádíme v rámci jednotlivých případů, kdy na základě kategorií sestavujeme analytický příběh, vypovídající o emočním vztahu a výchovném řízení v orientační rodině. Vzhledem k tomu, že výzkumným souborem jsou manželské páry, další fází je vytvořit analytický příběh vypovídající o emočním vztahu a výchovném řízení v jejich prokreační rodině. V této fázi hledáme výroky vypovídající o podobnostech a rozdílech ve výchově jednotlivých rodičů a jejich rodičů, jež nám přinesou informace o přenosu z rodiny orientační do rodiny prokreační. Následně porovnááme výpovědi jednotlivých rodičů v rámci jejich prokreační rodiny, přičemž hledáme informace o prolínání výchovného stylu. Závěrečnou fází analýzy je porovnání jednotlivých případů mezi sebou.

Pro větší přehlednost o způsobu analýzy dat a nasycení jednotlivých kategorií kódy jsme vytvořili v programu coggle následující myšlenkovou mapu.

Obrázek č. 1 Myšlenková mapa – nasycení kategorií



5.1 Orientační rodina muže A

Orientační rodina muže A je charakteristická kladným vztahem rodičů bez zjevných problémů. Muž A měl s rodiči podle svých slov dobré vztahy, lepší však s matkou, kterou popisuje jako vlídnější a liberálnější, tolerantní a ve všech svých tvrzeních o ní mluví kladně. Svého otce muž A popisuje jako přísnějšího a více dominantního. Muž A má také zpětně pocit, že lepší vztah měl otec s jeho bratrem než s ním, i když na bratra byl údajně přísnější. I když muž A v úvodu rozhovoru popisuje svůj vztah s otcem jako kladný, v průběhu dalších otázek však ve svých tvrzeních naznačuje prvky záporného emočního vztahu s otcem. Přísnost otce hodnotí muž A spíše negativně a nepovažuje ji za nutnou. Muž A uvádí, že pravidla v rodině určoval pouze otec a v případě výchovných problémů otec také káral a trestal, matka byla v této oblasti spíše pasivní. Tresty používal otec jak fyzické, tak ve formě zákazů. Zejména fyzické tresty vnímal muž A negativně, jako přísné, i když z jeho slov vyplývá, že trestán byl více bratr, který byl více problémový. V souvislosti s fyzickým trestáním muž A zmiňuje určitý pocit strachu z otce. Co se týče požadavků, kladl je podle muže A spíše otec formou příkazů, povinnosti měli jako děti dané a pravidelné a tato nastavená pravidla muž A jako dítě respektoval. Muž A tvrdí, že povinnosti bral jako samozřejmost a vždy si je plnil, nepopisuje však ani negativní, ani pozitivní pocity při plnění povinností. Sám sebe vidí zpětně jako poslušného, bez problémů.

Co se týče školy, muž A uvádí, že se učil dobře a do školy se sám svědomitě připravoval a nemusel být veden. V případě dobrých školních výsledků byl rodiči podle svých slov pochválen, ale v zápětí dodává, že to spíše brali jako standard. Jako odměny za vysvědčení muž A zmiňuje například výlety či návštěvu cukrárny, materiální odměny nedostával. Kromě těchto společných činností muž A zmiňuje pouze společnou práci v domácnosti a na zahradě, o dalších činnostech s rodiči již nemluví. Z rozhovoru vyplývá, že v rodině muže A byly jasně daná pravidla, rozdělené role otce a matky, kdy otec byl podle muže A v roli hlavy rodiny, určoval pravidla a povinnosti a měl hlavní slovo také ve výchově, a matka byla podle muže A spíše pasivní a starala se o domácnost a vařila, do výchovy otce příliš nezasahovala. Muž A také shledává podobnosti mezi sebou a matkou jak osobnostními charakteristikami, tak následným způsobem výchovy v prokreační rodině.

V orientační rodině muže A musíme brát v potaz rozdílný přístup ve výchově otce a matky muže A. S matkou měl muž A podle svých slov **velmi kladný emoční vztah** a vyjadřuje se o ní pouze pozitivně, avšak považuje ji zpětně za pasivnější a o její výchově více nemluví.

Emoční vztah s otcem muž A považuje za dobrý, z jeho odpovědí však vyplývají určité prvky záporného emočního vztahu. Otce však muž A respektoval, poslouchal jej a udělené povinnosti si vždy plnil. Celkově tedy můžeme hodnotit vztah muže A s jeho otcem jako **střední emoční vztah**. V otázkách výchovy se muž A vyjadřuje spíše k otci, který byl ve výchově více dominantní a určoval pravidla a povinnosti v rodině, na jejichž dodržování dbal. Množství povinností v orientační rodině muž A považuje spíše za přiměřené. Svědomitost v plnění povinností však může být ovlivněna samotnou povahou muže A, který se považuje zpětně za poslušného a spíše bezproblémového. V této souvislosti muž A hovoří o bratrovi, který byl podle jeho názoru „zlobivější“ a více problémový, tím pádem otcem více a přísněji trestán. Otec muže A tedy vykazoval určité znaky jak silného výchovného řízení, tak středního a matka spíše **slabého či chybějícího řízení**. Vzhledem k tomu, že se muž A více vyjadřoval pouze k výchovnému řízení otce, hodnotíme celkové **výchovné řízení** v rodině jako **střední až silné**. Z rozhovoru nám však vyplynulo zjištění, že určitý výchovný styl v rodině se dvěma a více sourozenci není vždy jednoduché, jelikož kromě odlišných vztahů mezi dětmi a rodiči může být rozdíl také ve výchovném řízení rodičů vůči jednotlivým dětem. Jak poukazuje sám muž A, na rozdílný přístup mohou mít vliv osobnostní charakteristiky dětí, jejich svědomitost a míra poslušnosti.

5.2 Orientační rodina ženy A

Orientační rodina ženy A se vyznačuje soudržností svých členů, zejména pak ženy A a jejího bratra, jednotnou výchovou rodičů, častou společnou prací a pravidelnými společnými činnostmi dětí s rodiči, které však děti s rodiči příliš dělat nechtěly. Patrný je vliv nevlastní matky, která děti podporovala ve vzdělání. Původní rodina ženy A však do jisté míry postrádala důvěrnou atmosféru, sdílení mezi členy rodiny bylo omezeno jen na nejdůležitější milníky, dílčí věci žena A s rodiči neprobírala a rodiče se jí neptali. Fungování původní rodiny žena A celkově hodnotí kladně, oceňuje především jednotnost výchovy a semknutost rodiny. Negativně však vnímá fungování rodičů jako partnerů, kteří měli mezi sebou jisté problémy, zejména v komunikaci, kdy byly podle ženy A časté hádky s bouřlivějšími emocemi. Žena A také viděla problémy v celkovém fungování vztahu rodičů, kteří měli potíže trávit společný čas pouze ve dvou. Dle jejích slov fungovali pouze jako rodiče, jako manželé už ne. Rodinné konstelace orientační rodiny ženy A reflektují zejména ambivalentní vztah ženy A s její nevlastní matkou. I přes jistou odměřenost k ní žena A pociťuje vděk za péči a podporu ve vzdělání. Zázemí rodiny však nepovažuje za úplně harmonické, ale ani

nijak zvlášť problémové. Rodiče dle jejího názoru spolu nebyli zcela šťastní a nebyli si oporou. Svůj vztah s otcem popisuje žena A jako normální, neutrální, ale ne úplně blízký. Komplikovanější vztah s otcem však měl bratr ženy A, na kterého byl otec přísnější a více jej trestal. Rozdílný přístup rodičů vnímala žena A také vůči svým nevlastním sourozencům vzhledem k jejich postižení.

Výchovu v orientační rodině žena A vnímala jako velmi přísnou, charakteristickou vojenskými prvky a pravidly a také přísnými fyzickými tresty ze strany otce, který v ní i bratrovi v dětství vyvolával až strach a v některých tvrzeních otce označila za „zlého“. Žena A rovněž poukazuje na množství povinností a silné vedení k domácím pracím, na jejichž plnění byli rodiče velmi důslední. V případě neplnění povinností následovat trest či zákaz. Rodiče podle ženy A zastávali zejména metodu „cukru a biče“, tedy za dobré chování požitky, za špatné chování zákaz nebo trest. Zejména díky přísnému trestání si své povinnosti raději plnili, i když nedobrovolně, a jak sama říká, nijak nevybočovali. V rodině podle ženy A byly role rozdělené, vnímala zde ženský i mužský model a nevlastní matku považuje za správný ženský vzor, jelikož ji vedla k domácím pracím. I když jejich vztah nepovažuje za úplně ideální kvůli jisté odměřenosti, pociťuje žena A určitý vděk vůči nevlastní matce, protože se vlivem jejího vedení ke vzdělání a společnému učení zlepšila ve školních výsledcích. Co se týče řešení problémů ve výchově, nevlastní matka zde příliš nezasahovala a ponechávala tuto roli otci, který káral a trestal. I když žena A popisuje silné vedení k práci a plnění jak domácích, tak školních povinností, ve výchově jí podle jejích slov chybělo vedení k zájmovým činnostem.

I když žena A uvádí, že měla lepší vztah s otcem než její bratr a že na ni více „držel“ jakožto na dceru, celkově nyní svůj vztah s otcem hodnotí jako normální, neutrální, avšak ne úplně blízký. Z dalších výpovědí ženy A ohledně svého dětství jsou patrné spíše prvky záporného emočního vztahu jak k otci, tak k nevlastní matce. Otce v některých tvrzeních dokonce označuje za „zlého“ a vyvolávajícího strach, na druhou stranu však oceňuje jeho snahu v domácnosti. Vztah s nevlastní matkou žena A vnímala spíše jako rozporný. I když ji zpětně považuje za správný ženský vzor a pociťuje vůči ní vděk za vedení k učení, uvádí také jisté prvky záporného emočního vztahu, jako určitou odměřenost. Dále zmiňuje, že mezi nimi byly období lepší i horší. Když žena A mluví o společných činnostech s rodiči, mluví také o pocitech nelibosti při těchto aktivitách, zejména při nuceném plnění pravidelných domácích prací, ale také při společných výletech. O záporném emočním vztahu rodičů s dětmi vypovídá také jejich poměrně brzké osamostatnění se, zejména u ženy A, která popisuje

složitou situaci v rodině a odchod na internát považovala za „cestu nebo řešení“. Na základě výpovědi z rozhovoru tedy považujeme **emoční vztahy** ženy A s oběma rodiči za **záporné**. Výchova v orientační rodině ženy A se vyznačovala jednotou rodičů ve výchově, silným vedením k práci a velkým množstvím povinností. Rodiče byli obzvláště důslední ve vyžadování jejich okamžitého plnění bez ohledu na podmínky, jako jsou zájmy či odpočinek dětí. V případě neplnění povinností následovat trest či zákaz. Výchovu v orientační rodině žena A vnímala jako velmi přísnou, charakteristickou vojenskými prvky a pravidly a také přísnými fyzickými tresty ze strany otce, vyvolávajícími až strach dětí. Nevlastní matka ženy A byla rovněž velmi důsledná v plnění povinností dětí a snažila se je silně vést k práci i ke vzdělání, v případě problémů ve výchově zasahoval a trestal především otec. Výchova v orientační rodině ženy A tedy vykazuje prvky **silného výchovného řízení** ze strany otce. Výchovné řízení nevlastní matky ženy A považujeme spíše za **střední až silné**.

5.3 Prokreační rodina A

Rodinný kruh prokreační rodiny A můžeme charakterizovat jako poměrně harmonický. V počátečních fázích rodičovství měli podle ženy A s manželem občasné hádky, které se neobešly bez intenzivnějších emocí. Kvůli vnímavosti dětí se však postupem času podle ženy A naučili téměř nehádat a velmi si hlídají, aby před dětmi mluvili pouze slušně a byli jim tak správným vzorem. Vzhledem k jejich rozdílné povaze a míře tolerance se však nevyhnou občasným neshodám v otázkách výchovy, ty se však snaží podle svých slov vždy řešit domluvou. Patrný je vzájemný vliv manželů na své chování. Svůj vztah považují za šťastný a jsou si oporou jak v otázkách výchovy, tak emocionálně. Podporu se snaží rovněž poskytovat svým dětem, jak emocionálně, tak podporou ve vzdělání. Společný čas rodiče s dětmi tráví spíše aktivním odpočinkem, jako jsou výlety, sport či hraní stolních her. Většinu společných činností prožívají členové rodiny v dobré náladě a pohodě. U některých společných činností, jako jsou výlety, se však podle ženy A setkávají již s nechtí dětí tyto aktivity realizovat. Z toho důvodu se vždy snaží domluvit, že po společném výletě, který si přejí rodiče, se zase vyhoví dětem, aby byli spokojeni všichni členové rodiny. Kromě společného trávení času jako rodina nezanedbávají muž A a žena A ani svou roli partnerů a dokážou si vyhradit a užít čas jen sami pro sebe. Rodinné konstelace prokreační rodiny se vyznačují kladnými vztahy mezi všemi členy rodiny. Žena A vnímá vztah s mužem A velmi kladně, považuje jej za vyvážený a podporující. Vztahy s dětmi hodnotí oba rodiče jako dobré, jsou zde však podle nich rozdíly ve vztahu jednotlivých dětí a rodičů. Žena A uvádí,

že lepší vztah má spíše s mladším synem a muž A se synem starším. Oba rodiče zmiňují také jisté povahové podobnosti mezi sebou a dítětem, se kterým mají lepší vztah.

Ve výchově se oba rodiče snaží spíše o partnerský přístup, muž A se považuje spíše za mírnějšího a liberálnějšího, zatímco žena A je podle sebe i manžela na děti více náročná na výchovu a také ji více řeší než muž A, nicméně oba rodiče se snaží dětem vyjít vstříc. Muž A shledává podobnosti jak ve své povaze, tak ve výchovném přístupu se svou matkou, kterou považoval za liberálnější, tolerantnější a pasivnější. Tyto vlastnosti muže A potvrzuje také žena A, která sama sebe považuje za více dominantní ve výchově, náročnější a naopak méně tolerantní než její muž, což připisuje zejména svým povahovým rysům. Žena A vidí ve svém výchovném přístupu také určité podobnosti s oběma svými rodiči, zejména při určování pravidel domácnosti a povinností dětí. Považuje se však oproti svým rodičům za méně náročnou v množství povinností dětí a méně důslednou ve vyžadování jejich plnění. Větší důraz než její rodiče však klade na zájmové kroužky svých dětí, což jí v její výchově v orientační rodině dle svých slov chybělo. Muž A vnímá ženu A jako důslednou, jí stanovená pravidla uznává a považuje je za správné. Sám však přiznává, že je v této oblasti méně důsledný a jde tzv. „cestou nejmenšího odporu“, což potvrzuje také žena A.

Vzájemný emoční vztah muže A a ženy A je **velmi kladný**, zároveň vztahy se svými dětmi oba rodiče popisují jako kladné až velmi kladné. Rodiče se snaží děti motivovat ke vzdělání i k zájmovým činnostem a poskytovat jim také emocionální podporu. Většinu společných činností prožívají členové rodiny v dobré náladě a pohodě. U některých společných činnostech, jako jsou výlety, se však podle ženy A setkávají již s nechutí dětí tyto aktivity realizovat, což připisuje spíše jejich jiným zájmům. Z toho důvodu se vždy snaží domluvit, aby se vyhovělo všem a byli spokojeni všichni členové rodiny. Celkově emoční vztahy rodičů s dětmi v prokreační rodině A hodnotíme jako **kladné až velmi kladné**. Ve výchově muž A preferuje partnerský až liberální přístup k dětem. Snaží se vést děti ke vzdělání, přičemž má na děti přiměřené požadavky, co se týče školního prospěchu, jejichž plnění kontroluje vždy taktí formou. V případě, že se dětem ve škole něco nepovede, neuzívá tresty, ale vždy vše řeší klidnou domluvou. V domácnosti muž A požadavky na děti neklade, spíše chce, aby dodržovaly pravidla určené ženou A. Pokud si však své povinnosti plnit nechtějí, není příliš důsledný a přenechává řešení těchto situací spíše na své manželce. Výchovné řízení muže A v prokreační rodině tedy hodnotíme celkově jako **slabé až střední**. Žena A se snaží vést děti k pořádku, milovnosti a k samostatnosti a je v plnění povinností v domácnosti náročnější a více důsledná, občas v této oblasti shledává podobnosti mezi sebou a svými rodiči

v orientační rodině, které považovala za přísné. Na rozdíl od svých rodičů se však snaží, aby její požadavky na děti a jejich množství byly přiměřené věku a schopnostem dítěte a také dalším aktuálním podmínkám. Rovněž kontrola plnění povinností je ze strany ženy A prováděna taktní formou. Celkově se snaží ve výchově dětí o partnerský přístup, její **výchovné řízení** celkově tedy považujeme za **střední**.

PŘENOS VÝCHOVNÉHO STYLU

Co se týče **přenosu** z rodiny orientační rodiny do rodiny prokreační, vyzorovali jsme souvislosti zejména s emočním vztahem k jednotlivým rodičům a také celkovým vnímáním jejich výchovného řízení. Muž A popisuje svůj vztah s otcem jako dobrý, ve svých dalších výpovědích však vykazuje určité aspekty záporného emočního vztahu. Otce však muž A respektoval, poslouchal jej a udělené povinnosti si vždy plnil. Celkově tedy jeho vztah s otcem považujeme za **střední emoční vztah**. Otce ve výchově vnímal muž A jako přísného a určujícího pravidla. Požadavky otec muže A kladl formou příkazů. Povinností však bylo podle muže A přiměřené množství a muž A je považoval za dané a samozřejmé, a tato nastavená pravidla ze strany otce muž A respektoval. Muž A tvrdí, že povinnosti bral jako samozřejmost a vždy si je plnil, nepopisuje však ani negativní, ani pozitivní pocity při plnění povinností. Sám sebe vidí zpětně jako poslušného, bez problémů. Jeho bratr byl však více problémový a tedy více a přísněji trestán. V případě výchovných problémů káral a trestal pouze otec, matka byla v této oblasti spíše pasivní. Tresty používal otec jak fyzické, tak ve formě zákazů. Výchovné řízení ze strany otce celkově považujeme za **střední až silné**. Zejména fyzické tresty vnímal muž A velmi negativně, jako příliš přísné. V souvislosti s fyzickým trestáním muž A zmiňuje určitý pocit strachu z otce, i když se jednalo zejména o trestání jeho bratra. Přísnost otce ve výchově hodnotí muž A negativně a sám se podle svých tvrzení s jeho přístupem neztotožňuje. Muž A se ve výchově svých dětí podobného přístupu chce vyvarovat a vychovává tedy naprosto odlišně než jeho otec. V případě muže A došlo ze strany otce k přenosu zejména negativní zkušenosti s přísným trestáním, které se muž A ve své výchově snaží neopakovat. Je zde vžitý určitý negativní vzor, kdy se muž A snaží přenosu výchovného stylu zabránit, potlačit jej. Přenos ze strany otce na muže A identifikujeme jako **potlačený přenos**. S matkou měl muž A podle svých slov **velmi kladný emoční vztah** a vyjadřuje se o ní pouze pozitivně, avšak zpětně ji ve výchově považuje za pasivnější. Matku muž A vnímal jako vlídnou, laskavou, tolerantní a ve výchově liberální. Ve výchově však byla matka muže A spíše pasivní, starala se o domácnost a vařila a do výchovy otce příliš nezasahovala. Celkově o matce ve svých tvrzeních muž A hovoří kladně

a shledává mezi sebou a matkou podobnosti také v osobnostních vlastnostech. Svou matku muž A vnímá zpětně jako pozitivní vzor a ve výchově svých dětí sám uplatňuje velmi podobný přístup. Ve výchově se tedy muž A považuje spíše za benevolentního, stejně jako byla jeho matka v orientační rodině. Přenos ze strany matky na muže A identifikujeme jako **přenos záměrný**.

Žena A popisuje svůj vztah s otcem v dětství jako dobrý, nyní jej hodnotí jako normální, neutrální, avšak ne úplně blízký. Z dalších výpovědí ženy A ohledně svého dětství jsou patrné spíše prvky **záporného emočního vztahu** k otci, kde ho v některých tvrzeních označuje za „zlého“ a vyvolávajícího strach, což připisuje zejména přísným fyzickým trestům, které otec používal. Výchovu ze strany otce žena A vnímala jako velmi přísnou, charakteristickou vojenskými prvky a pravidly, velkým množstvím povinností a okamžitým vyžadování jejich plnění bez ohledu na podmínky. Při nesplnění povinností či neposlušnosti následoval buď zákaz, nebo fyzické tresty. Na druhou stranu však na otci oceňuje jeho snahu v domácnosti. Výchovné řízení otce ženy A hodnotíme jako **silné**. Žena A na výchově svého otce vnímala velmi záporně právě přísné fyzické tresty, i když trestán byl více její bratr. Trestání bratra má však žena A silně zaryto v paměti a spojuje si jej se silně negativními pocity. Žena A se od stejného přístupu distancuje a ve vlastní výchově se jej snaží vyvarovat. Fyzické tresty žena A použila pouze párkrát jen v krajních případech, vždy se však snaží o citlivější přístup, než jaký zažila u svého otce. Fyzické trestání žena A popisuje velmi negativně i ve své výchově a uvažuje o něm spíše jako o vlastním selhání a podobné jednání se snaží potlačit. **Přenos** ze strany otce na ženu A identifikujeme jako **potlačený**.

Vztah s nevlastní matkou žena A vnímala spíše jako rozporný. I když ji zpětně považuje za správný ženský vzor a pociťuje vůči ní vděk za vedení k učení, uvádí také jisté prvky **záporného emočního vztahu**, jako určitou odměřenost. Nevlastní matka ženy A byla rovněž velmi důsledná v plnění povinností dětí a snažila se je silně vést k práci i ke vzdělání, v případě problémů ve výchově však příliš nezasahovala a ponechávala trestání na otci. Výchovné řízení nevlastní matky ženy A považujeme spíše za **střední až silné**. I přes odměřený vztah nevlastní matku žena A popisuje jako uvědomělou a pozitivně vidí také její vedení k domácím pracím i k učení. Žena A však samotné povinnosti, kterých podle jejích slov bylo příliš velké množství, v dětství vnímala velmi negativně a hovoří o nelibých pocitech při jejich plnění. Celkově však vedení k práci považuje za správné a přínosné a sama se ve výchově svých dětí v prokreační rodině také považuje za náročnější a důslednou. Žena A rovněž hovoří o určitých převzatých vzorcích z orientační rodiny, kdy stejně jako

její nevlastní matka vyžaduje, aby si děti dělaly pořádek po sobě, a často se přistihne, jak na děti zvyšuje hlas, když povinnosti hned nechtějí splnit. Po dětech žena A rovněž vyžaduje pravidelné chození do zájmových kroužků, které jí samotné v dětství chybělo. I když děti nechtějí do všech kroužků chodit, žena A je v tomto ohledu důsledná a snaží se je motivovat. Žena A si ze strany matky převzala určitou důslednost v plnění povinností i některé z požadavků, jež na ni byly v dětství kladeny. I když žena A tyto aspekty výchovy v dětství vnímala negativně, příliš se jí nedaří naučené vzorce chování ve vlastní výchově potlačit. Přenos ze strany matky na ženu A tedy považujeme za **nezáměrný**.

Tabulka č. 4 – přenos výchovného stylu v rodině A

Orientační rodina	Otec muže A	Matka muže A	Otec ženy A	Matka ženy A
Emoční vztah	Střední	Velmi kladný	Záporný	Záporný
Výchovné řízení	Střední až silné	Slabé	Silné	Střední až silné
PŘENOS	POTLAČENÝ	ZÁMĚRNÝ	POTLAČENÝ	NEZÁMĚRNÝ
Prokreační rodina	Muž A		Žena A	
Emoční vztah	Kladný až velmi kladný		Kladný až velmi kladný	
Výchovné řízení	Slabé až střední		Střední	

PROLÍNÁNÍ VÝCHOVNÝCH STYLŮ

Muž A i žena A si přinesli do své prokreační rodiny jak odlišné, tak podobné zkušenosti. Spojuje je zejména vžitý negativní vzor přísně trestajícího otce, který v nich vyvolával silné negativní pocity včetně strachu. Žena A vnímá svého otce o něco negativněji, jelikož v jejich vztahu byly spíše projevy záporného emočního vztahu, zatímco u muže A a jeho otce jsme emoční vztah označili spíše za střední. Také silné výchovné řízení v orientační rodině žena A pociťuje více negativně, než muž A výchovné řízení svého otce, které bylo spíše střední až silné. Žena A i muž A se však shodně snaží přísného přístupu, který zažili ve své orientační rodině, ve své výchově vyvarovat. Ze strany otce jak u ženy A, tak u muže A, jsme identifikovali potlačený přenos. Rozdílné zkušenosti si však rodiče přinesli ze strany matky, kdy muž A měl se svou matkou velmi kladný emoční vztah a žena A se svou nevlastní

matkou spíše záporný. Rovněž matka muže A ve výchově vykazovala spíše známky slabého výchovného řízení, naopak matka ženy A byla více jednotná s výchovou otce a její výchovné řízení považujeme spíše za střední až silné. Muž A se s výchovou své matky ztotožňuje, přenos výchovného stylu je tedy záměrný. Žena A se vyjadřuje o přísnosti matky spíše negativně, ale ve své výchově se některým aspektům její výchovy nedokáže zcela vyvarovat, jedná se tedy o přenos nezáměrný.

V počátečních fázích rodičovství měli muž A a žena A občasné neshody, které se neobešly bez intenzivnějších emocí. Kvůli vnímavosti dětí se však postupem času podle ženy A naučili téměř nehádat a velmi si hlídají, aby před dětmi mluvili pouze slušně a byli jim tak správným vzorem. Neshody měli často právě v otázkách výchovy, což je způsobeno zejména jejich rozdílnými povahovými rysy a různou mírou tolerance. Ve výchově se oba rodiče snaží spíše o partnerský přístup, muž A se považuje spíše za mírnějšího a liberálnějšího, zatímco žena A je podle sebe i manžela na děti více náročná na výchovu a také ji více řeší než muž A, nicméně oba rodiče se snaží dětem vyjít vstříc. Muž A shledává podobnosti jak ve své povaze, tak ve výchovném přístupu se svou matkou, kterou považoval za liberálnější, tolerantnější a pasivnější. Tyto vlastnosti muže A potvrzuje také žena A, která sama sebe považuje za více dominantní ve výchově, náročnější a naopak méně tolerantní než její muž, což připisuje zejména svým povahovým rysům. Žena A vidí ve svém výchovném přístupu také určité podobnosti s oběma svými rodiči, zejména při určování pravidel domácnosti a povinností dětí. Považuje se však oproti svým rodičům za méně náročnou v množství povinností dětí a méně důslednou ve vyžadování jejich plnění. Větší důraz než její rodiče však klade na zájmové kroužky svých dětí, což jí v její výchově v orientační rodině dle svých slov chybělo. Muž A vnímá ženu A jako důslednou, sám však přiznává, že on sám je v této oblasti méně důsledný a jde tzv. „cestou nejmenšího odporu“, což potvrzuje také žena A.

Právě pasivnost manžela žena A částečně kritizuje. Z počátku ženě A vadila zejména určitá „lenost“ manžela v dodržování určitých pravidel, jež v domácnosti chtěla nastavit. Manžel podle jejích slov musel tato pravidla přijmout a začít je také dodržovat, aby mohl být správným příkladem pro děti. Zprvu pro oba rodiče bylo obtížné stanovit si pravidla rodinného fungování, jelikož každý z nich měl jinou normu. Muž A však nakonec podle svých slov pochopil, proč žena A vyžaduje určitá pravidla po něm i po dětech, proto ji nakonec podpořil, a nyní její pravidla uznává a snaží se je dodržovat. Žena A dále kritizuje na manželovi jeho přílišnou benevolentnost a nedůslednost k dětem. Vadí jí, že v případě neposlušnosti je to vždy ona, kdo musí děti kárat a zvýšit na ně hlas, manžel to podle ní příliš

řešit nechce. Žena A a muž A si rovněž ve výchově zažili situace, kdy jeden z nich něco zakázal a druhý naopak povolil, což mezi nimi způsobovalo konflikty. Z toho důvodu si vytvořili pravidlo, že se vždy sejdou, promluví si, dohodnou se společně na postupu, se kterým oba souhlasí a poté společně také dětem odpoví. Žena A také vnímá vliv muže A na své chování, kdy se díky němu podle svých slov zklidnila, částečně slevila ze svých požadavků a naučila se řešit případné neshody v klidu. I přes rozdílnost povahových rysů se muž A s ženou A snaží vždy o kompromis, větší jednotu ve výchovném působení a spokojenost všech členů rodiny.

5.4 Orientační rodina muže B

Muž B vyrůstal s oběma rodiči, je druhý ze dvou dětí, má staršího bratra. Společně s manželkou (žena B) má dva syny, 5 a 9 let, starší syn má ADHD. Bydlí s rodinou v dvougeneračním domě se svými rodiči. Výchova v jeho orientační rodině byla dle jeho slov tradiční výchova, kde v komunikaci rodičů s dětmi nechyběly jak příkazy, tak „normální komunikace“. V případě, že byly v rodině nějaké neshody, rodiče muže B to vždy řešili spíše v klidném duchu. Celkově svou rodinu muž B vnímá jako „normální“, rovněž rodiče jako fungující partnery „*Kdyby to jiskřilo, tak jsou dávno od sebe, ale jsou teďka ještě spolu.*“ Také výchovu svých rodičů považuje muž za správnou ve všech ohledech. Svou orientační rodinu muž B tedy celkově vnímá jako fungující, vyznačující se soudržností rodičů, jednotností výchovy a kooperací. Zdůrazňuje však dominantní roli matky ve výchově, která rodinu podle jeho slov vedla, a otec se podřizoval. Jako rodina trávili společný čas většinou pouze při práci v hospodářství a občas jezdili na společné výlety a jednou za rok na rodinnou dovolenou.

Rodinné konstelace orientační rodiny muže B se vyznačují především kladnými emočními vztahy všech členů rodiny, s rodiči muž B žije ve dvougeneračním domě a vychází s nimi dobře dodnes. Vztah svých rodičů rovněž popisuje jako dobrý a fungující, bez výrazných problémů. Rodiče drželi spolu, na všem se vždy shodli. Se svým starším bratrem měl muž B rovněž kladný vztah, který hodnotí jako „normální“, kdy zmiňuje občasné bratrské potyčky a „zlobení“ v dětství, což však vnímá jako běžné. S bratrem stále vychází dobře.

Ve výchově byla podle slov muže B více přísná jeho matka, otce popisuje jako laskavého a v otázkách výchovy a rodinného fungování spíše pasivního. I když otec výchovu příliš neřešil, muž B na něm oceňuje zejména jeho laskavost a pocit bezpečí, který jim jako dětem poskytoval, popisuje jej jako „útočiště“. I přesto, že rodiče muže B měli odlišný přístup

k výchově a rozhodovala zde matka, v této oblasti se nehádali a ve výchově byl tedy jednotný přístup. Matka tedy v orientační rodině muže B působila jako „hlava rodiny“ a určovala pravidla. S dětmi rodiče komunikovali jak formou příkazů, tak podle muže B i „normální“ komunikací.“ Množství povinností hodnotí muž B spíše jako přiměřené, pomáhali s bratrem v hospodářství prarodičů, ale nepovažuje to přímo za povinnosti, spíše za samozřejmost. Co se týče důslednosti rodičů v plnění povinností, muž B vnímal, že to rodiče příliš neřešili, zároveň však ve svých tvrzeních uvádí, že práci museli většinou dokončit a až potom mohli jít domů, což poukazuje na důslednost rodičů v této oblasti. Muž B si podle svých slov nepřipouští, že by něco „museli“, což vysvětluje tím, že to dělali spíše dobrovolně a brali tu práci jako samozřejmou a jak sám říká, „nenuceně nucenou“. K práci byli tedy v dětství vedeni a tyto činnosti mu rodiče zadávali spíše formou příkazů, což mu však nevadilo a celkově vedení k práci a určitou přísnost hodnotí spíše pozitivně. Co se týče školy, rodiče muže B neměli nijak velké nároky, důležité bylo, aby se učil a připravoval do školy, klasifikaci však příliš neřešili a v případě, že donesl na základní škole špatnou známku, rodiče na to nijak nereagovali. Matka muže B však vedla k učení a společně se s ním do školy připravovala, otec se s ním neučil a školu neřešil. I když muž B uvedl, že školu rodiče příliš neřešili, v případě úspěchů ve škole byli vždy rodiči oceněni buď pochvalou, či odměnění nějakým dárkem. V případě problémů ve výchově a neposlušnosti zasahovala podle muže převážně matka, která na rozdíl od otce také kárala a trestala, otec občas pouze zvýšil hlas, jinak tyto situace příliš neřešil. Tresty za neposlušnost a v případě „průšvihů“ byly občas také fyzické, což vycházelo pouze od matky, otec netrestal. I když matku muž B popisuje jako přísnější, nevnímá to negativně a s jejím přístupem se spíše ztotožňuje a tvrdí, že poslouchat se musí a určitá přísnost také musí ve výchově být. Muž B ve výchově měl zpočátku spíše tendence chovat se jako jeho otec, být pasivnější a výchovu příliš neřešit, což se mu příliš neosvědčilo. Později se naučil být autoritou, a do výchovy se více zapojovat. Muž B se však podle svých tvrzení tedy více ztotožňuje s přístupem své matky, jejíž přísnost považuje za „správnou“, což může být způsobeno také jejich podobnými povahovými rysy.

Emoční vztahy s oběma rodiči v orientační rodině muže B byly **kladné**. Co se týče výchovy, otec muže B byl spíše pasivnější a výchovu příliš neřešil a spíše se přizpůsoboval matce, jež byla dominantní a určovala pravidla. **Výchovné řízení** otce považujeme spíše za **slabé**. Na druhou stranu matka muže B byla podle jeho slov mnohem přísnější a rovněž více důsledná v plnění povinností, kterých bylo přiměřené množství. Muž B však povinnosti považoval za dané a vždy je plnil. V případě neposlušnosti zasahovala matka, která kromě kárání často

použila i fyzický trest. Problémy řešila okamžitě. Výchovné řízení matky muže B tedy považujeme za **střední až silné**. Přísnost matky však muž B vnímá spíše pozitivně a s jejím přístupem se ztotožňuje. Podle něj určitá přísnost ve výchově musí být.

5.5 Orientační rodina ženy B

Orientační rodina ženy B byla fungující a vládla v ní nekonfliktní atmosféra. Rodiče ženy B se hádali velmi málo, a když byl nějaký spor, tak vše okamžitě vyřešili. Žena B nikdy nezažila ve své orientační rodině tichou domácnost či vleklé spory rodičů. Právě nekonfliktní atmosféru v rodině a celkovou jednotu ve výchově žena B vnímá velmi pozitivně. V rodině udávala směr zejména matka ženy B, která řešila výchovu a určovala pravidla, přičemž otec jí do toho nezasahoval. Otce žena B ve výchově vnímá spíše jako pasivního, jenž si všiml pouze krajních případů. V rodinném kruhu původní rodiny ženy B panovala důvěrná atmosféra pro sdílení radostí, strastí i zkušeností, na čemž měla podíl zejména matka, která kromě výchovy s dětmi řešila i jejich osobní problémy, se kterými se jí svěřovali, a poskytovala jim emocionální podporu a rady. Žena B se na ni v případě svých starostí často obracela a svěřovala se jí, jelikož jí matka dokázala vyslechnout i poradit. V době adolescence se již žena B svěřovala spíše starší sestře nebo vrstevníkům. Ze strany matky také žena B poukazuje na silné vedení morální cestou, kdy si s nimi povídala o životě, co vidí ze života druhých, z jejich, z rodiny. Na své matce žena B oceňuje kromě vzájemné komunikace a důvěry také, že jim projevovala uznání, když se jim něco podařilo a uměla pochválit. I přesto, že otec ženy B výchovu dětí příliš neřešil, mluví o něm žena B spíše kladně a zmiňuje zejména příjemně strávený společný čas, kdy je bral na výlety na motorce nebo do lesa a byla s ním legrace. Většinu společného času jako rodina však trávili zejména prací v hospodářství, kterou se jim však matka snažila zpříjemnit vzájemnou komunikací a vyprávěním o životě. I když většinu společného času s rodiči pracovali, každou neděli si to vynahrazovali a trávili společný čas také odpočinkem, povídáním si v rodinném kruhu, návštěvami rodiny či chozením do přírody. Každou neděli ráno taktéž chodili do kostela, jelikož rodina byla věřící. O společných chvílích žena B hovoří pozitivně, uvádí však, že jich bylo málo, což bylo zapříčiněno zejména každodenní nutností obstarávat hospodářství a dobytek.

Rodinné konstelace orientační rodiny žena B jsou charakteristické kladnými vztahy mezi všemi členy rodiny. Zejména s matkou svůj vztah žena B vnímala jako velmi kladný, vřelý a často se jí svěřovala. Se svou matkou má žena B stále dobrý vztah a často rodiče

navštěvuje. Rovněž svůj vztah s otcem žena B popisuje jako dobrý, což vysvětluje zejména jeho laskavostí a tím, že příliš neřešil výchovu. V souvislosti s výchovou však žena B otce vnímá spíše jako nevšímajícího až lhostejného. Otec ženy B řešil spíše než výchovu dětí rodinné hospodářství, kde trávil po práci čas až do večerních hodin. Emoční vztah rodičů a jejich celkové soužití jako partnerů však vnímá žena B jako fungující a kladné. Také vztahy ostatních sourozenců s rodiči žena B hodnotí jako kladné, zmiňuje však rozdílný přístup rodičů k její starší sestře, na kterou byli rodiče přísnější, což si vysvětluje zejména jejím pořadím narození a uvádí, že jim vyšlapávala cestu. Starší sestru však žena B popisuje jako velmi svědomitou v učení a uvádí, že jí byla správným příkladem a určitým vzorem.

Výchovu a komunikaci v orientační rodině ženy B určovala převážně matka, kterou popisuje jako více dominantní na rozdíl od otce. Matka ženy B byla podle jejích slov přísná a její styl výchovy žena B vnímala jako autoritativní. Svou matku žena B rovněž popisuje jako velmi důslednou v plnění povinností. Celkově děti vedla k práci i učení a kladla požadavky. Spíše než školu však rodiče řešili rodinné hospodářství. Zejména otec měl požadavky pouze, co se týče práce hospodářství. Práci jim však většinou zadávala pouze matka, a to jak v domácnosti, tak v hospodářství, většinou formou příkazů. V hospodářství rodičů trávila žena B se svými sourozenci po škole nejvíce času. V plnění povinností byli rodiče důslední a téměř vždy si je museli splnit hned, což však v adolescenci zapříčinilo občasné konflikty s rodiči, jelikož povinností měli podle ženy B mnoho. Když své povinnosti ve vyšším věku již nechtěli plnit, matka vždy zasáhla. Kromě kárání však matka také apelovala na svědomí dětí, což podle ženy B bylo účinné a povinnosti si nakonec splnili. Kromě neshod ohledně množství povinností žena B žádné další konflikty s rodiči neuvádí.

Kromě silného vedení k práci byla žena B matkou vedena zejména ke slušnému, morálnímu chování, což si žena B spojuje zejména s křesťanskou vírou rodiny. Matka je rovněž vedla také k samostatnosti, aby se sami svědomitě připravovali do školy. Žena B se tedy do školy připravovala sama, vzorem jí byla její starší sestra, která rovněž byla v učení samostatná a měla dobrý prospěch. Obě sestry měly také za úkol připravovat se do školy s mladším bratrem, který neprospíval příliš dobře. Na přípravu do školy si však žena B musela vyhradit čas sama, jelikož po škole měla až do večera množství dalších povinností v domácnosti a hospodářství. Fakt, že rodiče školu příliš neřešili a směřovaly děti spíše do práce v hospodářství, připisuje žena B jiné době, ve které byla vychovávána a víře rodiny. I když školní prospěch dětí nebyl pro rodiče ženy B prioritou, v případě úspěchů ve škole jí bylo projevováno uznání pochvalou či odměnou, většinou však ze strany matky. Otec si podle

ženy B úspěchů či vykonané práce příliš nevnímal a uznání neprojevoval, všiml si pouze nesplněných povinností, což se podle ženy B stalo jen občas. V případě nechuti k plnění povinností kárala v orientační rodině ženy B zejména matka, přičemž velmi apelovala na svědomí dětí. Kromě kárání však matka ženy B používala také zákazy a občas také fyzické tresty. Otec netrestal a výchovné problémy řešil pouze v krajních případech. Žena B také vnímala ve své orientační rodině určitý pocit utiskování, utlačování, což připisuje zejména příliš velkému množství povinností a nedostatku volného času na své zájmy.

Jako jednu z okolností, která mohla mít vliv na výchovu v její orientační rodině, můžeme považovat dobu, ve které byla žena B vychovávána. S jinou dobou si žena B spojuje větší úctu k rodičům a poslušnost dětí. V souvislosti s jinou dobou a tehdejšími politickými režimy měla na výchovu ženy B vliv také víra rodiny, kvůli které jí nebylo umožněno jít na libovolnou školu, a chyběla tedy motivace ke vzdělání. Podle ženy B tento fakt zapříčinil, že její rodiče na vzdělání neapelovali a směřovali děti spíše do hospodářství a k práci celkově, aby se v budoucnu užívali. To, že rodiče školu příliš neřešili, žena B rovněž připisuje vzdělání rodičů, kteří sami dosáhli vzdělání základního a dál již nepokračovali. Vliv na výchovu v orientační rodině ženy B mohlo mít také velké pracovní vytížení rodičů, zejména otce. Kvůli každodenní práci v hospodářství do večerních hodin byl velmi fyzicky unavený, což mohlo mít vliv také na jeho pasivní přístup ve výchově.

Co se týče fungování orientační rodiny, žena B se ztotožňuje zejména se způsobem řešení konfliktů, jež její rodiče používali a uvádí, že tyto zkušenosti si přenesla také do své prokreační rodiny. Podobnosti vidí také mezi sebou a svou matkou.

Žena B popisuje ve své orientační rodině zejména vřelý vztah se svou matkou, která jí byla oporou a žena B se jí často svěřovala až do počátku adolescence. Kromě vzájemné komunikace a důvěry žena B na matce oceňuje, že dokázala projevít uznání pochvalou. **Emoční vztah** ženy B s její matkou považujeme za **velmi kladný**. Rovněž svůj vztah s otcem žena B popisuje jako dobrý, což vysvětluje zejména jeho laskavostí a tím, že příliš neřešil výchovu. Kladně hodnotí také společný čas s otcem, který se nesl v duchu dobré nálady. Společného času s otcem však bylo málo, jelikož otec byl velmi pracovní vytížený prací v hospodářství. V souvislosti s výchovou žena B otce vnímá spíše jako nevšímajícího až lhostejného. Celkový **emoční vztah** ženy B s otcem tedy považujeme spíše za **střední**. Ve výchově byla podle ženy B dominantní matka, která určovala pravidla, přičemž otec jí do výchovy nezasahoval. Otec žena B ve výchově vnímá spíše jako pasivního, jenž si všiml pouze krajních případů, což odpovídá spíše **slabému výchovnému řízení**. Matka ženy B

byla podle jejích slov přísná, velmi důsledná v plnění povinností, kterých bylo podle ženy B příliš mnoho a její styl výchovy žena B vnímala jako autoritativní. Při nevěli k plnění povinností matka vždy zasáhla. Při kárání matka často apelovala na svědomí dětí, dávala zákazy a občas použila i fyzický trest. **Výchovné řízení** matky hodnotíme jako **silné**.

5.6 Prokreační rodina B

Svou prokreační rodinu muž B i žena B vnímají jako fungující, i když se nevyhnou občasným hádkám, což muž B považuje v manželství za běžný jev a podle jeho názoru záleží nejvíce na tom, jak manželé dokážou své neshody vyřešit. Muž B však i přes určité občasné rozpory s manželkou naopak vyzdvihuje jejich shodu v názorech a myšlení. Ve své rodině se řídí pravidlem, že konflikty vždy řeší hned a nikdy u nich není tichá domácnost. Snaží se být vzorem pro děti a ukázat jim, že konflikty se musí řešit. Žena B ve způsobu řešení konfliktů vidí přenos z orientační rodiny muže B, kde řešili konflikty stejným způsobem. Neshody mají podle ženy B také ohledně výchovy, což žena B vysvětluje převážně jejich rozdílným přístupem k výchově. Žena B na manželovi kritizuje, že se mu příliš nechce řešit výchovu a řeší až krajní případy, zatímco ona vše řeší průběžně, aby nic nedorostlo až do krajností. Žena B rovněž přirovnává svého manžela k výchově jeho otce, který výchovu také neřešil, vidí však mezi nimi rozdíl v jejich povahových vlastnostech. Žena B rovněž po muži B vyžaduje, aby se ve výchově více angažoval a byl více dominantní. Muž B vliv své ženy na výchovu nepopírá a rovněž on sám má vliv na výchovný přístup ženy B, jelikož jeho způsob komunikace považuje za účinnější.

Vztahy s dětmi muž B popisuje rozdílně, s mladším synem má podle svých slov dobrý vztah, se starším synem však svůj vztah vidí jako komplikovanější a spíše ambivalentní. Rozdíl mezi dětmi popisuje také žena B, zejména však mluví odlišné náročnosti výchovy jednotlivých dětí, kdy se starším synem musí více přemýšlet, jak s ním komunikovat a celkově jeho výchovu hodnotí jako náročnější, což připisuje zejména tomu, že má ADHD. I přes jeho náročnější výchovu žena B vnímá, že starší syn je na ní více závislý než mladší syn, vztahy s oběma syny však popisuje jako velmi dobré. Vzájemný vztah rodičů v prokreační rodině oba Muž B i žena B svůj vzájemný vztah hodnotí jako velmi dobrý a fungující. Pokud mají nějaký konflikt, vždy jej vyřeší okamžitě.

Co se týče výchovného řízení v prokreační rodině, muž B měl zpočátku tendence výchovu neřešit stejně jako jeho otec v orientační rodině. Vzhledem k jeho odlišným povahovým vlastnostem od otce a vlivu své manželky se stal muž B ve výchově více dominantní a děti

jej vnímají jako autoritu. Žena B měla v počátcích rodičovství sklon přistupovat k dětem ve výchově více partnersky až liberálně, což připisuje zejména své výchově v orientační rodině, ve které cítila kvůli přísnosti matky a množství povinností na úkor svých zájmů určitý pocit utlačování. Partnerský přístup k dětem se ženě B však příliš neosvědčil, a naučila se tedy být ve výchově více přísná a důsledná. Nyní se ve způsobu výchovy ztotožňuje se svou matkou. Co se týče výchovných situací, muž B v případě neposlušnosti dětí užívá zejména zvýšeného hlasu a děti jej vždy poslechnou. Muže B také děti podle ženy B více poslechnou a má u nich větší respekt, což žena B připisuje zejména jeho přísnějšímu a jasnějšímu způsobu komunikace. Zejména tento úspěch otce ve výchovném působení na děti ženu B podle jejích slov ovlivnil a sama se s dětmi snaží komunikovat více jako manžel.

Doma má starší syn nastavený řád, který musí dodržovat. Nejdříve si musí splnit všechny povinnosti a až poté má prostor pro zájmové kroužky a hru. Žena B rovněž vede staršího syna k zájmovým kroužkům, které má nyní třikrát týdně. U mladšího syna bude žena B brzy rovněž vyžadovat stejná pravidla, jelikož v následujícím roce nastupuje na základní školu. Žena B vede zejména staršího syna k učení a k již zmíněným zájmovým kroužkům. Muž B školu na rozdíl od své manželky příliš neřeší a chce po starším synovi pouze, aby se snažil. Rovněž uvádí, že přípravu do školy a učení má na starosti rovněž jeho manželka. Žena B také pravidelně každý večer synům také čte, což považuje za rituál a vzhledem k tomu, že při zaměstnání ještě studuje další vysokou školu, při přípravě na zkoušky ji občas ve večerním čtení vystřídá i manžel. Muž B se také snaží své syny vést k práci a má na ně požadavky, aby mu pomáhali na zahradě a kolem domu.

Co se týče domácích prací, žena B i muž B se shodují a vyžadují zejména, aby synové uklízeli svůj pokoj a vynášeli koš. Muž B uvádí, že když děti udělají nepořádek nebo zlobí, snaží se to nejdříve řešit v klidu a až když neposlechnou, zvýší na ně hlas, občas použije také fyzický trest. Žena B často používá zejména u staršího syna také zákazy. Rovněž uvádí, že občas aplikuje i fyzický trest, ale nyní už jen u mladšího syna, u kterého to stále ještě funguje. Mladší syn je podle ženy B více poslušný v plnění povinností, kdežto starší syn si často své povinnosti plnit nechce, zejména co se týče školy. V této oblasti se žena B snaží být velmi důsledná. Zvýšený hlas na staršího syna podle ženy B příliš nezabírá, snaží se mu tedy domluvit a současně apeluje na jeho svědomí, což považuje za nejvíce účinné. Žena B rovněž napomíná syny již preventivně, aby nic nedošlo do krajností. Když se dětem něco povede, rodiče se jim vždy snaží projevit uznání pochvalou či odměnou ve formě dárku či společných výletů. Odměnu si často mohou i vybrat, ale musí být reálná a přiměřená. Jednou z okolností,

kteřé mohou mít vliv na výchovu v prokreační rodině muže B a ženy B může být současná doba, která je charakteristická určitým posunem k demokratičtějším stylům výchovy či větším možnostem ve vzdělání. Zejména škola a vzdělání je podle ženy B u dětí na „prvním místě“ a v této oblasti je důsledná, což může být zapříčiněno také tím, že sama dosáhla vysokoškolského vzdělání a soustavně se dále vzdělává v oblasti pedagogiky.

Emoční vztahy se svými dětmi popisuje žena B jako **kladné až velmi kladné**, co se týče výchovy, snaží se být důsledná a inklinuje k podobnému výchovnému přístupu, jaký užívala její matka v orientační rodině. **Výchovné řízení** ženy B celkově hodnotíme jako **střední až silné**. Muž B popisuje rozdílné vztahy s jednotlivými dětmi, kdy s jedním synem má podle svých slov dobrý vztah a s druhým spíše rozporný. **Emoční vztahy** muže B s dětmi tedy považujeme za **střední až silné**. Muž B měl zpočátku tendence výchovu příliš neřešit, stejně jako jeho otec v orientační rodině. V interakci s ženou B a vlastními zkušenostmi ve výchově dětí se naučil být více důsledný a do výchovy se více angažovat. **Výchovné řízení** muže B je spíše **střední**.

PŘENOS VÝCHOVNÉHO STYLU

Muž B ve své orientační rodině vnímal **emoční vztahy** s oběma rodiči jako **kladné**. Na svých rodičích muž B hodnotí pozitivně, že vždy drželi spolu a na všem se vždy shodli. Co se týče výchovy, otec muže B byl spíše pasivnější a výchovu příliš neřešil a spíše se přizpůsoboval matce, jež byla dominantní a určovala pravidla. **Výchovné řízení** otce považujeme spíše za **slabé**. Muž B měl ve své prokreační rodině zpočátku tendence výchovu neřešit stejně jako jeho otec v orientační rodině. I když muž B celkově o otci mluví kladně, jedná se ze strany otce spíše o **přenos nevědomý**. Muž B měl sklon opakovat rodičovské chování otce, jež zpočátku nevnímal nijak negativně a ani si jej příliš neuvědomoval. Vlastní zkušeností s výchovou dětí a konfrontací a manželkou však dospěl k názoru, že ve výchově musí být určitá přísnost a důslednost a že nedokáže určité věci neřešit, což může být dáno také jeho odlišnými povahovými rysy od otce. Více se tedy ztotožňuje s výchovou své matky, která vykazovala spíše znaky **středního až silného výchovného řízení**. Matka muže B byla podle jeho slov mnohem přísnější a rovněž více důsledná v plnění povinností, kterých bylo přiměřené množství. Muž B však povinnosti považoval za dané a vždy je plnil. V případě neposlušnosti zasahovala matka, která kromě kárání často použila i fyzický trest. Přísnost matky však muž B vnímá spíše pozitivně a k jejímu přístupu nyní inklinuje. Podle něj určitá přísnost ve výchově musí být. Ze strany matky jsme identifikovali **přenos záměrný**.

Žena B popisuje svůj vztah s otcem v dětství jako dobrý, což vysvětluje zejména jeho laskavostí a tím, že příliš neřešil výchovu. Kladně hodnotí také společný čas s otcem, který se nesl v duchu dobré nálady. Společného času s otcem však bylo málo, jelikož otec byl velmi pracovně vyčerpán každodenní prací v hospodářství. V souvislosti s výchovou žena B otce vnímá spíše jako nevšímajícího až lhostejného. Celkový **emoční vztah** ženy B s otcem tedy považujeme spíše za **střední**. Ve výchově byl otec ženy B pasivní, jenž si všiml pouze krajních případů. **Výchovné řízení** otce považujeme za **slabé**. Žena B na otci vnímala pozitivně jeho laskavost, a také, že je nikdy netrestal. Otcovu lhostejnost a nevšímavost v otázkách výchovy však žena B vidí spíše negativně a sama je ve výchově svých dětí pravým opakem. Snaží se neustále si všimnout a preventivně vše řešit. Ze strany otce tedy u ženy B došlo k **potlačení přenosu**. Se svou matkou měla žena B podle svých slov **velmi kladný emoční vztah**, který byl provázán vzájemnou důvěrou a sdílením. Ve výchově však matka ženy B byla spíše přísná, určující pravidla a podle slov ženy B autoritativní. Vykazovala tedy spíše známky **silného výchovného řízení**. Matka ženy B byla rovněž velmi důsledná v dodržování plnění povinností dětí, kterých bylo velké množství. Při nevěli

k plnění povinností matka vždy zasáhla. Při kárání matka často apelovala na svědomí dětí, dávala zákazy a občas použila i fyzický trest. Žena B pociťovala ve výchově určitý pocit utiskování a nedostatek volného času pro vlastní zájmy, odpočinek a zábavu s vrstevníky. Zpočátku svého rodičovství se chtěla podobnému přístupu vyvarovat a vychovávat jinak než její matka. Začala tedy výchovu spíše demokraticky, až liberálně. Tento přístup k dětem se jí však příliš neosvědčil a děti jí začaly, jak uvádí, „přerůstat přes hlavu“. Postupem času začala být ve výchově dětí více důsledná a nyní přiznává, že už zřejmě vychovává stejně jako kdysi její matka. V případě ženy B se ze strany matky jednalo o **přenos nezáměrný**. I když přísnost matky ve výchově žena B vnímala negativně a snažila se podobné chování neopakovat, vzhledem k silně zažitému vzoru se jí nepodařilo přenosu zabránit.

Tabulka č. 5 – přenos výchovného stylu v rodině B

Orientační rodina	Otec muže B	Matka muže B	Otec ženy B	Matka ženy B
Emoční vztah	Kladný	Kladný	Střední	Velmi kladný
Výchovné řízení	Slabé	Střední až silné	Slabé	Silné
PŘENOS	NEVĚDOMÝ	ZÁMĚRNÝ	POTLAČENÝ	NEZÁMĚRNÝ
Prokreační rodina	Muž B		Žena B	
Emoční vztah	Kladný až střední		Kladný až velmi kladný	
Výchovné řízení	Střední		Střední až silné	

PROLÍNÁNÍ VÝCHOVNÉHO STYLU

Muž B i žena B si do své prokreační rodiny přinesli zkušenosti s výchovou, jež je v mnoha ohledech podobná. Spojuje je zejména obdobné rozdělení rolí rodičů v orientačních rodinách, kdy matka zastávala roli „hlavy rodiny“ a byla ve výchově dominantní, určující pravidla a otec výchovu příliš neřešil a byl pasivní. Muž B však pasivitu otce nevnímá nijak zvlášť negativně a zpočátku své výchovy měl tendence jeho rodičovské chování opakovat. Ze strany otce na muže B tedy došlo k nevědomému přenosu. Vlastní výchovou a interakcí s manželkou v prokreační rodině však dospěl k názoru, že ve výchově jistá přísnost a

důslednost musí být. Žena B pasivitu svého otce ve výchově hodnotí spíše negativně a otce zpětně považuje za nevšímajícího, lhostejného. Od podobného přístupu se ve své výchově distancuje a snaží se vychovávat spíše naopak, všimát si a vše řešit již preventivně. U ženy B tedy došlo k potlačení přenosu ze strany otce. Svou matku muž B sice hodnotí jako přísnou, důslednou v plnění povinností a také přísněji trestající, na její výchově však vidí spíše pozitiva. S výchovou matky se muž B ztotožňuje a došlo z její strany k **záměrnému přenosu**. Žena B svou matku hodnotí zpětně rovněž jako velmi přísnou a důslednou v dodržování plnění povinností. Rozdíl je zde však v množství povinností, které žena B vnímala jako příliš velké a pociťovala ve výchově určitý pocit utiskování, kvůli nedostatku volného času na vlastní zájmy. Výchovnému přístupu matky se chtěla zpočátku svého rodičovství vyvarovat a začala tedy vychovávat děti více demokraticky, až liberálně. Potlačit přenos se jí však nepodařilo a také díky neosvědčení liberálního přístupu ve výchově si nyní žena B myslí, že vychovává stejně jako kdysi její matka. U ženy B však došlo spíše k **nezáměrnému přenosu**.

Svou prokreační rodinu muž B i žena B vnímají jako fungující, i když se nevyhnou občasným neshodám, což muž B považuje v manželství za běžný jev. Muž B však i přes určité občasné rozpory s manželkou naopak vyzdvihuje jejich shodu v názorech a myšlení. Co se týče prolínání výchovných stylů, oba rodiče si ze svých rodin přenesli také způsob řešení konfliktů, jež vždy řeší okamžitě a nikdy u nich není tichá domácnost. Konflikty řeší rovněž před svými dětmi, aby i jim ukázali, že konflikty se musí řešit. Muž B na výchově ženy B kritizuje její přehnanou starostlivost a podle jeho slov zbytečné přílišné vysvětlování dětem, proč po nich něco chce. Muž B sám uznává spíše jasnější způsob komunikace formou příkazů, který mu přijde účinnější než neustálé vysvětlování. Žena B však pociťuje vliv manžela na své chování. Jeho způsob komunikace s dětmi považuje rovněž za účinnější a manžela považuje za větší autoritu u dětí. Z toho důvodu se snaží ve výchově méně vysvětlovat a používat v komunikaci s dětmi spíše kratší, jasné věty jako její manžel. Žena B na manželovi kritizuje, že se mu příliš nechce řešit výchovu a řeší spíše až krajní případy, zatímco ona vše řeší průběžně, aby nic nedorostlo až do krajností. Žena B rovněž přirovnává svého manžela k výchově jeho otce, který výchovu také neřešil, vidí však mezi nimi rozdíl v jejich povahových vlastnostech. Muž B je podle ženy B mnohem méně tolerantní k neposlušnosti dětí, než byl ve výchově jeho otec a v tomto případě tedy vždy zasáhne buď zvýšeným hlasem, či fyzickým trestem. Žena B rovněž po muži B vyžaduje, aby se ve

výchově více angažoval a byl více dominantní. Muž B vliv své ženy na výchovu nepopírá a snaží se do výchovy více zapojit.

5.7 Orientační rodina muže C

Rodinný kruh **orientační rodiny muže C** je charakteristický jednotou a soudržností rodičů ve výchově. I když na výchově se podle muže C podíleli oba rodiče, matku muž C popisuje jako vlídnější a mírnější než otce, kterého považuje muž C za přísnějšího. Rodinné konstelace orientační rodiny muže C odrážejí zejména jeho komplikovaný vztah s otcem, se kterým se nyní nevidá. Vztah s otcem v dětství muž C hodnotí jako dobrý, i když dále o otci mluví jako o velmi přísném. Problémy však mezi nimi nastaly až v dospělosti. S matkou měl muž C lepší vztah než s otcem a popisuje ji jako laskavou. I přes jejich dobrý vztah se s ní však nyní také nevidá, a to právě kvůli otci, který jí zakázal se synem komunikovat. Vzájemný vztah svých rodičů muž C hodnotí jako kladný, zároveň však zmiňuje občasné hádky rodičů, které však jako dítě nevnímal, jelikož rodiče se nikdy nehádali před nimi. Konflikty řešili rodiče muže C tedy výhradně tak, aby se to děti nijak nedotklo. Konflikty rodičů muž C začal vnímat až v pozdějším věku a pak už vůči nim byl lhostejný. V souvislosti s rodinnými konstelacemi muž C vzpomíná také svého dědu, který zemřel, když bylo muži C čtrnáct let, do té doby však měl lepší vztah právě s dědou než se svým otcem.

V orientační rodině muže C byl ve výchově více dominantní spíše otec, kterého muž C popisuje jako velmi přísného. Rodiče muže C byli rovněž důslední v dodržování plnění povinností. Když si své povinnosti muž C nesplnil, vždy následoval trest. Většinou trestal podle muže C spíše otec, který problémy vždy řešil ihned. Muž C popisuje v orientační rodině rozdílný přístup k němu a k jeho mladšímu bratrovi, kdy vnímal, že na jeho bratra byl otec mnohem mírnější a na něj samotného byl hodně přísný, což připisuje také jeho pořadí narození. Rozdíly viděl mezi sebou a bratrem také v plnění povinností, kdy většinu práce musel udělat muž C a nečinnosti bratra si rodiče příliš nevšimli. Bratr byl podle muže C rovněž velmi málo trestán a muž C vzpomíná pouze na jednu situaci, kdy otec přísněji potrestal i jeho bratra a použil na něj fyzický trest, což bylo až v pozdějším věku. I když otec muže C trestal jeho bratra velmi málo, muž C uvádí, že on byl otcem fyzicky trestán velmi často. Na fyzické tresty si muž C postupem času již zvykl a byl na ně vždy již psychicky naladěný. Později začal být vůči trestání lhostejný. V orientační rodině muže C řešili neposlušnost či „průšvihy“ synů oba rodiče, většinou formou fyzických trestů. I když matka

občas také používala fyzické tresty, muž C negativně vzpomíná spíše na přísnější trestání ze strany otce. Matka byla podle muže C v trestání mírnější a většinou trestal právě otec. Kromě fyzických trestů v orientační rodině muže C občas používali i zákazy, což bylo podle muže C mnohem lepší než právě fyzické tresty.

Na základní škole měl muž C podle svých slov spíše špatné známky, což vnímal negativně. Učení s rodiči muž C popisuje jako velmi napínavé, protože mu to učení příliš nešlo. Rodiče muže C rovněž chtěli, aby měl lepší prospěch ve škole, což podle muže C nebylo jednoduché, jelikož mu učení příliš nešlo a měl velké množství povinností souvisejících zejména s prací kolem zvířat a domu. Domácích prací měl muž C v orientační rodině podle svých slov poměrně hodně, pomáhat musel se vším, co bylo potřeba. Každý den měli s bratrem určité povinnosti už od rána, než šli do školy a po návratu ze školy pokračovali. Do školy se však připravovat musel. Rodiče měli podle muže C na prospěch zpočátku nepřiměřené nároky, postupně z nich však ustoupili, což muž C připisuje také tehdejší době, kdy byla pro rodiče důležitější práce než vzdělání. Muž C se tedy po základní škole rozhodl jít na učiliště, kde se mu dařilo mnohem více než na základní škole. V případě, že se mu ve škole něco povedlo, rodiče mu projevili uznání pochvalou, odměny však podle jeho slov nikdy nedostávali. Ve společném čase s rodiči s dětmi občas hráli stolní hry, nebo v létě s rodinou grilovali na zahradě. Na dovolené byl muž C s rodiči pouze jednou.

Muž C ve své orientační rodině vnímal negativně zejména přísné fyzické tresty ze strany otce a ve vlastní výchově se podobnému přístupu snaží spíše vyvarovat. Co se týče právě trestání, muž C se považuje na rozdíl od svého otce za mírnějšího. I když sám ve výchově výjimečně fyzický trest muž C použije, snaží se pouze v mírné formě a spíše se snaží s dětmi mluvit a říct jim svůj názor. Muž C uvádí, že fyzické tresty vnímal od svého otce velmi negativně, jelikož mu přišly nepřiměřeně přísné a časté, z toho důvodu se ke svým dětem snaží přistupovat více partnersky. Podle muže C měla na výchovu v jeho orientační rodině bezesporu vliv doba, ve které byl vychováván. Podle jeho slov nebyly fyzické tresty ve výchově považovány za nic neobvyklého. Jiné době připisuje také fakt, že rodiče nakonec slevili ze svých nároků na vzdělání a vedli jej spíše k práci a muž C po základní škole šel na odborné učiliště. Muž C dále popisuje, že jako dítě byl veden pomocí množství povinností doma jak k práci, tak k samostatnosti, jelikož ve čtrnácti vycházeli základní školu a pak už museli být samostatní.

Vztah s otcem v dětství muž C zpětně hodnotí jako dobrý, i když v jeho dalších tvrzeních jsou spíše patrné známky **záporného emočního vztahu**. Otce muž C ve výchově vnímal

jako velmi přísného, zejména co se týče četnosti a tvrdosti trestů, které byly zejména fyzické. Matku muž C popisuje jako laskavou, vlídnou, vycházející mu vstříc. I když občas také užila fyzického trestu, muž C to ze strany matky příliš negativně nevnímal, jelikož tresty byly mnohem mírnější než od otce. **Emoční vztah** s matkou muž C vnímal jako **kladný**. Co se týče výchovy, byl podle muže C dominantní spíše otec, který byl velmi přísný a určoval pravidla. Rodiče byli podle muže C rovněž důslední v dodržování plnění povinností. Když si své povinnosti muž C nesplnil, vždy následoval trest. Většinou trestal podle muže C právě otec, který problémy řešil okamžitě. **Výchovné řízení** otce muže C považujeme za **silné**. Matka podle slov muže C občas také trestala a někdy dala místo fyzického trestu zákaz. Muž C ji však vnímal jako mnohem mírnější než otce. **Výchovné řízení** matky muže C tedy považujeme za **střední**.

5.8 Orientační rodina ženy C

Svou **orientační rodinu žena C** hodnotí jako fungující bez zjevných problémů. Rodiče žena C popisuje jako vstřícné jak k dětem, tak k sobě navzájem. Žena C ve své orientační rodině nikdy nepozorovala žádné hádky rodičů. Rodiče se podle jích slov rovněž nehádali ani ohledně výchovy dětí. Žena popisuje rodinu celkově jako fungující a své dětství vidí zpětně jako šťastné. Pozitivně hodnotí zejména nekonfliktní atmosféru v rodině a celkovou vstřícnost rodičů. Společného času však podle ženy C s rodiči moc neměli, což připisuje zejména jejich pracovnímu vytížení. Společné chvíle tedy trávili zejména během domácích prací a jednou za rok jezdili na dovolenou. Rodinné konstelace v orientační rodině ženy C se vyznačují kladnými vztahy mezi všemi členy rodiny, kteří spolu vycházeli dobře. Svě rodiče žena C popisuje jako velmi laskavé a vstřícné, přísní podle ženy C nebyli nikdy. Právě vstřícnost rodičů hodnotí žena C nejvíce pozitivně. Vztahy s oběma rodiči žena C popisuje jako velmi dobré, zároveň vzájemný vztah rodičů vnímala jako kladný a bezproblémový. I když rodiče žena C vnímala jako velmi přívětivé a spíše liberální, občas v komunikaci s dětmi používali také příkazy. Celkově žena C hodnotí výchovu ve své orientační rodině kladně. V orientační rodině ženy C rodiče ve výchově fungovali rovnocenně, vše řešili společně a ani jeden z nich neměl hlavní slovo.

Požadavky rodičů vnímala žena C spíše jako samozřejmost a vždy si je plnila, nepocituje tedy, že by rodiče v tomto ohledu museli klást nějaký důraz. Povinnosti si podle ženy C plnit jako museli, ale rodičům už nezáleželo, kdy si je děti splní. Pokud práci neudělali hned, rodiče to nijak neřešili a ani nenásledoval žádný trest. V rodině fungoval ženský i mužský

vzor a žena C pociťuje, že je rodiče naučili vše potřebné. Rodiče byli ženě C také vzorem v rodinném fungování, jež vnímá velmi kladně. Žena C byla ve své orientační rodině vedena zejména k domácím pracím, jelikož matka byla často v práci, musela žena C pomáhat se všemi pracemi v domácnosti včetně vaření. Bratr ženy C zase musel pomáhat otcí kolem domu a na zahradě. Všichni však museli obstarávat také zvířata, kterých měli podle ženy C hodně. Povinnosti rodiče dávali formou příkazů. Žena C však uvádí, že všechny tyto povinnosti brala spíše jako samozřejmost. Požadavky rodičů žena C tedy respektovala a vždy si všechny splnila. Školní prospěch rodiče ženy C příliš neřešili, chtěli po ní, aby se však snažila a učila se. Na prvním stupni se s ní učili rodiče, zejména otec, se kterým se žena C učila raději než s matkou. Pokud se ženě C něco ve škole podařilo, rodiče jí projeví uznání pochvalou. Odměny však podle ženy C rodiče nedávali, jen občas za vysvědčení.

Rodiče ženu C a jejího bratra podle jejích slov téměř netrestali, což vysvětluje zejména jejich poslušností. Fyzické tresty tedy v orientační rodině ženy C nikdy nepoužívali. Žena C vzpomíná pouze na zákaz jezdit na kole, žádné další zákazy podle ní nikdy nezažila, což připisuje jiné době, kdy děti byly pouze venku. Jako odlišné od své orientační rodiny vnímá žena C rozdělení rolí, kdy v původní rodině zastávala domácnost a vaření pouze matka a otec dělal pouze venku, zatímco v její současné rodině se muž C zapojuje jak do vaření, tak do domácích prací. Žena C však vidí na své výchově spíše podobnosti se svými rodiči, s jejichž výchovou se ztotožňuje a snaží se své děti vychovávat stejným způsobem. Za okolností, které mohly mít vliv na výchovu v orientační rodině ženy C, považuje sama žena C jinou dobu a také finanční situaci rodičů. Zejména finanční situaci si žena C vysvětluje, že dříve nebyly běžné finanční odměny a spíše se chválilo. O jiné době žena C hovoří také v souvislosti s trestáním, kdy jí rodiče zakázali maximálně jezdit venku na kole, proto se zákazy v jejich rodině příliš nepoužívaly. Na výchovu ženy C mohlo mít vliv také pracovní vytížení matky, kvůli kterému se žena C musela více zapojit do domácnosti a byla celkově vedena k práci a samostatnosti.

Emoční vztah s oběma rodiči žena C vnímá jako **velmi kladný**. Rodiče popisuje jako laskavé a vstřícné jak k dětem, tak k sobě navzájem. Ve výchově fungovali rodiče ženy C podle jejích slov rovnocenně, měli přiměřené požadavky, jež žena C respektovala a vždy je plnila. Rodiče nebyli v dodržování plnění povinností nijak zvlášť důslední a nezáleželo jim, za jak dlouho si je děti splní. **Výchovné řízení** v orientační rodině ženy C tedy celkově považujeme za **slabé až střední**.

5.9 Prokreační rodina C

Prokreační rodina muže C a ženy C se vyznačuje nekonfliktní atmosférou, vzájemnou vstřícností rodičů k dětem i mezi sebou. I když se žena C považuje za mírnější na děti než manžel, jejich role ve výchovném působení vnímá jako rovnocenné. Muž C rovněž hodnotí jejich role ve výchově jako vyrovnané a konflikty považuje v tomto ohledu za zbytečné. Názory na výchovu mají podle ženy C s manželem téměř stejné. V případě občasného rozdílného názoru v otázkách výchovy se vždy dohodnou a vše řeší v klidu domluvou, nikdy se však podle svých slov nehádají. Žena C hodnotí pozitivně zejména vzájemnou vstřícnost, porozumění a emocionální podporu, jež si s manželem navzájem poskytují a rovněž se oba snaží poskytovat také svým dětem. Rodinné konstelace v prokreační rodině muže C a ženy C se nesou v duchu kladných vztahů rodičů a dětí i rodičů navzájem. Zejména vztah mezi rodiči je velmi kladný a nekonfliktní. Žena C se považuje za trpělivější a mírnější než její manžel a také uvádí, že se děti vždy raději učily do školy s ní. Děti podle ženy C tráví nejvíce volného času venku s vrstevníky. Občas však jezdí jako rodina společně na různé výlety, na dovolené však nejedí. Muž C popisuje trávení společného času se synem při práci kolem domu a na zahradě. Podle jeho slov s ním však syn příliš pracovat nechce a udělá jen to nejnnutnější a pak jde raději ven.

Ve výchově se snaží rodiče svým dětem vyjít vstříc a preferují spíše partnerský přístup, žena C se vidí jako liberálnější. Muž C rovněž uvádí, že se snaží dávat dětem volnou ruku a vychovávat jinak, než jeho otec v orientační rodině, kterého vnímal jako velmi přísného. Pokud má s dětmi muž C nějaký problém, snaží se jej nejčastěji řešit domluvou. Zejména svému synovi se snaží muž C být správným vzorem a působit na něj preventivně, ukazovat mu příklady ze života, aby u něj v budoucnu předešel vážnějším problémům. Syn zatím měl podle slov ženy C jen jeden „průšvih“, který zatím řešili domluvou. Rodiče rovněž popisují rozdíly ve výchově jednotlivých dětí, kdy hodnotí výchovu nejmladší dcery jako nejvíce náročnou. Ovšem, co se týče trestání, muž C mezi dětmi rozdíly nedělá, pokud zlobí, občas použije i mírný fyzický trest, u všech dětí stejně. Žena C se ve výchově jakékoliv problémy snaží řešit v klidu bez zvýšeného hlasu a fyzické tresty také nikdy nepoužívá. Muž C je ovšem v tomto ohledu na děti přísnější než jeho manželka a občas použije i fyzický trest, zejména v případě zlobení. Muž C se však v trestání považuje za mírnějšího, než byl jeho otec, který jej trestal velmi přísně a často, což muž C neuznává. Děti také nikdy netrestá kvůli školním výsledkům.

Žena C se rovněž snaží své děti vychovávat stejným způsobem, jakým byla vychovávána ve své orientační rodině, jelikož způsob výchovy svých rodičů vnímala velmi kladně. Co se týče způsobu kladení požadavků, žena C v komunikaci s dětmi podle svých slov nikdy nepoužívá příkazy. Rodiče se snaží děti vést k práci. Co se týče domácích prací, děti podle ženy C musí pomáhat se vším, aby se naučili vše potřebné. Rodiče po dětech vyžadují, aby si dělali pořádek zejména po sobě a rovněž se zapojili do dalších prací. Děti si podle muže C povinnosti ne vždy chtějí hned splnit. Žena C to potvrzuje a sama není podle svých slov důsledná v okamžitém plnění samotných povinností a příliš neřeší, jestli své povinnosti děti splní hned nebo ne.

Rodiče zmiňují rozdíl mezi jejich dětmi ve vztahu k učení, zejména syn se podle jejich slov nepřipravuje do školy, jak by měl. Muž C se tedy snaží syna motivovat, aby se více učil a ukázal mu příklad, jak tvrdě bude muset pracovat, když se nebude ve škole alespoň snažit. U dvanáctiletého syna žena C podle svých slov plnění školních povinností příliš neřeší a uvádí, že je to jeho „problém“. Co se týče učení, má žena C na syna požadavek, aby alespoň snažil zlepšit si prospěch a nechodil domů s poznámkami. Rodiče se však snaží vést k učení především nejmladší dceru, která je na prvním stupni základní školy a potřebuje pomoc rodičů s každodenní přípravou do školy. Žena C je tedy důsledná pouze u plnění školních povinností nejmladší dcery, se kterou tedy musí každý den dělat úkoly. Většinou se dcerou připravuje žena C, někdy se zapojí i muž C. Po dceři žena C také každý den chce, aby jí zopakovala, co se daný den učila ve škole. Muž C dále uvádí, že na školní prospěch dětí nemá nijak přehnané požadavky, jelikož sám neměl na základní škole samé jedničky. Vzpomíná na přístup svých rodičů, kteří podle muže C měli příliš velké, nepřiměřené nároky, což on na své děti mít nechce. Jediné, co od dětí muž C vyžaduje je, aby se alespoň snažily. Když se dětem ve škole něco podaří, rodiče jim vždy projeví uznání pochvalou. Odměny však podle ženy C dostávají pouze za vysvědčení, během roku dostávají pravidelné kapesné.

Muž C shledává zejména odlišnosti ve výchově svých dětí a jeho výchově v orientační rodině a srovnává přísné trestání otce se svým přístupem, který považuje za mírnější. Na rozdíl od svého otce se muž C snaží přílišnému fyzickému trestání a přísnosti vyvarovat. Většinu situací ve výchově se snaží řešit domluvou. Dětem se snaží dávat více volnou ruku a přistupovat k nim více demokraticky, ovšem občas na ně zvýšit hlas musí. Přísné trestání otce má muž C velmi vryté v paměti a od podobného přístupu se chce u výchovy svých dětí oprostít, jelikož ví, jaké to je. Žena C na své výchově naopak shledává spíše podobnosti

s výchovou svých rodičů, s jejichž výchovným přístupem se ztotožňuje. Snaží se tedy k dětem přistupovat stejně, jako její rodiče v orientační rodině, být na děti spíše mírná a laskavá a vždy jim vyjít vstříc. Rozdíl mezi svou původní současnou rodinou vidí pouze v rozdělení rolí v domácnosti. V její orientační rodině se o domácnost a vaření starala pouze matka, zatímco oni s manželem se na chodu domácnosti podílejí rovným dílem.

Mezi okolnosti, jež mohou mít vliv na výchovu v prokrační rodině, můžeme uvést například finanční situaci a rovněž jinou dobu. Podle ženy C si její rodiče dříve nemohli dovolit dávat dětem odměny, zatímco oni už s manželem svým dětem dávají pravidelně kapesné, což připisuje právě o něco příznivější finanční situaci. Žena C jiné době připisuje také určitou změnu životního stylu, kdy děti byly více venku, na televizi se nedívaly a počítače nebyly. Muž C rovněž vidí vliv dobových podmínek na výchovu, kdy se podle jeho názoru dříve více kladl důraz na práci, než na vzdělání, což připisuje také tehdejšímu politickému režimu. Rovněž byli podle muže C v dětství více vedeni k samostatnosti než dnešní děti. Muž C rovněž uvádí, že přísné fyzické tresty ve výchově byly dříve považovány za běžné. Posledním aspektem, který může mít vliv na výchovu v prokrační rodině, je také vzdělání samotných rodičů. Muž C se podle svých slov sám příliš dobře neučil a z toho důvodu má na své děti také reálné požadavky na vzdělání.

Emoční vztahy rodičů s dětmi v prokrační rodině jsou **kladné**, ze strany matky spíše **velmi kladné**. Rodiče se dětem vždy snaží vyjít vstříc a preferují spíše partnerský přístup. Žena C má určité požadavky na děti, které jsou přiměřené, není však již příliš důsledná ve vyžadování jejich plnění. Výchovný přístup ženy C vykazuje spíše prvky **slabého výchovného řízení**. Muž C se rovněž snaží o partnerský přístup k dětem, vycházet jim vstříc a problémy řešit spíše domluvou. Je však důslednější než žena C a také méně tolerantní v případě neposlušnosti dětí, a tak čas od času na děti zvýší hlas či použije fyzický trest, snaží se však i trestat spíše přiměřeně. **Výchovné řízení** muže C v prokrační rodině považujeme za **střední**.

PŘENOS VÝCHOVNÉHO STYLU

Vztah s otcem v dětství muž C zpětně hodnotí jako dobrý, i když v jeho dalších tvrzeních jsou spíše patrné známky **záporného emočního vztahu**. Otce muž C ve výchově vnímal jako velmi přísného, zejména co se týče četnosti a tvrdosti trestů, které byly zejména fyzické. Co se týče výchovy, byl podle muže C dominantní spíše otec, který byl velmi přísný a určoval pravidla. Otec byl podle muže C rovněž důsledný v dodržování plnění povinností.

Když si své povinnosti muž C nesplnil, vždy následoval trest. Většinou trestal podle muže C právě otec, který problémy řešil okamžitě. **Výchovné řízení** otce muže C považujeme za **silné**. Muž C na otci přísné trestání hodnotí velmi negativně, i když dále popisuje, že vůči tvrdým fyzickým trestům se časem stal již lhostejný. Na rozdíl od svého otce se muž C snaží přílišnému fyzickému trestání a přísnosti vyvarovat. Většinu situací ve výchově se snaží řešit domluvou. Dětem se snaží dávat více volnou ruku a přistupovat k nim více demokraticky, ovšem občas na ně zvýšit hlas musí a fyzický trest také použije, ale v mírnější formě než právě jeho otec. Přísné trestání otce má muž C velmi vryté v paměti a od podobného přístupu se chce oprostít. Ze strany otce tedy dochází k **potlačení přenosu**. Svou matku muž C popisuje jako laskavou, vlídnou, vycházející mu vstříc. **Emoční vztah** s matkou muž C vnímal jako **kladný**. Matka podle slov muže C občas také trestala, občas použila fyzický trest a někdy dala místo fyzického trestu zákaz. Trestání matky však muž C nevidí nijak negativně, jelikož matka byla v trestání mnohem mírnější než otec. **Výchovné řízení** matky muže C tedy považujeme za **střední**. I když muž C o podobnostech s matkou ve výchově nemluví, z jeho výpovědí vyplývá, že ve své prokreační rodině inklinuje k podobnému výchovnému přístupu. Jedná se však spíše o **přenos nevědomý**.

Emoční vztah s oběma rodiči v dětství žena C zpětně vnímá jako **velmi kladný**. Rodiče popisuje jako laskavé a vstřícné jak k dětem, tak k sobě navzájem. Ve výchově fungovali rodiče ženy C podle jejích slov rovnocenně a vše řešili společně. Na povinnosti měli přiměřené požadavky, jež žena C respektovala a vždy je plnila. Rodiče nebyli v dodržování plnění povinností nijak zvlášť důslední a nezáleželo jim, za jak dlouho si je děti splní. Rodiče ženu C a jejího bratra podle jejích slov téměř netrestali, což vysvětluje zejména jejich poslušností. Fyzické tresty tedy v orientační rodině ženy C nikdy nepoužívali. **Výchovné řízení** v orientační rodině ženy C tedy celkově považujeme za **slabé až střední**. Co se týče rodičů, nezmiňuje žena C žádné výrazné rozdíly, pouze uvádí, že raději se do školy učila s otcem, který tomu podle jejích slov více rozuměl. Žena C jinak své rodiče posuzuje rovnocenně a jejich výchovu hodnotí zpětně velmi kladně. Žena popisuje rodinu celkově jako fungující a své dětství vidí zpětně jako šťastné. Pozitivně hodnotí zejména nekonfliktní atmosféru v rodině a celkovou vstřícnost rodičů. V rodině fungoval ženský i mužský vzor a žena C pocituje, že je rodiče naučili vše potřebné. S výchovou obou svých rodičů se žena C ztotožňuje a ve své prokreační rodině se snaží své děti vychovávat stejným způsobem. Ve svých výpovědích dokonce zmiňuje, že si myslí, že je úplně stejná jako její rodiče. U ženy C se ze strany obou rodičů jedná o **záměrný přenos**.

Tabulka č. 6 – přenos výchovného stylu v rodině C

Orientační rodina	Otec muže C	Matka muže C	Otec ženy C	Matka ženy C
Emoční vztah	Záporný	Kladný	Velmi kladný	Velmi kladný
Výchovné řízení	Silné	Střední	Slabý až střední	Slabý až střední
PŘENOS	POTLAČENÝ	NEVĚDOMÝ	ZÁMĚRNÝ	ZÁMĚRNÝ
Prokreační rodina	Muž C		Žena C	
Emoční vztah	Kladné		Velmi kladné	
Výchovné řízení	Střední		Slabé	

PROLÍNÁNÍ VÝCHOVNÉHO STYLU

Muž C i žena C si z výchovy ve svých orientačních rodinách přinesli do své současné rodiny spíše odlišné zkušenosti. Muž C vzpomíná zejména na přísnou výchovu svého otce, se kterým měl spíše záporný emoční vztah. Muž C na otci hodnotí negativně zejména přísné fyzické trestání, se kterým se neztotožňuje. Na rozdíl od svého otce se muž C snaží ve výchově svých dětí přílišnému fyzickému trestání a přísnosti vyvarovat. Většinu situací ve výchově se snaží řešit domluvou, i když občas na děti zvýší hlas a fyzický trest také použije, tak v mírnější formě než právě jeho otec. Přísné trestání otce má muž C velmi vryté v paměti a od podobného přístupu se chce oprostít. Ze strany otce tedy dochází k **potlačení přenosu**. Svou matku muž C naopak popisuje jako laskavou, vlídnou, vycházející mu vstříc. Emoční vztah s matkou muž C vnímal jako kladný. Matka podle slov muže C občas také trestala, což muž C nevidí nijak negativně, jelikož matka byla v trestání mnohem mírnější než otec. Výchovné řízení matky muže C tedy považujeme za střední. I když muž C o podobnostech s matkou ve výchově nemluví, z jeho výpovědi vyplývá, že ve své prokreační rodině inklinuje k podobnému výchovnému přístupu. Jedná se však spíše o **přenos nevědomý**. Žena C zpětně vnímá emoční vztahy s oběma rodiči jako velmi kladné. Rodiče popisuje jako laskavé a vstřícné jak k dětem, tak k sobě navzájem. Ve výchově fungovali rodiče ženy C podle jejich slov rovnocenně a vše řešili společně. Na povinnosti měli přiměřené požadavky,

jež žena C respektovala a vždy je plnila. Rodiče ženu C a jejího bratra podle jejích slov téměř netrestali, což vysvětluje zejména jejich poslušností. Fyzické tresty tedy v orientační rodině ženy C nikdy nepoužívali. Výchovné řízení v orientační rodině ženy C tedy celkově považujeme za slabé až střední. Žena C své rodiče posuzuje rovnocenně a jejich výchovu hodnotí zpětně velmi kladně. Pozitivně hodnotí zejména nekonfliktní atmosféru v rodině a celkovou vstřícnost rodičů. S výchovou obou svých rodičů se žena C ztotožňuje a ve své prokreační rodině se snaží své děti vychovávat stejným způsobem. U ženy C se ze strany obou rodičů jedná o **záměrný přenos**.

I přes odlišné zkušenosti ze svých orientačních rodin se prokreační rodina muže C a ženy C vyznačuje nekonfliktní atmosférou, vzájemnou vstřícností rodičů k dětem i mezi sebou. I když se žena C považuje za mírnější na děti než manžel, jejich role ve výchovném působení vnímá jako rovnocenné. Muž C rovněž hodnotí jejich role ve výchově jako vyrovnané a konflikty považuje v tomto ohledu za zbytečné. Názory na výchovu mají téměř stejné. V případě občasného rozdílného názoru v otázkách výchovy se vždy dohodnou a vše řeší v klidu domluvou, nikdy se však podle svých slov nehádají. Ve výchově se snaží rodiče svým dětem vyjít vstříc a preferují spíše partnerský přístup, žena C se vidí jako liberálnější. Žena C se ve výchově jakékoliv problémy snaží řešit v klidu bez zvýšeného hlasu a fyzické tresty také nikdy nepoužívá. Muž C je ovšem v tomto ohledu na děti přísnější než jeho manželka a občas použije i fyzický trest, zejména v případě neposlušnosti. I když žena C užívá spíše prvky slabého výchovného řízení a muž C středního, kvůli výchově se nehádají a snaží se vždy domluvit, aby v rodině byla nekonfliktní atmosféra. Ani jeden z rodičů nepocítuje žádný vzájemný vliv na své výchovné působení, rovněž ani jeden z nich nemluví negativně o výchově toho druhého a respektují se navzájem.

5.10 Přenos výchovného stylu

V procesu interpretace jednotlivých rozhovorů jsme pomocí předem vytvořených kategorií získali cenné informace o výchově v orientačních i prokreačních rodinách jednotlivých rodičů. Kategorie „**rodinný kruh**“ a „**rodinné konstelace**“ přinesly indicie pro určení emočních vztahů současných rodičů v jejich orientačních i prokreačních rodinách. Pro vyjádření emočního vztahu jsme použili škálu, jež obsahuje dvě přechodné formy: *záporný – střední – střední až kladný – kladný – kladný až velmi kladný – velmi kladný*. Pomocí kategorií „**hlava rodiny**“, „**formování**“ a „**za zavřenými dveřmi**“ jsme určili výchovné řízení v původních i současných rodinách. Rovněž pro určení výchovného řízení jsme využili

škálu, jež je doplněna o přechodné formy: *slabé – slabé až střední – střední – střední až silné – silné*.

V této fázi jsme vzhledem k největšímu obsazení přechodných kategorií zhodnotili jako velmi obtížné určit přesné výchovné styly a vyhnuli jsme se tak jejich další typologizaci. Zaměřili jsme se spíše na celkové vnímání výchovy v orientační a v prokreační rodině a na přenos z rodiny orientační do rodiny prokreační, jenž je výzkumným problémem diplomové práce. Informace o samotném přenosu jsme získali zejména pomocí kategorie „**rodinné kořeny**“, která odkrývá podobnosti a odlišnosti současných rodičů s jejich rodiči z orientačních rodin. Každý z rodičů si přinesl do své prokreační rodiny určité zkušenosti s výchovou, které jsou jak pozitivní, tak negativní. Z interpretace dat nám vyplynulo, že právě celkové vnímání výchovy v prokreační rodině ovlivňuje samotný proces přenosu výchovného stylu. Zjistili jsme taktéž vzájemnou souvislost „**rodinných konstelací**“ a přenosu z rodiny orientační do rodiny prokreační. Již při analýze dat nám vyvstala také kategorie „**okolnosti**“, která představuje některé z faktorů, jež mohou mít vliv na způsob výchovy v rodině, zejména na výchovné řízení.

Porovnáním vnímání výchovy v orientačních rodinách jednotlivých rodičů s vnímáním jejich výchovy v prokreační rodině jsme získali informace o přenosu či potlačení určitých vzorců rodičovského chování a také indicie pro zodpovězení základní výzkumné otázky (ZVO): *Jakým způsobem probíhá proces přenosu výchovného stylu z rodiny orientační do rodiny prokreační?*

V procesu interpretace dat jsme identifikovali čtyři způsoby přenosu z rodiny orientační do rodiny prokreační, jimiž jsou:

- Přenos záměrný
- Přenos nezáměrný
- Přenos nevědomý
- Přenos potlačený

První z typů přenosu, tedy **přenos záměrný**, který byl identifikován zejména při zpětném kladném vnímání výchovy rodičů. Emoční vztahy při záměrném přenosu byly vždy kladné či velmi kladné. Výchovné řízení se pohybovalo na škále od slabého řízení po střední až silné řízení. Rodiče, u kterých došlo k záměrnému přenosu, vnímají zpětně většinu aspektů výchovy daného z rodičů velmi kladně a vytvořili si tak pozitivní vzor rodičovského chování. Při záměrném přenosu u jednotlivých rodičů došlo k přejímání těch vzorců

rodičovského chování, se kterými se ztotožňují. Ve výchově svých dětí v prokreační rodině se tedy snaží inklinovat k podobnému výchovnému přístupu, jaký zažili ve vlastní výchově. Tento přenos jsme identifikovali pouze u kladných rodinných konstelací v orientační rodině.

Druhý typ přenosu byl nazván jako **přenos nezáměrný**. U tohoto typu přenosu jsme zjistili spíše rozporné vnímání výchovy rodičů, kdy určité aspekty výchovy jsou hodnoceny negativně a jiné naopak pozitivně. Zejména negativně vnímané aspekty výchovy v orientační rodině jsou provázeny snahou současných rodičů takové chování ve výchově svých dětí neopakovat a přenos potlačit. Rodič se snaží v prokreační rodině uplatňovat odlišné výchovné přístupy od výchovy v jeho orientační rodině. Díky silně vžitým vzorcům chování však rodič nedokáže tomuto přenosu zabránit a ve vlastní výchově aplikuje některé z přejímaných aspektů výchovy z orientační rodiny, i když to prvotně nebylo jeho cílem. Tento typ přenosu jsme identifikovali jak u velmi kladného emočního vztahu v kombinaci se silným výchovným řízením, tak u záporného emočního vztahu a středního až silného výchovného řízení. Například žena B i přes velmi kladný emoční vztah s matkou vnímala skrze její silné výchovné řízení určitý pocit utiskování, proto se snažila o odlišný přístup ve výchově a tíhla ve výchově svých dětí spíše ke slabému až střednímu řízení. Výchova matky však byla v ženě B velmi silně zakořeněna a přenosu se jí nepodařilo zabránit. I když silné výchovné řízení vnímala negativně, sama ve své výchovy nyní inklinuje ke střednímu až silnému výchovnému řízení. Nezáměrný přenos jsme vypožorovali také u ženy A ze strany její nevlastní matky, jejíž výchovné řízení bylo střední až silné. Žena A si do své prokreační rodiny převzala zejména určité aspekty výchovného řízení, které sama ve výchově v orientační rodině vnímala negativně. Jedná se o silně vžité vzorce chování, které se ženě A ve výchově svých dětí nedaří potlačit.

Třetím typem přenosu je **přenos nevědomý**, při kterém si rodič ve své výchově zpočátku neuvědomuje podobnosti s výchovou daného rodiče. Tento přenos jsme identifikovali pouze při kladném emočním vztahu s rodičem v kombinaci se slabým nebo středním výchovným řízením. Současný rodič má ve výchově svých dětí tendence opakovat chování rodiče, jehož výchovu zpětně vnímá spíše pozitivně a nemá vůči ní závažné výhrady. Tento přenos si však zpočátku neuvědomuje a sám na sobě nepozoruje podobnosti s výchovou daného rodiče. K prozření může dojít například v interakci s partnerem, který jej na tyto podobnosti upozorní. Nevědomý přenos byl vypožorován pouze u kladných rodinných konstelací v orientační rodině

Poslední typ přenosu, **přenos potlačený**, se vyznačuje zejména negativním vnímáním výchovy rodiče v orientační rodině. Tento přenos byl vyzorován u středního a záporného emočního vztahu s rodičem v kombinaci se slabým, středním až silným a silným výchovným řízením. Současný rodič hodnotí určité aspekty výchovy daného rodiče velmi negativně a ve výchově svých dětí v prokreační rodině se podobného chování snaží vyvarovat. Uplatňuje spíše odlišné, či zcela protikladné výchovné přístupy. Dochází tak k vědomému potlačení přenosu. Muže A, ženu A i muže C spojuje zejména silně vžitý negativní vzor otce, který byl velmi přísně trestající, což v dětství vnímali velmi negativně a ve své výchově se snaží takové chování neopakovat a přenos potlačit. Žena B sice popisuje svého otce jako laskavého, netrestajícího, negativně však vnímá jeho nevšímavost až lhostejnost ve výchově a sama se snaží vychovávat spíše protichůdným způsobem. Potlačený přenos jsme identifikovali pouze u středních až záporných rodinných konstelací.

Pro lepší názornost byla vytvořena následující tabulka, která zaznamenává jednotlivé typy přenosu v souvislosti s celkovým vnímáním výchovy rodičů a rodinnými konstelacemi.

Tabulka č. 7 – typy přenosu

RODINNÉ KONSTELACE	+ VNÍMÁNÍ VÝCHOVY →	PŘENOS
Kladné	Pozitivní	Záměrný
Kladné i záporné	Rozporné	Nezáměrný
Kladné	Pozitivní	Nevědomý
Záporné	Negativní	Potlačený

Z identifikace jednotlivých typů přenosu jsme dospěli k závěru, že přenos rodičovského chování je u našeho výzkumného souboru determinován zejména celkovým vnímáním výchovy konkrétního rodiče v orientační rodině. Při získání pozitivního rodičovského vzoru docházelo spíše k záměrnému či nevědomému přenosu, zatímco u negativního vzoru se projevovaly snahy přenos potlačit. Přenos nezáměrný byl vyzorován zejména u rozporného vnímání výchovy, kdy jedinec hodnotí určité aspekty výchovy pozitivně a jiné negativně, rodičovský vzor je zde silně vžitý. Z výsledků výzkumu rovněž vyplývá, že proces přenosu souvisí rovněž s rodinnými konstelacemi v orientační rodině, zejména

emočním vztahem s konkrétním rodičem. Při kladných rodinných konstelacích jsme pozorovali tendence rodičovské chování opakovat, naopak při záporných konstelacích byly snahy rodičů opačné, a to přenosu zabránit. Výjimku tvoří pouze nezáměrný přenos, který byl vyzorován jak u kladných, tak záporných konstelací a jsou zde jak snahy přenosu zabránit, tak převažující tendence chování rodičů opakovat.

5.11 Prolínání výchovného stylu

Každý z rodičů si přináší do své prokreační rodiny určité zkušenosti s výchovou, které zažil ve své orientační rodině. Tyto zkušenosti mohou být u jednotlivých rodičů v mnoha ohledech podobné, ale i odlišné. Nepochybně však ovlivňují rodičovské chování v prokreační rodině. Do **prokreační rodiny A** si oba rodiče přinesli jak odlišné, tak podobné zkušenosti s výchovou. Spojuje je zejména vžitý negativní vzor přísně trestajícího otce, který v nich vyvolával silné negativní pocity včetně strachu. Ze strany otce jsme jak u muže A i ženy A identifikovali potlačený přenos. Rozdílné zkušenosti si však rodiče přinesli ze strany matky, kdy muž A se s výchovou své matky ztotožňuje a přenos je záměrný, zatímco u ženy A ze strany matky se jednalo spíše o nezáměrný přenos. V počátečních fázích rodičovství měli muž A a žena A občasně neshody v otázkách výchovy, což bylo způsobeno zejména jejich rozdílnými povahovými rysy a různou mírou tolerance. Muž A shledává podobnosti jak ve své povaze, tak ve výchovném přístupu se svou matkou, kterou považoval za liberálnější, tolerantnější a pasivnější. Tyto vlastnosti muže A potvrzuje také žena A, která sama sebe považuje za více dominantní ve výchově, náročnější a naopak méně tolerantní než její muž, což připisuje zejména svým povahovým rysům a rovněž určitým přejatým vzorcům z orientační rodiny.

Žena A kritizuje ve výchově muže A zejména jeho pasivitu, kdy jí zpočátku vadila určitá „lenost“ manžela v dodržování pravidel, jež v domácnosti chtěla nastavit. Manžel podle jejích slov musel tato pravidla přijmout a začít je také dodržovat, aby mohl být správným příkladem pro děti. Zprvu pro oba rodiče bylo obtížné stanovit si pravidla rodinného fungování, jelikož každý z nich měl jinou normu. Muž A však nakonec podle svých slov pochopil, proč žena A vyžaduje určitá pravidla po něm i po dětech, proto ji nakonec podpořil, a nyní její pravidla uznává a snaží se je dodržovat. Žena A dále kritizuje na manželovi jeho přílišnou benevolentnost a nedůslednost k dětem. Vadí jí, že v případě neposlušnosti kárá a trestá pouze ona a muž A to příliš řešit nechce. Ve výchově si také zažili situace, kdy jeden z nich něco zakázal a druhý naopak povolil, což mezi nimi způsobovalo konflikty. Z toho

důvodu si vytvořili pravidlo, že se vždy sejdou, promluví si, dohodnou se společně na postupu, se kterým oba souhlasí a poté společně také dětem odpoví. Žena A rovněž vnímá vliv muže A na své chování, kdy se díky němu podle svých slov zklidnila, částečně slevila ze svých požadavků a naučila se řešit případné neshody v klidu. I přes rozdílnost povahových rysů se muž A s ženou A snaží vždy o kompromis, větší jednotu ve výchovném působení a spokojenost všech členů rodiny. K vyjednávání výchovného stylu v prokreační rodině ze strany ženy A dochází zejména pomocí **sdělení názoru** a **vyžadování změny chování**. Muž A požadavky své ženy **toleruje** a o změnu chování se snaží. Sám ženu A ovlivňuje zejména **vlastním příkladem**, kdy se díky jeho klidné povaze žena A naučila řešit konflikty více v klidu. Vzájemný vliv na své chování ani jeden z nich nepopírá. I přes jejich rozdílné povahové vlastnosti i názory se jim daří výchovu dětí sjednotit, což je zapříčiněno zejména oboustrannou snahou o harmonické rodinné fungování.

Do **prokreační rodiny B** si oba rodiče přinesli zkušenosti s výchovou, jež je v mnoha ohledech podobná. Spojuje je zejména obdobné rozdělení rolí rodičů v orientačních rodinách, kdy matka zastávala roli „hlavy rodiny“ a otec byl pasivní. Muž B však pasivitu otce nevnímá nijak zvlášť negativně a zpočátku své výchovy měl tendence jeho rodičovské chování opakovat. Ze strany otce na muže B tedy došlo k nevědomému přenosu. Žena B pasivitu svého otce ve výchově hodnotí spíše negativně a otce zpětně považuje za nevládnoucího, lhostejného. U ženy B tedy došlo k potlačení přenosu ze strany otce. S výchovou matky se muž B ztotožňuje a došlo z její strany k záměrnému přenosu. Žena B se výchovnému přístupu matky se chtěla zpočátku svého rodičovství vyvarovat. Potlačit přenos se jí však nepodařilo a nyní si žena B myslí, že vychovává stejně jako kdysi její matka. U ženy B však došlo spíše k nezáměrnému přenosu.

Svou prokreační rodinu muž B i žena B vnímají jako fungující, i když se nevyhnou občasným neshodám. Co se týče prolínání výchovných stylů, oba rodiče si ze svých rodin přenesli také způsob řešení konfliktů, jež vždy řeší okamžitě. Muž B na výchově ženy B kritizuje její přehnanou starostlivost a podle jeho slov zbytečné přílišné vysvětlování dětem, proč po nich něco chce. Muž B sám uznává spíše jasnější způsob komunikace formou příkazů, který považuje za účinnější. Žena B vliv manžela na své rodičovské chování pocítuje. Jeho způsob komunikace s dětmi považuje rovněž za účinnější a manžela považuje za větší autoritu u dětí. Z toho důvodu se snaží ve výchově méně vysvětlovat a používat v komunikaci s dětmi spíše kratší, jasné věty jako její manžel. Žena B na manželovi kritizuje, že se mu příliš nechce řešit výchovu a řeší spíše až krajní případy, zatímco ona vše řeší průběžně, aby nic nedorostlo

až do krajností. Žena B rovněž přirovnává svého manžela k výchově jeho otce, který výchovu také neřešil, vidí však mezi nimi rozdíl v jejich povahových vlastnostech. Muž B je podle ženy B mnohem méně tolerantní k neposlušnosti dětí, než byl ve výchově jeho otec a v tomto případě tedy vždy zasáhne buď zvýšeným hlasem, či fyzickým trestem. Žena B rovněž po muži B vyžaduje, aby se ve výchově více angažoval a byl více dominantní. Muž B vliv své ženy na výchovu nepopírá a snaží se do výchovy více zapojit. K vyjednávání výchovného stylu v prokreační rodině B dochází ze strany ženy B rovněž pomocí **sdělení názoru a vyžadování změny chování**. Muž B částečně požadavky své manželky akceptuje a došlo u něj k určité změně chování. Vychází to však také z jeho vlastní zkušenosti s výchovou svých dětí. Rovněž muž B se pomocí **sdělení názoru** snaží dát najevo své ženě, co vnímá na jejím způsobu výchovy kriticky. Změnu jejího chování však přímo nevyžaduje. Spíše na ni **působí svým příkladem**, což ženu B do jisté míry ovlivňuje a sama se snaží o podobný způsob komunikace s dětmi, jaký aplikuje muž B.

Do **prokreační rodiny C** si rodiče přinesli spíše odlišné zkušenosti ze svých orientačních rodin. Muž C vzpomíná zejména na přísnou výchovu svého otce, jež hodnotí velmi negativně a ve výchově svých dětí se podobné chování snaží neopakovat. U muže C tedy ze strany otce došlo k potlačení přenosu. Muž C ve své prokreační rodině spíše inklinuje k podobné výchově, jakou zažil ze strany matky. Jedná se však spíše o přenos nevědomý. Žena C výchovu svých rodičů zpětně hodnotí velmi kladně, s jejich rodičovským chováním se ztotožňuje a snaží se své děti vychovávat stejným způsobem. U ženy C se ze strany obou rodičů došlo k záměrnému přenosu.

Prokreační rodina C se vyznačuje nekonfliktní atmosférou, rovnocennými rolemi ve výchovném působení a vzájemnou vstřícností rodičů k dětem i mezi sebou. I když se žena C považuje za mírnější na děti než manžel, jejich role ve výchovném působení vnímá jako rovnocenné, což potvrzuje i muž C, který konflikty v otázkách výchovy považuje za zbytečné. Názory na výchovu mají oba rodiče téměř stejné. V případě občasného rozdílného názoru v otázkách výchovy se vždy dohodnou a vše řeší v klidu domluvou, nikdy se však podle svých slov nehádají. Žena C se ve výchově jakékoliv problémy snaží řešit v klidu bez zvýšeného hlasu a fyzické tresty nikdy nepoužívá. Muž C je ovšem v tomto ohledu na děti přísnější než jeho manželka a občas použije i fyzický trest, zejména v případě neposlušnosti. I když žena C užívá spíše prvky slabého výchovného řízení a muž C středního, kvůli výchově se nehádají a snaží se vždy domluvit, aby v rodině byla nekonfliktní atmosféra. Ani jeden z rodičů nepocítuje žádný vzájemný vliv na své výchovné působení, rovněž ani jeden z nich

nemluví negativně o výchově toho druhého a respektují se navzájem. V prolínání výchovných stylů je patrná zejména vzájemná **tolerance** obou rodičů, kteří své odlišnosti respektují a změnu chování partnera nevyžadují.

5.12 Faktory ovlivňující styl výchovy

Během otevřeného kódování jednotlivých rozhovorů nám postupně vyvstávaly indicie pro další téma, jehož prozkoumání nebylo prvotním cílem diplomové práce. Pomocí vytvořené kategorie „okolnosti“ jsme identifikovali určité faktory, které mohly ovlivnit výchovu v orientační i prokreační rodině, zejména výchovné řízení.

Prvním faktorem, jež má vliv na způsob výchovy v rodině, jsou podle všech rodičů s výjimkou muže B **dobové podmínky**. Rodiče si dobu, ve které byli vychováváni, spojují především s větší úctou k rodičům a poslušností dětí, s přísnějšími způsoby výchovy, vyznačujícími se rovněž větší důsledností rodičů, větším množstvím povinností kladených na děti a silnějším vedením k práci. Žena C vnímá v souvislosti s jinou dobou také určitý posun v životním stylu, jež má na způsob výchovy nezanedbatelný vliv. Muž C a žena A se shodují, že v dnešní době je patrný určitý posun k demokratičtějším stylům výchovy a poukazují na přísné trestání svých rodičů, které by dnes bylo podle ženy A společností neakceptovatelné. Muž C se rovněž shoduje s ženou B a připisují dobovým podmínkám apel na vzdělání dětí, kdy vnímali, že v době jejich výchovy, bylo vzhledem k politickému režimu více apelováno na vedení k práci než ke vzdělání. Právě politický režim, ve kterém byli rodiče vychováváni, vnímají jako další okolnost, jež připisujeme dobovým podmínkám. Na výchovu ženy B měla vliv také **víra rodiny**, která byla při tehdejších politickém režimu spíše „nežádoucí“. Děti z věřících rodin se podle ženy B nemohli dostat na libovolné školy, proto žena B ve své výchově v orientační rodině pocítovala slabší vedení ke vzdělání a spíše silné směřování dětí k práci. V souvislosti s vírou sledujeme podobnosti v určitých aspektech výchovy z orientační rodiny do rodiny prokreační, kdy žena B uvádí u své matky silný apel na svědomí a vedení morální cestou, jež sama nyní ve výchově svých dětí aplikuje.

Jako další faktor ovlivňující určité aspekty výchovy vnímá žena A i žena C **finanční situaci** rodiny, které připisují právě menší vedení ke studiu, na které nebyly finanční prostředky, či méně častými a skromnějšími formami odměn, než jaké jsou ve výchově užívány dnes. Posledním faktorem je **vzdělání** samotných rodičů, které může mít vliv na velikost nároků na dítě a vedení ke vzdělání. U většiny rodičů byly patrné reálné nároky na vzdělání svých

děti v závislosti na vlastním dosaženém vzdělání. Výjimku tvořili pouze rodiče muže C, kteří měli podle jeho názoru vzhledem ke svému dosaženému vzdělání nároky nepřiměřené.

Jedná se jen o malý výčet z nepřehledného množství faktorů, které mohou mít vliv na způsob výchovy v rodině. Zde jsme však vyjmenovali pouze ty, jež byly zachyceny v samotných výpovědích rodičů a jejichž vliv ve svých orientačních a prokreačních rodinách sami pocítují.

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Hlavním cílem diplomové práce bylo podrobně prozkoumat a porozumět, zda a jakým způsobem jsou rodiče ve své prokreační rodině ovlivněni výchovou, kterou zažili ve svých prokreačních rodinách. Každý z rodičů si může do své prokreační rodiny přinášet odlišné zkušenosti a názory na výchovu, které získal výchovou v orientační rodině. Cílem výzkumného šetření je taktéž zjistit, jakým způsobem rodiče ve svých prokreačních rodinách vyjednávají společný výchovný styl. K naplnění výzkumných cílů jsme dospěli na základě zodpovězení výzkumných otázek.

Na základní výzkumnou otázku, jakým způsobem probíhá proces přenosu výchovného stylu z rodiny orientační do rodiny prokreační, odpovídáme takto:

Z našeho výzkumného šetření vyplývá, že výchova v orientační rodině nepopíratelně ovlivňuje výchovu v rodině prokreační. Porovnáním vnímání výchovy v orientačních rodinách jednotlivých rodičů s vnímáním jejich výchovy v prokreační rodině jsme získali informace o přenosu či potlačení určitých vzorců rodičovského chování. Na základě těchto indicií jsme identifikovali čtyři způsoby přenosu z rodiny orientační do rodiny prokreační, a to přenos záměrný, nezáměrný, nevědomý a potlačený.

Prvním typem přenosu je **záměrný přenos**, jenž byl identifikován zejména při zpětném kladném vnímání výchovy rodičů v orientační rodině. Emoční vztahy při záměrném přenosu byly kladné či velmi kladné. Výchovné řízení se pohybovalo na škále od slabého řízení po střední až silné řízení. Rodiče, u nichž došlo k záměrnému přenosu, vnímají zpětně většinu aspektů výchovy daného z rodičů velmi kladně a vytvořili si tak pozitivní vzor rodičovského chování. Při záměrném přenosu u jednotlivých rodičů došlo k přejímání těch vzorců rodičovského chování, se kterými se ztotožňují. Ve výchově svých dětí v prokreační rodině se snaží tíhnout k podobnému výchovnému přístupu, jaký zažili ve vlastní výchově. U **nezáměrného přenosu** jsme zjistili spíše rozporné vnímání výchovy rodičů, kdy určité aspekty výchovy jsou hodnoceny negativně a jiné naopak pozitivně. Zejména negativně vnímané aspekty výchovy v orientační rodině jsou provázeny snahou současných rodičů takové chování ve výchově svých dětí neopakovat a přenos potlačit. Díky silně vžitým vzorcům chování však rodič nedokáže tomuto přenosu zabránit a ve vlastní výchově aplikuje některé z přejímaných aspektů výchovy z orientační rodiny, i když to prvotně nebylo jeho cílem. Tento typ přenosu jsme identifikovali jak u velmi kladného emočního vztahu

v kombinaci se silným výchovným řízením, tak u záporného emočního vztahu a středního až silného výchovného řízení.

Při **nevědomém přenosu** si rodič ve své výchově zpočátku neuvědomuje podobnosti s výchovou daného rodiče. Tento přenos byl identifikován pouze při kladném emočním vztahu s rodičem v kombinaci se slabým nebo středním výchovným řízením. Současný rodič má ve výchově svých dětí tendence opakovat chování rodiče, jehož výchovu zpětně vnímá spíše pozitivně. Tento přenos si však prvotně neuvědomuje a sám na sobě nepozoruje podobnosti s výchovou daného rodiče. K uvědomění přenosu může dojít například v interakci s partnerem, který jej na tyto podobnosti upozorní. Posledním typem je **přenos potlačený**, který se vyznačuje zejména negativním vnímáním výchovy v orientační rodině. Tento přenos byl vyzorován u středního a záporného emočního vztahu s rodičem v kombinaci se slabým, středním až silným a silným výchovným řízením. Při tomto typu přenosu jsou určité aspekty výchovy daného rodiče hodnoceny velmi negativně a ve výchově vlastních dětí v prokreační rodině se objevuje snaha takové chování potlačit. Rodič ve vlastní výchově uplatňuje spíše odlišné, či zcela protikladné výchovné přístupy. Dochází tak k vědomému potlačení přenosu.

Z identifikace jednotlivých typů přenosu jsme dospěli k závěru, že přenos rodičovského chování je u našeho výzkumného souboru determinován zejména celkovým vnímáním výchovy konkrétního rodiče v orientační rodině. Při získání pozitivního rodičovského vzoru docházelo spíše k záměrnému či nevědomému přenosu, zatímco u negativního vzoru se projevovaly snahy přenos potlačit. Přenos nezáměrný byl vyzorován zejména u rozporného vnímání výchovy, kdy jedinec hodnotí určité aspekty výchovy pozitivně a jiné negativně, rodičovský vzor je zde silně vžitý. Z výsledků výzkumu rovněž vyplývá, že proces přenosu souvisí rovněž s rodinnými konstelacemi v orientační rodině, zejména emočním vztahem s konkrétním rodičem. Při kladných rodinných konstelacích jsme pozorovali tendence rodičovské chování opakovat, naopak při záporných konstelacích byly snahy rodičů opačné, a to přenosu zabránit. Výjimku tvoří pouze nezáměrný přenos, který byl vyzorován jak u kladných, tak záporných konstelací a jsou zde jak snahy přenosu zabránit, tak převažující tendence chování rodičů opakovat.

Na první specifickou výzkumnou otázku, jak rodiče vnímají výchovu ve svých orientačních rodinách, nalezneme odpovědi v kapitolách 5.1, 5.2, 5.4, 5.5, 5.7, 5.8, kde popisujeme výchovu v orientační rodině u jednotlivých rodičů. Během procesu určování emočních vztahů a výchovného řízení v orientačních rodinách jsme vyzorovali určitou snahu

současných rodičů v počátečních tvrzeních uvádět příznivější charakteristiky vztahů se svými rodiči, i když v dalších výpovědích naznačovali prvky záporného emočního vztahu. Ve výchovném řízení jsme zaznamenali jednotu pouze v orientační rodině ženy C, jejíž rodiče se ve výchově projevovali rovnocenně, a částečně také v orientační rodině ženy A. U ostatních orientačních rodin bylo zaznamenáno spíše rozporné výchovné řízení, kdy jeden z rodičů vykazoval prvky slabého, či středního výchovného řízení a druhý řízení středního až silného či silného. Rodič se silnější formou řízení v rodině zastával dominantní roli, přičemž druhý rodič se mu spíše podřizoval.

Na druhou specifickou výzkumnou otázku, jak rodiče vnímají výchovu ve svých prokreačních rodinách, nalezneme odpovědi v kapitolách 5.3, 5.6 a 5.9, jež popisují výchovu v jednotlivých prokreačních rodinách. Emoční vztahy s dětmi ve svých prokreačních rodinách rodiče vnímají jako kladné až velmi kladné, pouze muž B je hodnotí jako kladné až střední. U prokreační rodin A i B pozorujeme zejména silnější výchovné řízení ze strany žen, jež jsou ve výchově dominantnější, než jejich muži. U prokreační rodiny C naopak vykazuje silnější výchovné řízení v rodině muž. Role ve výchově však vnímá jako rovnocenné. Rovněž jsme zaznamenali určitý posun ve formách výchovného řízení, kde většina rodičů ve své prokreační rodině inklinuje spíše k mírnějším formám řízení, než jaké uplatňovali jejich rodiče v orientační rodině. V této souvislosti byly vyzorovány také tendence volit tzv. „zlatou střední cestu“, tedy určitý střed mezi výchovným řízením obou rodičů.

Na třetí specifickou otázku, jak se výchovné styly v prokreačních rodinách vzájemně prolínají, se podrobněji zaměřuje kapitola č. 5.11, ve které jsme se zaměřili na konfrontaci výchovných stylů v jednotlivých prokreačních rodinách. Zaměřili jsme se především na proces, jakým se snaží rodiče ve své prokreační rodině vyjednávat společný výchovný styl.

V prokreační rodině A dochází k vyjednávání výchovného stylu ze strany ženy A zejména pomocí **sdělení názoru a vyžadování změny chování**. Muž A vůči požadavkům své ženy projevuje **toleranci** a snahu o změnu svého chování. Muž A svou ženu působí zejména **vlastním příkladem**, kdy žena A vnímá pozitivně jeho klidnost při řešení konfliktů, a sama se snaží být v tomto ohledu více jako on. Vzájemný vliv na své chování je mezi rodiči patrný a oba si jej uvědomují. K vyjednávání výchovného stylu v prokreační rodině B dochází ze strany ženy B rovněž pomocí **sdělení názoru a vyžadování změny chování**. Muž B částečně požadavky své manželky **akceptuje** a došlo u něj k určité změně chování, což však vychází také z jeho vlastní zkušenosti s výchovou dětí. Rovněž muž B se pomocí **sdělení**

názoru snaží dát najevo své ženě, co vnímá na jejím způsobu výchovy kriticky. Změnu jejího chování však přímo nevyžaduje. Spíše na ni působí **vlastním příkladem**, což ženu B do jisté míry ovlivňuje a sama se snaží o podobný způsob komunikace s dětmi, jaký aplikuje muž B. V prokreační rodině C se rodiče kvůli výchově se nehádají a snaží se vždy domluvit, aby v rodině byla nekonfliktní atmosféra. Ani jeden z rodičů nepocituje žádný vzájemný vliv na své výchovné působení, rovněž ani jeden z nich nekritizuje žádný bod výchovy toho druhého a respektují se navzájem. V prolínání výchovných stylů je patrná zejména vzájemná **tolerance** obou rodičů, kteří své odlišnosti respektují a změnu chování partnera nevyžadují.

Z výsledků výzkumu vyplynulo ještě další téma, jež prvotně nespadá do vytyčených výzkumných cílů. V procesu analýzy a interpretace dat jsme identifikovali určité faktory, které, kromě zkušeností s výchovou v původní rodině a osobnostních charakteristik jednotlivých rodičů, mohly ovlivnit výchovu v orientační i prokreační rodině, zejména výchovné řízení. Prvním faktorem, jež má vliv na způsob výchovy v rodině, jsou podle rodičů **dobové podmínky**. V souvislosti s jinou dobou je rodiči pozorován zejména určitý posun v životním stylu a rovněž k demokratičtější stylům výchovy, než jakými byli vychováváni ve svých orientačních rodinách. Rodiče připisují době také odlišné nároky na vzdělání dětí, kdy v době jejich výchovy byli více než ke vzdělání směřováni k práci, s čímž souvisí také další faktor, a to **víra v rodině**, jež byla dříve státem vnímána spíše negativně, a z toho důvodu nebylo dětem z věřících rodin umožněno studovat libovolné školy. Jako další faktor ovlivňující výchovu rodiče uvádějí **finanční situaci** rodiny, které připisují právě menší vedení ke studiu, na které nebyl dostatek finančních prostředků, či méně časté odměňování dětí v orientačních rodinách. Posledním faktorem je **vzdělání samotných rodičů**, které může mít vliv na velikost nároků na dítě a vedení ke vzdělání. Jedná se pouze o skromný výčet z nepřeberného množství faktorů ovlivňujících styl výchovy v rodině. Zde jsme vyjmenovali pouze ty faktory, jež byly zachyceny v samotných výpovědích rodičů a jejichž vliv ve svých orientačních a prokreačních rodinách sami pocítují.

7 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAKTICKÉ VYUŽITÍ

Výsledky výzkumného šetření se nyní pokusíme porovnat se závěry některých zahraničních studií zabývajících se přenosem výchovného stylu, jež jsou podrobněji popsány v teoretické části diplomové práce.

Naše závěry se shodují zejména s teorií vyplývající z výzkumu Chena a Kaplana (2001, s. 17-18), jež potvrzuje, že současní rodiče mají tendenci používat podobné výchovné strategie a postupy, se kterými se sami setkali ve svém dětství. Ukázalo se, že rodiče, kteří si prošli vřelou a přívětivou výchovou ve svém dětství, jsou pak vstřícnější ke svým dětem. Tento proces jsme vyzorovali zejména u ženy C, která vstřícnost rodičů hodnotí velmi kladně a sama se ke svým dětem snaží chovat stejně vstřícně, jako její rodiče. Dále můžeme uvést také německý reprezentativní výzkum (Kohli, 2004) o přenosu vzorců chování mezi generací dětí a jejich rodičů, ze kterého vyplynulo, že přenos velmi závisí na vztahu rodičů s dětmi, zejména na frekvenci kontaktů a zda žijí společně. Zde se náš výzkum shoduje zejména s aspektem emočního vztahu rodičů s dětmi, jenž má podle výsledků našeho výzkumu na přenos rodičovského chování nepopíratelný vliv.

Cherri (2008) ve svém výzkumu zjistila, že rodiče předávají svým dětem zejména životní zkušenosti, učí je hodnotám, principům a morálce, což jsme v našem výzkumu vyzorovali zejména u ženy B.

Například Campbell a Gilmore (2007, [online]) ve svém výzkumu poukázaly na podobnosti ve výchovných stylech u stejného pohlaví (otec – syn, matka – dcera), které jsou větší než napříč pohlavím. Mezi otci a syny byly pozorovány dokonce větší podobnosti než mezi matkami a dcerami. Tento závěr však v našem výzkumu nemůžeme potvrdit. Pozorovali jsme naopak větší podobnosti mezi matkami a dcerami než mezi otci a syny. U synů jsme pozorovali větší podobnosti spíše s výchovou matek než otců. Vzhledem k našemu menšímu výzkumnému souboru však tento závěr nemůžeme zobecnit. Z výsledků výzkumu Campbell a Gilmore také vyplynulo, že současní rodiče používají méně autoritářských a více demokratických a liberálních výchovných stylů ve srovnání se svými rodiči. Tento trend zaznamenal ve svém výzkumu také O'Brien (2010, [online]). Tento posun jsme pozorovali i ve výsledcích našeho výzkumu.

V našem výzkumu jsme potvrdili některé z teorií, vyplývajících z výsledků zahraničních výzkumných šetření. V rámci výzkumného šetření jsme však rovněž dospěli k určitým dalším závěrům. Podařilo se nám identifikovat čtyři typy přenosu z rodiny orientační do

rodiny prokreační, a to přenos záměrný, nezáměrný, nevědomý a potlačený. Dále jsme vyzorovali určité způsoby vyjednávání výchovného stylu v prokreační rodině, jako je sdělení názoru na chování partnera, vyžadování změny chování, tolerance či akceptace odlišného názoru a působení vlastním příkladem. Z výsledků výzkumného šetření nám rovněž vyplynuly určité faktory ovlivňující způsob výchovy v rodině. Kromě zkušeností s výchovou z orientační rodiny a osobnostních charakteristik výchovu ovlivnily rovněž dobové podmínky, víra rodiny, finanční situace rodiny a vzdělání rodičů.

I když se nám podařilo naplnit výzkumné cíle, uvědomujeme si subjektivitu našeho výzkumného šetření, jež je dána zejména omezeným výzkumným souborem a rovněž samotným výzkumným problémem. Přenos výchovného stylu je velice komplexní proces, jehož zmapování a rozkrytí je poměrně obtížné. Limitem výzkumného šetření jsou rovněž určité prvotní tendence rodičů hodnotit výchovu ve svých orientačních rodinách příznivěji, než jak ji skutečně vnímají. Zkresleny mohou být také výpovědi o vlastní výchově, kdy u rodičů může být patrná snaha působit „lepším dojmem“. V dalším zkoumání bychom navrhli zkombinovat kvalitativní a kvantitativní přístup, a doplnit tak hloubkové rozhovory o standardizované dotazníky, které by prohloubily povědomí o výchovných stylech v rodinách a usnadnili tak přesnější určení výchovného stylu v orientační i prokreační rodině.

I přesto, že jsme vyzorovali určité způsoby přenosu rodičovského chování, nelze tuto typologii zobecnit na celou populaci. Naše závěry však mohou být zajímavým podnětem pro další zkoumání přenosu z rodiny orientační do rodiny prokreační. Vzhledem k tomu, že z některých rozhovorů vyplynul rozlišný výchovný přístup k jednotlivým dětem v rodině, vyvstává zde také myšlenka rozšířit výzkumný soubor také o sourozence informantů, aby došlo k lepšímu porozumění způsobu výchovy v orientačních rodinách.

Účastníci výzkumu jsou rodiče ve věku střední dospělosti, vychovávající alespoň jedno dítě mladšího školního věku. Vzhledem k vyzorovanému posunu k demokratičtějším způsobům výchovy z orientačních rodin do prokreačních v souvislosti s novými výchovnými trendy posledních let považujeme za zajímavý námět realizovat podobný výzkum například u rodičů ve věku mladé dospělosti vychovávající dítě předškolního věku.

ZÁVĚR

Tématem diplomové práce byl přenos výchovného stylu z rodiny orientační do rodiny prokreační. Teoretická část práce vymezuje klíčové koncepty, jež jsou podstatné pro tvorbu části empirické. Postupovali jsme od obecného ke konkrétnějšímu. Úvodní kapitola se zabývá výchovou, jejími cíli, obsahem a kontexty výchovy, jimiž jsou dědičnost a prostředí. V druhé části je rozebírána rodina, její funkce a proměny. Je zde vymezena orientační a prokreační rodina a také znaky současných rodin. Stěžejními kapitolami druhé části jsou výchova v rodině a způsob výchovy v rodině. Poslední kapitola teoretické části již rozebírá ústřední téma diplomové práce, a to přenos výchovného stylu v rodině. Kromě podrobného vymezení výchovných stylů nás provádí také sociálním a mezigeneračním učením, jež mají na přenos výchovného stylu dle mnohých autorů značný vliv. Na závěr je zde věnována kapitola některým výzkumným šetřením, které byly na téma přenosu mezi generacemi již realizovány. Reprezentativních tuzemských výzkumů na toto téma zatím není mnoho, avšak v posledních letech se tato problematika čím dál častěji objevuje v mnohých bakalářských a diplomových pracích.

V praktické části práce jsme pomocí kvalitativní metodologie zkoumali u tří prokreačních rodin, celkově tedy šesti rodičů přenos výchovného stylu z rodiny orientační do rodiny prokreační. Při výzkumném šetření jsme zvolili design zakotvené teorie a jako metodu sběru dat hloubkový rozhovor. V procesu otevřeného kódování bylo vytvořeno sedm základních kategorií, a to – rodinný kruh, rodinné konstelace, hlava rodiny, formování, za zavřenými dveřmi, rodinné kořeny a okolnosti. Na základě kategorií „rodinný kruh“ a „rodinné konstelace“ se nám podařilo pozorovat emoční vztahy současných rodičů v jejich orientačních i prokreačních rodinách. Pomocí kategorií „hlava rodiny“, „formování“ a „za zavřenými dveřmi“ jsme určili výchovné řízení v původních i současných rodinách. Informace o samotném přenosu jsme získali zejména pomocí kategorie „rodinné kořeny“, která odkrývá podobnosti a odlišnosti současných rodičů s jejich rodiči z orientačních rodin. Zjistili jsme taktéž vzájemnou souvislost „rodinných konstelací“ a přenosu z rodiny orientační do rodiny prokreační. Již při analýze dat nám vyvstala také kategorie „okolnosti“, která představuje některé z faktorů, jež mohou mít vliv na způsob výchovy v rodině.

V diplomové práci se nám pomocí zodpovězení výzkumných otázek podařilo dosáhnout vytyčených výzkumných cílů. Diplomová práce si kladla za cíl podrobně prozkoumat a porozumět, zda a jakým způsobem jsou rodiče ve své prokreační rodině ovlivněni výchovou,

kteřou zažili ve svých prokreačních rodinách. Z výsledků výzkumu vyplývá, že zkušenosti s výchovou v orientační rodině mají nepopiratelný vliv na výchovu v rodině prokreační. Porovnáním vnímání výchovy v orientačních rodinách jednotlivých rodičů s vnímáním jejich výchovy v prokreační rodině jsme získali informace o přenosu určitých vzorců rodičovského chování. Následně jsme identifikovali čtyři způsoby přenosu z rodiny orientační do rodiny prokreační, a to přenos záměrný, nezáměrný, nevědomý a potlačený.

Dospěli jsme k závěru, že vliv na způsob přenosu má zejména celkové vnímání výchovy v orientační rodině. Při získání pozitivního rodičovského vzoru docházelo k záměrnému či nevědomému přenosu, zatímco u negativního vzoru se projevovaly snahy rodičů přenosu zabránit. Přenos nezáměrný byl vyzorován zejména u rozporného vnímání výchovy, kdy jedinec hodnotí určité aspekty výchovy pozitivně a jiné negativně, rodičovský vzor je zde silně vžitý. Z výsledků výzkumu rovněž vyplývá, že proces přenosu souvisí rovněž s rodinnými konstelacemi v orientační rodině, zejména emočním vztahem s konkrétním rodičem. Při kladných rodinných konstelacích jsme pozorovali tendence rodičovské chování opakovat, naopak při záporných konstelacích byly snahy rodičů přenos potlačit. Výjimku tvoří pouze nezáměrný přenos, který byl vyzorován jak u kladných, tak záporných konstelací a jsou zde jak snahy přenosu zabránit, tak převažující tendence chování rodičů opakovat. Z výsledků výzkumného šetření jsme zaznamenali také určitý posun ve formách výchovného řízení, kde většina rodičů ve své prokreační rodině inklinuje spíše k mírnějším formám řízení, než jaké uplatňovali jejich rodiče v orientační rodině.

Cílem výzkumného šetření bylo rovněž zjistit, jakým způsobem rodiče ve svých prokreačních rodinách vyjednávají společný výchovný styl. Zde se nám podařilo vyzorovat určité strategie vyjednávání výchovného stylu v prokreační rodině, jako je sdělení názoru na chování partnera, vyžadování změny chování, tolerance či akceptace odlišného názoru a působení vlastním příkladem. Z výsledků výzkumného šetření nám rovněž vplynuly určité další faktory ovlivňující způsob výchovy v rodině. Kromě zkušeností s výchovou z orientační rodiny a osobnostních charakteristik měly na výchovu vliv také dobové podmínky, víra rodiny, finanční situace rodiny a vzdělání rodičů.

I přesto, že naše získané poznatky a závěry jsou limitovány jejich subjektivitou, výsledky výzkumného šetření považujeme za podnětné. Nastínili jsme některé náměty pro další zkoumání přenosu výchovných stylů. Za zajímavé považujeme zejména námět realizaci podobného výzkumu s využitím kombinace kvalitativní a kvantitativní metodologie.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] GILLERNOVÁ Ilona. *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologické dny 2004 : Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování: sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*.
- [2] BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1998, 559 s. ISBN 8085943573.
- [3] CELÁ, Jarmila a Štefan CHUDÝ. *Kapitoly z teorie výchovy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. Učební texty vysokých škol.
- [4] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- [5] ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, 414 s. ISBN 8070665343.
- [6] ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996, 302 s. Psychologie. ISBN 80-85866-15-3.
- [7] ČESKO. Zákon č. 115 ze dne 26. ledna 2006, o registrovaném partnerství a o změně některých souvisejících zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 38. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-115>. ISSN 1211-1244
- [8] DUNOVSKÝ, Jan. *Rodina a její poruchy ve vztahu k dítěti*. Praha: MPSV ČSR, 1986
- [9] GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999, 595 s. ISBN 80-7203-124-4.
- [10] GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011, 256 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2798-1.
- [21] GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 1998, 192 s. Edukace. ISBN 808578324X.
- [32] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [43] HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1168-3.

- [54] HLÁŠNA, Slávka et al., 2006. *Úvod do pedagogiky*. Bratislava: Arimes, s. 11 - 100. Člověk, společnost a výchova. ISBN 80-89132-29-4.
- [65] JANIŠ, Kamil a Irena LOUDOVÁ. *Vybraná témata z teorie výchovy: (studijní opora)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-113-6.
- [76] JUNGWIRTHOVÁ, Iva, 2009. *Pohodoví rodiče - pohodové děti: podporujeme vývoj dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-536-3.
- [87] KIMPLOVÁ, Tereza, 2008. *Základy manželského a rodinného soužití*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-619-2.
- [98] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- [109] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [20] MAŘÍKOVÁ, Hana. *Velký sociologický slovník: A-O. Díl 1*. Praha: Karolinum, 1996, 747 s. ISBN 8071843113.
- [21] MAŘÍKOVÁ, Hana. *Velký sociologický slovník: P-Z. Díl 2*. Praha: Karolinum, 1996, s.749-1627. ISBN 8071843113.
- [22] MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992, s. 60 – 64)
- [23] MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986, s. 175 – 178
- [24] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 1996. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-494-X.
- [25] MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2003, 340 s. ISBN 80-7178-771-X.
- [26] MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 8085850249.
- [27] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- [28] PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. V Praze: Karolinum, 2007, 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.

- [29] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [30] PROKEŠOVÁ, Miriam. *Vychovávám, vychováváš, vychováváme (dobře)?*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-392-7.
- [31] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [32] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [33] RABUŠICOVÁ, Milada, KAMANOVÁ Lenka a Kateřina PEVNÁ, 2011. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5750-0.
- [34] ROTTEROVÁ, Božena in STŘELEČEK, Stanislav (ed.), 2005. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3687-7.
- [35] SATIR, V. *Knih o rodině*. Praha: Práh, 1994. 350 s. ISBN 8090132502.
- [36] STŘELEČEK, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 8021036877.
- [37] ŠMAHELOVÁ, Bohumíra a Jarmila SVOBODOVÁ. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. 1. vyd. Brno: MSD s.r.o., 2007. 140 s. Pedagogická teorie.
- [38] ŠULOVÁ, Lenka, 1998. *Člověk v rodině*. In: VÝROST, Josef a Ivan SLAMĚNÍK (ed.), 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I: člověk a sociální instituce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-269-6.
- [39] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [40] TÓTHOVÁ, Jana. *Úvod do transgenerační psychologie rodiny: transgenerační přenos vzorců rodinného traumatu a zdroje jeho uzdravení*. Praha: Portál, 2011, 250 s. ISBN 978-80-7367-856-2.

ELEKTORNICKÉ ZDROJE:

- [41] BŘICHÁČEK, Václav. *Mezigenerační přínos výchovných stylů*. Časopis: Speciální pedagogika [online]. 2003. ISSN: 1211-2720. [cit. 2017-03-23] Dostupné také z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/508>.
- [42] CAMPBELL, J., GILMORE, L. *Intergenerational continuities and discontinuities in parenting styles*. *Australian Journal of Psychology* [online]. 2007, roč. 59, č. 3, s. 140-150. [cit. 2017-03-23] Dostupné z: <http://eprints.qut.edu.au/13165/1/13165.pdf>
- [43] FISCHER, T. (ed.) *Intergenerational learning in Europe – policies, programmes, practical guidance. Final report* [online]. Erlangen: University of Erlangen- Nuremberg, 2008. 40 s. [cit. 2017-03-23] Dostupné z: <http://www.eagle-project.eu/welcome-to-eagle/final-report.pdf/view>
- [44] CHEN, Zeng-Yin a Howard B. KAPLAN, 2001. *Intergenerational transmission of constructive parenting*. *Journal of marriage and family* [online]. Vol. 63, issue 1, s. 17 – 31 [cit. 2017-03-23]. ISSN 1741-3737. DOI: 10.1111/j.1741- 3737.2001.00017.x. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com.proxy.k.utb.cz/doi/10.1111/j.1741-3737.2001.00017.x/pdf>
- [45] O'BRIEN, H. G. *The Intergenerational Transmission of Parenting Styles of Irish immigrant Mothers*. *Journal of Family Social Work* [online]. 2010, roč. 13, č. 5, s. 395-409. [cit. 27-03-23]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1080/10522158.2010.514680>
- [46] VAN IJZENDOORN, M. H. *Intergenerational Transmission of Parenting: A Review of Studies in Nonclinical Populations*. *Developmental review* [online]. 1992, roč. 12, č. 1, s. 76-99. [cit. 2017-03-23]. Dostupné z: https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/2326/168_127.pdf?sequence=1

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné
aktualiz.	aktualizované
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
cit.	citováno
č.	číslo
ČR	Česká republika
kol.	kolektiv
např.	například
popř.	popřípadě
přeprac.	přepracované
roč.	ročník
rozš.	rozšířené
s.	strana
sb.	sbírka
vyd.	vydání
§	paragraf

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 Myšlenková mapa – nasycení kategorií	68
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 - Přehled stylů výchovy (Rotterová, 1979 in Střelec, 2005, s. 100)	47
Tabulka č. 2 – Model devíti polí výchovy (Čáp, 2001, s. 306)	52
Tabulka č. 3 – charakteristika rodičů	63
Tabulka č. 4 – přenos výchovného stylu v rodině A	76
Tabulka č. 5 – přenos výchovného stylu v rodině B.....	87
Tabulka č. 6 – přenos výchovného stylu v rodině C.....	97
Tabulka č. 7 – typy přenosu.....	101

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Schéma polostrukturovaného rozhovoru

Příloha PII: Analýza rodiny A

Příloha PIII: Analýza rodiny B

Příloha PIV: Analýza rodiny C

PŘÍLOHA P I: SCHÉMA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

SVO1: Jak rodiče vnímají výchovu ve svých orientačních rodinách?

TO1: Jak byste popsali/a své rodiče?

TO2: Jaké byly Vaše vztahy k rodičům?

TO3: Jaký spolu měli Vaši rodiče vztah?

TO4: Jakým způsobem spolu Vaši rodiče komunikovali?

TO5: Jakým způsobem Vaši rodiče komunikovali s Vámi?

TO6: Jaké požadavky na Vás měli Vaši rodiče v dětství, např. co se týče povinností v domácnosti, školního prospěchu, apod.?

TO7: Jak velký důraz kladli Vaši rodiče na plnění povinností?

TO8: Jak Vaši rodiče reagovali na Vaše úspěchy a na Vaše neúspěchy?

TO9: Používali Vaši rodiče nějaké formy odměn a trestů, jak často?

TO10: Liší se nějak Vaše názory na výchovu od názorů Vašich rodičů?

TO11: Ovlivňují Vás nějak ve výchově Vaši rodiče? Jak?

SVO2: Jak rodiče vnímají výchovu ve svých prokreačních rodinách?

TO12: Jaký vztah máte se svými dětmi?

TO13: Jak vnímáte Váš vztah s partnerem?

TO14: Jaká je Vaše komunikace s Vaším partnerem?

TO15: Jakým způsobem komunikujete se svými dětmi?

TO16: Jaké požadavky máte na své děti, např. co se týče povinností v domácnosti, školního prospěchu, apod.?

TO17: Jak velký důraz kladete na plnění povinností svých dětí?

TO18: Jak reagujete na úspěchy a neúspěchy svých dětí?

TO19: Používáte nějaké formy odměn a trestů, jak často?

SVO3: Jak se výchovné styly v prokreační rodině vzájemně prolínají?

TO20: Liší se nějak Vaše názory na výchovu od názorů Vašeho partnera?

TO21: Ovlivňuje Vás ve výchově Váš partner? Jak?

TO22: Jakým způsobem vyjednáváte společný výchovný styl s Vaším partnerem?

PŘÍLOHA P II: ANALÝZA RODINY A

ORIENTAČNÍ RODINA MUŽE A

KATEGORIE Č. 1 – „RODINNÝ KRUH“

Kódy: Rodinné fungování – (MA4);

Muž A vyrůstal s oběma rodiči, je první ze dvou dětí, má mladšího bratra. Společně s manželkou (žena A) má dva syny ve věku 11 a 14 let. Muž A považuje svou původní rodinu za relativně fungující bez zjevných problémů, což vyjádřil následovně (MA4): *„Nebyl tam nějaký zásadní problém. Před námi se rodiče nějak nehádali. Nepamatuji si, že by tam byly nějaké problémy.“*

KATEGORIE Č. 2 – „RODINNÉ KONSTELACE“

Kódy: Emocionální zázemí – (MA1), (MA3); Laskavost – (MA2); Rozdílný přístup – (MA9-10), (MA25-26), (MA27-29);

Muž A popisuje vztahy se svými rodiči jako dobré, zejména pak s matkou, která byla dle jeho slov laskavější než otec, který byl přísnější (MA1-2): *„Řekl bych, že mé vztahy s rodiči byly dobré. Lepší vztah jsem měl spíše s maminkou...tatínek byl takový přísnější, který určoval pravidla, maminka byla spíše vlídnější.“* Vztah svých rodičů rovněž vnímal jako kladný bez zjevných problémů (MA3): *„Tak jako dítě si myslím, že jsem to vnímal, že měli dobrý vztah, nebyl tam nějaký zásadní problém.“* Co se týče vztahů v rodině, muž A popisuje jisté rozdíly v přístupu rodičů k němu a bratrovi. Bratr byl dle jeho slov náročnější a více problémový, rodiče na něj byli tedy přísnější (MA9-10, 25-26): *„Můj mladší bratr byl ten zlobivější, s ním to bylo náročnější...měl víc problémů asi, občas nedošel ze školy, nebo ho našli někde v příkopu, a tak...na té základní škole třeba nepřinesl tašku, v příkopě skončila ta taška, pak časem i on.“* I přesto, že bratr muže A byl problémovější a byl otcem více trestán, muž A vnímal rozdíl také ve vztahu s otcem, jak uvádí (MA27-29): *„Tak na bráchu byl asi přísnější, ale mám pocit, že zase ho měl jakoby radši. Já jsem spíš byl maminčin. Taťka dělal elektro, takže i brácha mu byl tak jako blíž. On byl spíš manuálně zaměřený a já jsem se spíš učil hlavou.“*

KATEGORIE Č. 3 – „HLAVA RODINY“

Kódy: Autorita – (MA2), (MA41); Rozdělení rolí – (MA5-7), (MA31);

V orientační rodině muže A fungoval jako hlava rodiny spíše otec, který byl podle muže A ve výchově spíše autoritativní a určoval pravidla a celkově výchovu a matka byla spíše liberální a pasivnější (MA2): „*Tatínek byl takový přísnější, který určoval pravidla, maminka byla spíše vlídnější.*“ Přísnost otce hodnotí muž A negativně a s jeho chováním se neztotožňuje (MA41): „*Já jako nevím, říkám, myslím si, že zas taková přílišná přísnost, pak člověk měl až jakoby strach, nebo že i ty fyzické tresty, zadek červený, si myslím, že to není nutné asi.*“ Když nastal nějaký problém ve výchově, řešil to podle muže A také pouze otec (MA31): „*Tatínek, když byl nějaký problém, tak nás káral a maminka byla spíš pasivnější.*“ Rozdělené role měli rodiče muže A nejen ve výchově, ale i v domácnosti (MA5-7): „*Tak tam to bylo rozdělené, že opravdu taková ta mužská a ženská role. Takže tatka vlastně byl většinou venku, ve sklepě...my jsme měli rodinný barák. A mamka se starala o domácnost a vařila.*“

KATEGORIE Č. 4 – „FORMOVÁNÍ“

Kódy: Domácí práce – (MA36); Domácí řád – (MA35-36); Odměny – (MA16); Poslušnost – (MA8), (MA37-38); Svědomitost – (MA10); Uznání – (MA14-15);

Jak již bylo uvedeno v předchozí kategorii, pravidla v orientační rodině podle muže A určoval spíše otec, který byl více dominantní a autoritativní. Jak uvádí muž A, s bratrem byli k práci vedení a v domácnosti i na zahradě měli jasně daná pravidla a vymezené pravidelné povinnosti (MA35-36): „*Tak vždycky se v sobotu šlo na zahradu, tak jsme pleli a na zahradě se něco dělalo. A doma, jak jsme byli starší, tak jsme vysávali, myli nádobí, nebo utírali. Jeden myl, druhý umýval.*“ Muž A dodává, že všechny povinnosti svědomitě plnil a považoval je za samozřejmé (MA37-38): „*tak nějak jsme to brali jako samozřejmost, povinnosti byly dané a my jsme si je plnili.*“ Sám sebe však oproti svému bratrovi vidí zpětně jako poslušnějšího (MA8): „*Tak já jsem byl hodné dítě, co mi řekli, to jsem udělal. Můj mladší bratr byl ten zlobivější.*“ Kromě plnění všech povinností v domácnosti byl muž A podle svých slov svědomitý také co se týče školy, do které se připravoval sám a měl i dobré výsledky. Vzhledem k jeho svědomitosti rodiče příliš na školu dohlížet nemuseli a jeho dobré výsledky brali již jako zvyk, i přesto ho však chválili například za vysvědčení, jak uvádí (MA14-15): „*No tak určitě ano, tak nějak si nepamatuju. Tak určitě mě pochválili, když jsem třeba donesl vysvědčení se samýma jedničkami a tak, ale už to brali jako standard.*“ Uznání za dobré výsledky ve škole projevovali rodiče muže A také formou odměn, které byly spíše nemateriální (MA16): „*Jo, tak třeba výlet, nebo nás vzali na zmrzlinu, klasika.*“

KATEGORIE Č. 5 – „ZA ZAVŘENÝMI DVEŘMI“

Kódy: Fyzické tresty – (MA32), (MA4142); Kárání – (MA30-31); Zákazy – (MA33-34); Zastrasování – (MA41-42);

Muž A uvádí, že byl spíše hodné dítě, tudíž trestů nebylo příliš potřeba. Svého bratra však popisuje jako poměrně problémovějšího. Když se naskytl nějaký problém, muž A vzpomíná, že káral a trestal pouze otec a matka byla spíše pasivní (MA30-31): *„Asi ani ne, my jsme vycházeli z toho, že ani nebyla potřeba. Tatínek, když byl nějaký problém, tak nás káral a maminka byla spíš pasivnější.“* Otec muže A podle jeho slov kromě kárání používal také zákazy a občas i nějaký fyzický trest (MA32-34): *„No tak i fyzické, ale nebylo toho si myslím nějak moc, anebo spíš tak jakože lehce...a nějaké zákazy, myslím, že nám pak zakazovali televizi, anebo že brácha nemohl ven mezi kamarády tak. Myslím, že k tomu měl taky nějaké domácí vězení.“* Dále muž A vzpomíná na svého bratra, který byl více problémový, a také více trestán, což vyvolávalo v dětství v muži A téměř pocit strachu z otce. Fyzické trestání muž A vnímal velmi negativně a sám se s takovou formou výchovy neztotožňuje (MA41-42): *„taková ta přílišná přísnost...člověk měl až jakoby strach, nebo že i ty fyzické tresty, zadek červený, si myslím, že to není nutné asi.“*

KATEGORIE Č. 6 – „RODINNÉ KOŘENY“

Kódy: Typ osobnosti – (MA29); Odlišnosti – (MA41-43); Podobnosti – (MA39);

Ve své původní rodině muž A zpětně vidí, že ač byl jeho otec přísnější spíše na bratra, podle jeho názoru jej měl také raději, což vysvětluje jejich podobnými osobnostmi a praktickým zaměřením. Muž A se spíše připodobňuje ke své matce, se kterou měl podle svého názoru také lepší vztah než s otcem (MA27-29): *„Tak na bráchu byl asi přísnější, ale mám pocit, že zase ho měl jakoby radši. Já jsem spíš byl maminčin. Taťka dělal elektro, takže i brácha mu byl tak jako bliž. On byl spíš manuálně zaměřený a já jsem se spíš učil hlavou.“* Kromě povahy muž A vidí podobnosti se svou matkou i ve výchovném přístupu (MA39): *„Tak já spíš asi jsem takový tolerantnější a tak mi přijde tak jak třeba mamka, že byla hodnější, tak asi tak. Mně přijde, že taťka byl někdy moc přísný, nevím, jestli to bylo potřeba.“* Otce shledával jako příliš přísného a s jeho výchovným přístupem se neztotožňuje a tvrdí, že se takového přístupu ve vlastní výchově snaží vyvarovat.

KATEGORIE Č. 7 – „OKOLNOSTI“

Kódy: Jiná doba – (MA38);

Jako jednu z okolností, která mohla mít podle muže A vliv na jeho výchovu v orientační rodině, vidí jinou dobu, ve které podle jeho názoru bylo běžné, že děti rodiče poslouchají (MA38): „*V té době jsme si to nedovolili.*“

ORIENTAČNÍ RODINA ŽENY A

KATEGORIE Č. 1 – „RODINNÝ KRUH“

Kódy: Rodinné fungování – (ŽA3), (ŽA11), (ŽA19-21), (ŽA352-357), (ŽA360-361), (ŽA366-367); Zdravotní postižení – (ŽA6-10), (ŽA35); Soudržnost – (ŽA182-184), (ŽA200); Emocionální podpora – (ŽA25); Sdílení – (ŽA101-109); Společný čas – (ŽA42-43), (ŽA83-84), (141-146);

Žena A, vyrůstala s otcem a od svých šesti let až do dospělosti i s nevlastní matkou, což byla třetí žena jejího otce. Má staršího vlastního bratra a dva mladší nevlastní bratry, oba s mentálním postižením, kteří jsou synové její nevlastní matky. Žena A popisuje svou orientační rodinu následovně (ŽA3, 11): „*maminka nebyla biologická, otec byl s paní, která mě vychovávala nejdéle od mých šesti let...byla to třetí manželka mého otce...mě bylo šest, bráchovi sedm a otec vyženil dvojčata dvouleté a tam bylo postižení...vlastně to nejdelší období, moje dětství, jsme takto žili.*“ Žena A dále popisuje vliv mentálního postižení nevlastních bratrů na celkové fungování rodiny (ŽA6-10, 35): „*I s těmi kluky to nebylo nejjednodušší...jeden byl, jakože lehká mentální retardace, ale tak na hranici, spíš spodní hranice lehké...mentální věk deset let a ten druhý, ten byl teda horší jako miminko...ten byl teda středně těžká mentální plus zrak a vlastně oba dva měli dětskou mozkovou obrnu, ale lehčí formu, že chodili a tak, ale postupně s věkem se zhoršovali.*“ Dle jejích slov rodiče zpočátku řešili otázku, jestli mohou vychovávat i dítě, které není jejich vlastní, k tomuto uvádí (ŽA19-21): „*Takže nás asi víc vychovával tatka, nebo ona prostě když něco, tak poslala tatku a řekla tatkoví...ale tak byli jednotní a ta rodina fungovala*“ Dále v rozhovoru pak žena A oceňuje celkové fungování rodiny, výchovu a chod domácnosti (ŽA355-356): „*byli jednotní na nás jako na výchovu, to jo...a i byli pracovití, že byla zahrádka, pěkně vedená domácnost, o nás jako o děti to měli postarané.*“ I když fungování rodiny jako celku vnímá žena A pozitivně, zmiňuje jisté problémy ve fungování rodičů jako partnerů, kteří se později, když byla žena A již dospělá, rozvedli (ŽA352-367): „*I se hádali...sem tam něco letělo...určitě komunikace nebyla úplně dobrá...jako bylo to dost těžké, se čtyřmi dětmi, ještě dva postižení, že dlouho nebyli samostatní...samozřejmě ty povinnosti si plnili, ty své role, do práce, děti, rodina, ale žili spíš vedle sebe než spolu.*“

Žena A toto vysvětluje rozlišnými zájmy rodičů (ŽA359-364): „...naši měli problémy jít sami někam, třeba na večeri, užít si sami sebe...naši měli různé zájmy, neměli společné moc přátele, tatkově pak nevadilo, že zůstal doma a šla mamka sama za kulturou, za zábavou...“ Její rodiče spolu dle jejích slov tedy netrávili moc společného času jako partneři, zatímco všichni společně, jako rodina, fungovali a vyplňovali svůj společný čas především prací, ale nechyběly ani relaxační aktivity, jako výlety, návštěvy a podobně, což žena A popisuje následovně: (ŽA141-146): „...v sobotu se pracovalo, uklízelo, šlo se na zahrádku a tak, a neděle byla, že se šlo buď jako do restaurace, tehdy asi ani moc ne, ale spíš cukrárna, zmrzlina, to se jako chodívalo, anebo, a to jsme neměli rádi, nebo nám to nevadilo do určité doby, jako už ta prepuberta puberta, tak buď byl rodinný výlet, že se někam vyjelo autem, nebo byla právě ta cukrárna anebo, téměř pravidelně, v neděli k babičce...“ Na střední škole už byla situace jiná, jelikož žena A byla přes týden na internátu a domů jezdila pouze na víkend (ŽA83-84): „říkám ta puberta pak byla, u mě tak, že člověk tam přežil víkend a odjel.“ Jak již bylo zmíněno, manželství otce ženy A nevydrželo a nyní jsou rozvedení. V současné době Žena A již nevlastní matku nenavštěvuje, za otcem však stále jezdí, jak uvádí (ŽA42-43): „nejezdíme spolu na dovolené, ale normálně na návštěvy, já nevím, víkend, svátky. Jako málo, jezdím, snažím se, vždycky to spojím – babička, tatka náš.“

Žena A však i přes jisté problémy mezi rodiči považuje svou původní rodinu za semknutou (ŽA 182-184): „těch víc dětí tě ovlivňuje, takže mě vlastně asi se líbilo, že třeba ta rodina byla semknutá, že jsme byli víc jako sourozenci, víc se třeba společně pracovalo...taková ta sounáležitost, povinnosti, ta práce.“ Soudržnost byla v rodině hlavně mezi ženou A a jejím bratrem (ŽA200): „my jsme s bráchou byli hodně tak semknutí.“ Kromě soudržnosti žena A oceňuje také podporu, kterou měla ve své původní rodině. Nevlastní matka ji podporovala ve vzdělání (ŽA25). „třeba díky ní, si myslím, že mám taky to vzdělání, jaké mám...v tomto nás ona podporovala.“ V souvislosti se vzděláním žena A zmínila také podporu strýce, který ji po dobu studia sponzoroval. Na studium se však rodiče ženy A neptali a ona sama se jim příliš nesvěřovala (ŽA101-109): „Celou dobu se neptali a já jsem jim ani neříkala, jak na vysoké, že. Oni pořád nepochopili, že nějak jako je semestr, zkouškové a něco...a to třeba naši vůbec nevěděli, že byl nějaký podmíněný zápis a že možná skončím na vysoké. A tohle jsem jim ani neříkala, oni se neptali a nikdo to neřešil prostě...člověk řekl, jako postupuju do dalšího ročníku, nebo mám zkoušky uzavřené nebo tak, ale spíš jsem třeba řekla ten rok, nebo semestr, ale jako ty dílčí věci jsem teda neříkala.“

KATEGORIE Č. 2 – „RODINNÉ KONSTELACE“

Kódy: Ambivalentní vztah – (ŽA12-15), (ŽA 21), (ŽA28-31); Odměřenost – (ŽA33); Emocionální zázemí – (ŽA32-33); Citová blízkost – (ŽA41-45), (ŽA350-351), (ŽA356-357); Rozdílný přístup – (ŽA16-19), (ŽA38-41); Zájem o dítě – (ŽA71-75), (ŽA133), (ŽA348), (ŽA354); Role prarodičů – (ŽA72-73); Vděčnost – (ŽA23-24), (ŽA120-135);

Druhou kategorií jsou „rodinné konstelace“, jež představují emocionální zázemí rodiny, vztahy mezi jejími členy, vzájemné postoje, zájem o druhého. Žena A v této souvislosti mluví o vztahu se svou nevlastní matkou (ŽA12-15, 21): *„Jako snažila se...vždycky bylo, jakože období lepší a horší, tak jako ta puberta...v pubertě byl trošku problém.“* Na otázku, zda měly s matkou dobrý vztah, odpověděla žena A (ŽA28-33): *„Jo, dá se říct, že jo. Ale až pak, když jsem odcházela z té domácnosti, tak zvláštním způsobem mi přála k té svatbě, jako – no mohla jsi dopadnout hůř a podobně, ale tak přeju ti to...den před svatbou, jakože bylo to odměřené.“* Dále pokračuje (ŽA32-33): *„A je fakt, že asi jsem doma úplně jako ne že nechtěla být, ale vlastně mi nevadilo jít na internát, na vysokou.“* Svůj nynější vztah s otcem žena A popisuje jako neutrální (ŽA41-45): *„Jakože nejsme si úplně nejbližší...normálně na návštěvy, já nevím, víkend, svátky...ale jako teď že bychom se nějak vyhledávali a byli si úplně blízcí, tak taky ne...spíš to tak беру, že je osamělý, v garsonce, sám. Ale jako ten vztah není nějak úplně nejhorší, spíš takový neutrální.“* Také vztah mezi rodiči ženy A nebyl dle jejich slov úplně ideální (ŽA 350-351): *„později se rozvedli, takže úplně ideální to nebylo, ale byly zase momenty, kdy měli lepší období, horší období, to jo. Ale já si nemyslím, že by spolu byli úplně šťastní.“* K tomu dodává (ŽA356, 367): *„ten vztah jejich, jako úplně harmonický nebyl...nebyli si tak partnersky a oporou.“* Vzhledem k tomu, že žena A měla kromě vlastního bratra i dva nevlastní bratry, kteří jsou osoby s mentálním postižením, vnímala již v dětství určité rozdíly v přístupu k jednotlivým dětem (ŽA16-19): *„my jsme nebyli moc s bráchou problémoví a víc se řešili ti postižení bráchové, takže spíš jsme třeba nechápali ten rozdíl – zdravý a jinak a vlastní, nevlastní, že to se trošičku jakože řešilo.“* Rozdílná výchova byla nejen u nevlastních bratrů, ale rozdíl viděla žena A také mezi sebou a svým vlastním bratrem. S jejím bratrem to bylo dle jejich slov náročnější a otec byl na něj tedy přísnější a více jej trestal než ji (ŽA38-41): *„No tak, ono je to hrozné říct, když to tak člověk zpětně vidí, tak spíš držel na mě jako na holku, jakože víc a tak jako po bráchovi vyjel, nebo přísnější byl na bráchu. Když brácha dostal, tak zlobili jsme oba, ale dostal brácha. Brácha starší, ten za to může. Takže asi já mám vztah s otcem lepší než brácha.“* Se vztahy v rodině souvisí také zájem rodičů o dítě, o jeho školní docházku a prospěch, což řešila v rodině spíše nevlastní matka, případně i jejich babička (ŽA71-75, 133): *„to dohlížela spíš ta*

mamka, popřípadě babička...a tatka, ne že by mu to bylo jedno, na třídní schůzky a tak všecho chodil, zájem měl, ale třeba neučil se s námi, nekontroloval úkoly, to dělala ta nevlastní mamka...i takovou tu péči o nás jako o děti a všechno.“ Péči rodičů o děti hodnotí žena A ve své původní rodině kladně (ŽA348, 354): *„Ta péče o ty děti byla jako...zas třeba nás jako chránili, i přísnější byli na sebe a jednotní na nás jako na výchovu, to jo.“* Žena A také i přes svůj komplikovaný vztah k nevlastní matce vůči ní pociťuje vděčnost, protože ji vedla a podporovala ve vzdělání (ŽA23-24): *„třeba když něco jsme se učili, něco těžšího, třeba jazyk, slohovku, tak ona se nabídla...třeba díky ní, si myslím, že mám taky to vzdělání, jaké mám.“* K tomu dále dodává (ŽA120-135): *„Akorát to bylo taky jako zvláštní, že vlastně té mamce jsem byla vděčná za hodně...protože já si myslím, že jsem byla dyslektik, stoprocentně, a to poznáš, to jako jo, a asi jsem byla i nezralé dítě... a díky té nevlastní mamce, i ty úkoly i ta čeština, v podstatě fakt, že jsem končila s vyznamenáním...i taková ta péče o nás jako o děti a všechno vlastně tím, že já jsem šla od těch šesti let, jako ten prváček, jakože výkonnostně i vzděláním nahoru, takže za to jsme jí, jakože fakt asi vděční.“*

KATEGORIE Č. 3 – „HLAVA RODINY“

Kódy: Autorita – (ŽA46-50), (ŽA188); Důslednost – (ŽA59-60), (ŽA170); Nároky – (ŽA71); Rodičovský vzor – (ŽA13), (ŽA21); Rozdělení rolí – (ŽA1), (ŽA18-20), (ŽA26-27), (ŽA72-73), (ŽA333-334);

Třetí kategorie popisuje vládnoucí struktury v rodině, rozdělení rolí a způsob výchovného řízení. Žena A popisuje výchovu ve své orientační rodině jako velmi přísnou s vojenskými prvky a jasnými pravidly (ŽA46-50): *„my jsme to měli spíš jinak. My jsme měli ten styl výchovy takový spíš přísnější, spíš to bylo...takže spíš formou příkazů...dalo by se říct dril, ty vojenské prvky, pravidla. A naši byli teda dost jako přísní.“* Jako přísné popisuje žena A oba rodiče, zejména však otce vnímala jako velmi autoritativního, vyvolávajícího strach (ŽA188): *„A někdy jako otec byl takový, nevím, až drsný, ale vyvolával z nás strach.“* Poukazuje také na jeho důslednost v plnění povinností, kterých měli podle jejích slov jako děti poměrně velké množství (ŽA59-60): *„Ty povinnosti teda jakože dost vyžadoval, i když jsme s bráchou remcali, tak stejně jsme to, jakože dělali.“* Co se týče povinností, žena A si myslí, že k práci byli již od mala silně vedeni (ŽA170): *„ale přesto jsme měli povinnosti a asi k té práci jsme byli teda vedení, protože pocházíme jako rodina z vesnice.“*

Co se týče školy, neměl na ni otec přehnané nároky a školu ani příliš neřešil, tuto úlohu zastávala spíše nevlastní matka a někdy i babička (ŽA71-73): *„táta se sám ani tak úplně*

dobře neučil, ani na nás nebyl nějak tlak, že my jsme spíš byli chytrí...spíš jako to dohlížela spíš ta matka, popřípadě babička.“ Dále dodává, že díky ní se zlepšili i prospěchově ve škole (ŽA21): *„Říkám, ten ženský prvek tam byl, že třeba nás dotáhla jako ke vzdělání, že jsme se zlepšili prospěchově.“* Vysvětluje to zejména tím, že její nevlastní matka měla vyšší vzdělání než otec, který byl vyučený a zároveň poukazuje na to, že jí matka byla správným ženským vzorem (ŽA1, 13): *„byl tam ten model mužský a ženský...řekla bych, že na úrovni třeba co se týče vzdělání a tak, jakože to byl ten správný ženský element. Že třeba mě vedla k takovým těm domácím pracím.“* I přesto, že byla matka nevlastní a vztah měly spíše ambivalentní, vnímala ji žena A jako ženský vzor. Její rodiče však zpočátku měli problém v rozdělení rolí ve výchově, jelikož žena A a její bratr byly děti pouze otce a nevlastní matka měla své dva syny, kteří byli mentálně postižení (ŽA18-20): *„Ale spíš si i naši vybalancovávali ty role, jestli můžeš nějak buzerovat a vychovávat to dítě, které jakože není to tvoje.“* I přesto, že je nevlastní matka vedla ke vzdělání a učila se s nimi, když byl nějaký problém, řešil to spíše otec a matka byla spíše pasivní (ŽA19-20): *„Takže nás asi víc vychovával taťka, nebo ona prostě když něco, tak poslala taťku a řekla taťkovi. Jakože si úplně nedovolila a pak v pubertě byl trošku problém. A dodává (ŽA26-27): „No ale pořádek spíš jako s námi vždycky přišel dělat spíš taťka. Že na nás, že by na nás jako vztáhla ruku nebo tak, to jako spíš ne, že spíš taťka.“*

KATEGORIE Č. 4 – „FORMOVÁNÍ“

Kódy: Cukr a bič - (ŽA52-57); Domácí práce – (ŽA 54-57), (ŽA172-177), (ŽA348-349); Domácí řád – (ŽA47-55), (ŽA148-150), (ŽA353-354); Poslušnost – (ŽA22), (ŽA60-65), (ŽA70), (ŽA162-163); Svědomitost – (ŽA119), (ŽA228-230); Odměny – (ŽA136-143); Uznání – (ŽA98), (ŽA111-112); Vedení – (ŽA228-230);

Čtvrtá kategorie „Formování“ představuje volbu vhodných výchovných prostředků ve snaze rozvíjet osobnost dětí. Rodiče ženy A zastávali zejména metodu cukru a biče, což v jejich případě znamená, že pokud si jako děti splnily všechny své povinnosti, tak mohli být po zásluze odměněni, například mohli jít s kamarády ven, na diskotéku a podobně (ŽA52-57): *„příklad: pustím tě na diskotéku v pátek večer, ale v sobotu vstaneš normálně v sedm a budeš dělat ty povinnosti, co jsou, to znamená – do obchodu, utřeš prach, ještě jsme se s bráchou střídali v pokojíku, jeden týden vysával jeden, druhý utíral prach a další týden opačně. No, a když jsme nevstali, nebo bychom nefungovali, tak nás příště někam nepustil, třeba. Nebo se rylo na zahrádce a my, že něco večer máme a tak. Tak táta řekl, že můžeme, ale že to prostě bude udělané.“* Povinností v domácnosti měli podle ženy A poměrně velké množství,

i když bydleli jako rodina v bytě, měli také zahrádku, na kterou jezdili a často trávili léto u širší rodiny na vesnici, kde museli také vypomáhat (ŽA172-177): „*takže včetně sušení sena, kdy jsme fakt převraceli, sušili, mandlovali, včetně dřeva, které se sklízelo, včetně, tam když ses chtěla umyt teplou vodou, tak sis musela pod bojlerem zatopit, jinak ses myla ve studené. A takže tam se sušilo seno, brambory byli vždycky na jaro, že se sadilo, na podzim se vykopávaly. A to jsme pomáhali, to se nás velice jako nikdo neptal, takže vlastně jsme asi zažili takovou, nebo kolem dobytka, kolem hospodářství se chodilo.*“

I přes množství povinností si je všechny plnili téměř do dospělosti (ŽA60-65): „*i když jsme s bráchou remcali, tak stejně jsme to, jakože dělali...potom teda brácha v pubertě už jo, to bylo s ním náročnější, ale jakože dalo by se říct do těch patnácti, šestnácti se nestalo, že bychom něco neudělali. To jsme fakt jako fungovali.*“ Žena A vzpomíná na nelibé pocity při plnění povinností a práci v domácnosti, což přirovnává ke svým dětem, které dle svých slov však nedonutí plnit veškeré povinnosti a vidí zde jistý posun (ŽA161-163): „*Takže bych řekla, že my si to, my jsme si to nedovolili, i když jsme měli ten nelibý pocit, jak ty moje děti, tak jsme to udělali a oni už to teda jako neudělají. Takže tam je asi posun.*“ U své orientační rodiny vnímá žena pozitivně obzvláště fakt, že do domácích prací se zapojovali všichni členové domácnosti stejným podílem, bez ohledu na to, zda šlo o uklízení, vaření nebo práci v hospodářství. V této souvislosti žena A oceňuje snahu otce v domácnosti (ŽA348-349): „*taťka vařil, to zas bylo super, že uměl navařit a nakoupit, že udělal v tom výčtu domácích prací jako moc i časově tou snahou, to jako jo.*“

Žena A také uvádí, že v její orientační rodině byla jasně daná pravidla a při jejich porušení často následovaly tresty (ŽA47-53): „*že jsme přesně věděli ty pravidla a co kdy bude – kdy bude odměna, kdy bude trest, spíš byly teda ty tresty...*“ Zpětně však žena A uvažuje, že přísný domácí řád a vedení jí byly i přínosem (ŽA148-150): „*Ale myslím si, že to, že člověk měl ty povinnosti a měl i tu práci, že byla třeba i ta zahrádka a tak, že to taky nebylo úplně špatně.*“ Žena A oceňuje, že rodiče byli v dodržování pravidel přísní nejen na ně jako na děti, ale také sami na sebe a brali na ně ohledy (353-354): „*byť byli oba kuřáci, tak nám nikdy nekouřili v autě, v bytě se nesmělo kouřit, mohlo se jenom na balkoně.*“

Formování probíhalo v orientační rodině ženy A jak vedením k práci, tak díky její nevlastní matce, která dohlížela na plnění školních povinností a učila se s nimi, čímž je vedla také ke svědomitosti a vzdělání. Žena A tento vliv nevlastní matky vidí hlavně na zlepšení svých studijních výsledků na základní škole (ŽA22): „*že jsme se zlepšili prospěchově...*“ a dodává (ŽA119): „*Jo, já jsem měla vždy i vyznamenání, jako samé jedničky ne, ale vyznamenání.*“

Za vysvědčení s dobrými výsledky dostávali podle ženy A odměny ve formě kapesného, nebo oblečení, které jim ušila nevlastní matka a občas i nějakou nemateriální odměnou, když je rodiče vzali například do cukrárny, jak uvádí (ŽA136-143): *„Jo, tak určitě kapesné, nebo prostě penízky, to byl člověk rád, protože těch peněz člověk moc nedostával, takže určitě peníze...a mamka teda šila, ona byla fakt jako na ruční práce šikovná, takže tam ještě většinou jsme dostali něco ušitého, co zrovna bylo v módě. Tak to ještě byla třeba odměna, že nám něco ušila...nebo že se šlo buď jako do restaurace, tehdy asi ani moc ne, ale spíš cukrárna, zmrzlina.“* Co se týče dílčích úspěchů ve škole, za ty odměny nedostávali, ani je příliš neřešili. Na otázku, jestli ji chválili za úspěchy ve škole, odpověděla (ŽA98): *„No, celkem jo, ale oni to taky tak úplně neřešili jakože.“* Jak již bylo uvedeno výše, neřešili příliš ani studium na vysoké škole, ovšem když studium úspěšně dokončila, pocítila uznání celé rodiny (ŽA111-112): *„Jo, tak byli rádi, došli všichni i ten strejda, co mě tak sponzoroval a podporoval, tak došli normálně na promoci s pugétama, taková ta klasika a všechno, to zas jako jo.“*

Dále v rozhovoru žena A dodává, že i když byli nevlastní matkou vedeni ke vzdělání a celkově rodiči k práci, neměli na popud rodičů žádné zájmové kroužky, což žena A pocítovala jako určitý nedostatek a proto se sama chtěla přihlásit do nějakého kroužku a v tom ji rodiče podpořili (ŽA228-230): *„Jinak teda ještě co, my jsme nebyli moc vedeni ke kroužkům, neměli jsme jako děti žádný kroužek, nechodila jsem na hudebku, na nic a až na druhém stupni jsem si sama řekla, že něco chci, tak to zas naši jako souhlasili.“*

KATEGORIE Č. 5 – „ZA ZAVŘENÝMI DVEŘMI“

Kódy: Fyzické tresty – (ŽA40), (ŽA65-69), (ŽA70), (ŽA187), (ŽA48-49); Kárání – (ŽA26-27); Verbální agrese – (ŽA357); Zákazy – (ŽA151); Zastrasování – (ŽA188-196), (ŽA199-202);

Kategorie „za zavřenými dveřmi“ symbolizuje způsob trestání v rodině, kárání a další choulostivá témata výchovy. V orientační rodině ženy A byly za nedodržení pravidel běžné zejména fyzické tresty, které žena A považuje za příliš drsné a doteď na ně vzpomíná (ŽA187): *„No tak určitě bych řekla ty až drsné fyzické tresty, to teda jako doteď mi vadí.“* Dále uvádí, že více trestán byl její bratr, který byl dle jejích slov náročnější a bylo s ním více problémů (ŽA40): *„Když brácha dostal, tak zlobili jsme oba, ale dostal jen brácha.“* Trestání bratra vnímala velmi negativně, jelikož jí fyzické tresty přišly až příliš drsné a v dnešní době by je už podle jejího názoru viděla společnost jako nepřijatelné (ŽA65-69): *„brácha teda*

hodně dostával i fyzicky, jako že fakt aj, dneska už by se to považovalo za něco přes čáru, že fakt jelita na zadku a tak, že dneska už by to asi byl jiný pohled. Myslím si, že jako dost dostával.“ Žena A také v souvislosti s fyzickým trestáním uvádí, že raději plnili příkazy a poslouchali (ŽA48-49): „A člověk si pak moc nedovolil...pak to bylo, že jsme nevybočovali nějak, že nám to za to nestálo.“ Fyzické tresty si však pojí žena A pouze s otcem, její nevlastní matka je netrestala (ŽA26-27): „No ale pořádek spíš jako s námi vždycky přišel dělat spíš tatka. Že na nás, že by na nás jako vztáhla ruku nebo tak, to jako spíš ne, že spíš tatka.“ Otcův způsob trestání žena A popisuje velmi negativně, jako přehnaně přísný, vyvolávající záměrně strach (ŽA188-189): „otec byl takový, nevím, až drsný, ale vyvolával z nás strach...to spíš byl jako strach, šikana je tvrdý výraz, jakože zlý, že si nás vychutnával, že se třeba bojíme...asi jako já jsem taky kdysi dostala, ale určitě ne tak jako brácha. To vím, že mi to dělalo zle, jako když dostal.“ Pokračuje tím, že možná díky strachu z otce byla mezi ní a bratrem větší sourozenecká soudržnost (ŽA199-202): „A my jsme se pak s bráchou báli, fakt jsme se normálně báli, takže já si to pamatuju doteď. Takže my jsme s bráchou byli hodně tak semknutí...Taková, jako bych řekla asi, tyranie je silný výraz, ale jakože jako takový ten strach. To mi jako asi taky hodně teda vadilo.“ V souvislosti s trestáním zmiňuje, že kromě fyzických trestů byly občas i zákazy (ŽA151): „Jo, a měli jsme tresty ještě, že jsme nesměli chodit ven, a pak jsme měli trest ještě, zákaz televize.“ Všechny tresty a zákazy žena A pojí spíše s neuposlechnutím příkazů rodičů nebo s průšvihy, co se týče špatných známek ve škole, ty se příliš neřešily (ŽA70): „Výsledky ani ne, spíš jako ty průšvihy, nebo neposlušnost, nebo prostě tak no.“ Kromě fyzického trestání a přísnosti otce žena A vnímá negativně také hádky mezi otcem a nevlastní matkou, které se neobešly bez bouřlivějších emocí (ŽA357): „taky se křičelo, sem tam něco letělo, to mi jako vadilo.“

KATEGORIE Č. 6 – „RODINNÉ KOŘENY“

Kódy: Povahové rysy – (ŽA352), (ŽA364-365); Osamostatnění se – (ŽA33-36), (ŽA76), (ŽA84-86);

Žena A oceňuje přístup rodičů, kteří byli podle ní uvědomělí a měli sklon je i chránit, například tím, že i když byli kuřáci, tak kvůli nim kouřili jen venku, ne před nimi, a celkově na sebe byli také přísní, což podle ženy A bylo vlivem spíše nevlastní matky, kterou vnímá jako velmi uvědomělou (ŽA352): „jakože naši byli hodně i uvědomělí, a myslím, že to vycházelo i víc od té mamky.“ Žena A dále popisuje rozdíly mezi matkou a otcem, což

považuje za jednu z příčin jejich hádek i pozdějšího rozpadu manželství (ŽA364-365): „*Že ona byla taková kulturní, společenská, na výši, a ten táta byl takový, raději doma, unavený.*“

Vzhledem ke komplikovaným vztahům v rodině, náročnou výchovou nevlastních sourozenců a přísných požadavcích rodičů se žena A i její bratr rozhodli poměrně brzy osamostatnit, jak uvádí (ŽA76): „*my s bráchou jsme chtěli z domu...*“ Žena A to vysvětluje (ŽA33-36): „*A je fakt, že asi jsem doma úplně jako ne že nechtěla být, ale vlastně mi nevadilo jít na internát, na vysokou. Já jsem v podstatě od patnácti z domu. Takž vlastně naši, ne že by nevěděli, jako fungovalo to až do vysoké všechno a to, ale vlastně mi asi nevadil ten internát. I s těmi kluky to nebylo nejjednodušší, takže vlastně to taky bylo cesta nebo řešení.*“

Bratr ženy A odcházel z domova spíše z důvodu, že chtěl žít s novou partnerkou a osamostatnit se od rodičů a místo školy raději chodit do práce (ŽA84-86): „*brácha pak i odešel z domu, jakože v pubertě a taky poměrně brzo se odstěhoval, že snad v 18 odcházel s partnerkou bydlet a právě i to byl důvod, že nechtěl studovat, chtěl prostě už příjem peněz, chtěl mít nájem, chtěl být s tou přítelkyní a prostě z domu.*“

KATEGORIE Č. 7 – „OKOLNOSTI“

Kódy: Finanční situace – (ŽA98-100); Jiná doba – (ŽA66-67); Pracovní vyčerpání – (ŽA346-347); Vzdělání rodičů – (MA28), (ŽA12), (ŽA23-25), (ŽA71);

A poslední, sedmá kategorie s názvem „*okolnosti*“ představuje některé z faktorů, které mohou mít vliv na způsob výchovy v rodině. Žena A uvádí jako okolnosti, které mohly ovlivnit fungování rodiny, například finanční situaci. Rodiče podle jejích slov neměli dostatek financí, aby jí plně financovali studium na vysoké škole, když se však rozhodla přihlásit se na VŠ, rodina ji podpořila a část výdajů uhradili rodiče a většinu sponzoroval strýc, bratr otce, který na tom byl finančně lépe, dále žena A zmiňuje, že během studia chodila i na brigády (ŽA98-100): „*no ani finance nebyly, takže taťka měl bráchu, takže ten mě sponzoroval... takže já jsem si došla ke strejdovi, dostala jsem dva tisíce, naši mi doplatili zbytek, sem tam nějaká brigáda.*“

Dalším faktorem, který mohl mít vliv na způsob výchovy v rodině je jiná doba. Podle ženy A je dnešní výchova dětí velmi odlišná a více liberálnější na rozdíl od výchovy generace jejích rodičů, kdy byly časté fyzické tresty a přísná výchova běžná, normální, k tomu dodává (ŽA66-67): „*dneska už by se to považovalo za něco přes čáru, že fakt jelita na zadku a tak, že dneska už by to asi byl jiný pohled...*“ Podle ženy A však dříve děti rodiče více poslouchaly, než dnes. Co se týče fungování rodičů jako partnerů, připisuje kromě

osobnostních rozdílů mezi rodiči také vliv otcovy fyzické únavy na základě pracovního vyčerpání, a tím i nechuť ke společným aktivitám s manželkou, jak uvádí (ŽA346-347): „*No oni byli teda o 10 let od sebe. Bylo tam vidět, že ten otec i fyzicky pracuje, že tam byla třeba i únava a pak i nechuť k nějakým fyzickým aktivitám, že pak byl rád, že si lehl.*“

Vliv na výchovu u ženy A mohlo mít také vzdělání rodičů, kdy žena A uvádí, že otec vzhledem k tomu, že sám neměl příliš dobré školní výsledky, tak na školu moc důraz nekladal (ŽA71): „*táta se sám ani tak úplně dobře neučil, ani na nás nebyl nějak tlak.*“ Žena A však zdůrazňuje zejména vliv nevlastní matky na své školní výsledky a vzdělání (ŽA12): „*byla tak na úrovni třeba co se týče vzdělání...*“ (ŽA23-25): „*ona se nabídla, že byla taková chytřejší, než třeba taťka, jakože jak vzděláním, tak celkově...že taťka byl jako vyučený.*“

PROKREAČNÍ RODINA A

KATEGORIE Č. 1 – „RODINNÝ KRUH“

Kódy: Rodinné fungování – (MA62-64), (ŽA291-296), (ŽA299), (ŽA311-318), (ŽA327-333), (ŽA349); Emocionální podpora – (ŽA46), (ŽA82-83), (ŽA111), (ŽA230-231), (ŽA245-246), (ŽA299-300), (ŽA302-306); Společný čas – (ŽA148), (ŽA260), (ŽA339-340), (ŽA360-365); Vliv druhého – (MA60-62), (ŽA290-291), (ŽA300);

Žena A mluví o společném fungování s manželem ve své prokreační rodině velmi kladně, dle jejích slov žijí více společně, jako partneři. I u nich byly dříve občasně hádky, ale kvůli svým dětem si velmi hlídají, aby se již nehádali (ŽA311-318): „*je fakt, že jsme se téměř přestali hádat, jakože nezvyšujeme na sebe hlas, nepoužijeme mezi sebou nebo na sebe sprosté slovo, to naše děti neslyšely, jako že bych já mu řekla ošklivě a on mě...takže my se snažíme si to vyříkat, nebo si to řešit tak, aby to třeba ty děti neovlivňovalo...strašně dlouho jsme se před nimi nepohádali.*“ Následně žena A vzpomíná vzniklé neshody v otázkách výchovy dětí (ŽA 327-333): „*když jsme neměli něco domluveného, třeba nějaký program, nebo že jim něco koupíme, tak to bylo vždycky, že jsme se dohadovali, že jeden jim to povolí a druhý zakáže, protože tu normu jsme měli každý trošičku jako jinde...pak jsme se my dva sešli, řekli si co, a společně jsme dětem odpověděli...protože párkrát jsme se, ne že dohádali, ale vyříkávali jsme si, že nemůžeme jeden dovolit a druhý zakázat. Takže snažili jsme se jednoduše domluvit, ale jakože trvalo to.*“ Společné fungování s manželem své prokreační rodině žena A komentuje slovy (ŽA291-296): „*do určité míry jsem vychovávala všechny tři...já jsem třeba s něčím přišla a chtěla jsem, aby to fungovalo a manžel to musel taky přijmout...jakože v tomto jsme se museli sjednotit...to jsme si třeba vybalancovávali, jestli*

jo, nebo ne...že to jsem třeba já určila a manžel to přijal.“ Žena A také přiznává určitý vliv manžela na své chování (ŽA290-291): „vlastně díky manželovi jsem se já zklidnila, nebo jsem povolila z těch svých jako požadavků, což je asi i dobře.“ Dále dodává, že i ona umí ustoupit a vždy se snaží s manželem o kompromis. Velmi podobně se o fungování své prokreační rodiny vyjadřuje muž A (MA62-64): „Snažíme se s manželkou vždy domluvit spolu...u výchovy jsme se vždycky tak nějak shodli nakonec. Tam nebyl nějaký zásadní rozpor. Před dětmi se nehádáme, tomu se snažíme vyvarovat.“ V souvislosti s rodinným fungováním muž A taktéž nepopírá vliv manželky na své chování (MA60-62): „No, tak já uznávám, ty její pravidla...jako to zas já beru, že to je možná tak trošku jako moje pohodlnost, že to je jednodušší, ale beru, že v té výchově asi by měla být ta důslednost, s tím nemám problém. Takže se snažíme vždy domluvit spolu.“

V souvislosti s rodinným fungováním žena A také popisuje podporu svého manžela (ŽA299-300): „No, asi jako určitě i kompromis, ale když manžel uzná, že to co chci, je jakože svým způsobem logické, oprávněné a přiměřené, tak mě v tom jako podpoří.“ Žena A kromě podpory ve výchově oceňuje hlavně emocionální podporu manžela (ŽA302-306): „Je mi určitě oporou, i když třeba já řeším nějaké problémy, i zdravotní, nebo zátěž nějakou svou, únavu, nálady. A je vidět že, a to je strašně o to příjemnější, když tě ten člověk zná, tak vlastně není vztahovačný. Pak si řekne, jo má svoje dny, nebo nemá náladu, má migrénu, nebo je unavená. A že tím, že tě vlastně zná, tak víc tak věci toleruje, nebo nepřikládá tomu váhu...a to vlastně, je fajn.“ Podporovat se žena A s mužem A snaží rovněž své děti, jedná se jak o emocionální podporu, tak podporu dětí ke vzdělání (ŽA245-246): „...ten mladší je takový, jakože citlivější, tak ten chce třeba i přezkoušet z toho učiva, ten starší vůbec ne, ten jako nikdy to nechtěl, ten jako spíš jako, my ho, a uč se. Jako tak to ho trošku pobízíme a malého naopak zklidňujeme, ano umíš to, všechno.“

Co se týče společného času v rodině A, doma hrají s dětmi různé společenské hry, jako jsou monopoly: (ŽA260): „na tu hru jsme se třeba těšili, tu hrajeme, tu si teď na jarní prázdniny i vezli k babičce, tak ji hrají s babičkou.“ Pravidelné jsou různé výlety, například na kolech, na hrad a podobně, což už děti také nedělají vždy s nadšením, podobně jako v původní rodině ženy A (ŽA148, 339-340): „já mám děti mladší a ty už taky řvou, že na hrad nebo něco, že už nechtějí... někdo na ten hrad chce, tak všichni vylezeme na hrad a pak půjdeme všichni na zmrzlinu...to jako chápou, že každý má nějaké zájmy, jakože snažíme se, ale často to bývá s remcáním, byly i výlety, že já jsem byla našťvaná, že mi zkazili výlet, oni byli našťvaní, že museli na tu rozhlednu...ale jakože nechci, aby to bylo tak, že chce to jeden a všichni ostatní

budou kyselé obličej, tak to asi ne, to je taky špatně.“ Na rozdíl od své původní rodiny však žena A dle svého názoru fungují s manželem víc jako partneři (ŽA361-365): *„Ale jako my si to s manželem vychutnáme, že si jdeme sami na pivo, na víno, někde s přáteli...asi bych řekla, že my jsme víc tak partneři a víc tak společně žijeme ten život, naši ho žili spíš vedle sebe.“*

KATEGORIE Č. 2 – „RODINNÉ KONSTELACE“

Kódy: Emocionální zázemí – (MA44), (ŽA358-359); Citová blízkost – (ŽA281-287), (ŽA302); Rozdílný přístup – (ŽA281), (ŽA284-285); Zájem o dítě – (ŽA238-240), (ŽA259); Laskavost – (MA39), (MA58), (ŽA289); Partnerský přístup – (MA45-47), (ŽA207-209), (ŽA338); Role prarodičů – (ŽA260);

Muž A považuje vztahy ve své prokreační rodině za dobré jak s manželkou, tak se svými dětmi (MA44): *„Myslím, že s dětmi mám dobrý vztah.“* Žena A to vnímá podobně a svůj vztah s manželem považuje za velmi dobrý (ŽA302): *„Já bych řekla, že dobrý, že je mi určitě oporou...“* Dále zmiňuje rozdíl v jejich vztahu a vztahu svých rodičů v orientační rodině (ŽA358-359): *„tak my s manželem máme určitě lepší vztah, než naši. A určitě vyváženější a jsme si víc oporou.“* Co se týče vztahů s dětmi, žena A je popisuje jako dobré, ale vidí zde rozdílný přístup k dětem (ŽA281-287): *„Dobrý, je teda rozdíl v těch dětech...řekla bych, že můj mamínáč, je ten mladší, že ten se i mazlí. Ale je fakt, že dobrý asi s oběma...takové jako, asi to ještě není nejhorší. Ale je fakt, že ten starší, už se tak míň mazlí a nikdy se tak třeba nemazlíval a byl takový odtazitý, a ten zas je manželův. No ale jako oba jo, oba přijdou, že chtějí obejmout, že chtějí namasírovat, že něco, ošetřit, že. To si vychutnávají tu péči mamínčinu.“* Žena A rovněž uvádí, že se snaží dětem vyjít vstříc i co se týče společných činností (ŽA338): *„už se i děti ptáme, co by chtěly,“* nebo ocenit děti, když se jim něco povede například ve škole (ŽA259): *„vždycky se snažím, aby aspoň něco, fakt měli, co jim udělá radost.“* Ve výchově se snaží oba rodiče spíše o demokratický, partnerský přístup k dětem, jak uvádí (ŽA207-209): *„Spíš tak demokraticky, nebo spíš až nám kolikrát vadí, že ten starší, že nejsme kámoši, ať si to jako uvědomí, že sem tam zapomene.“* Žena A je dle svých slov více náročná na výchovu a požadavky na děti než její manžel, což potvrzuje i muž A, který se považuje spíše za benevolentnějšího a přirovnává svůj přístup k výchově své matky. Uvádí, že když děti něco provedou, řeší to spíše manželka (MA58): *„To spíše manželka, já jsem v tomto asi benevolentnější a nejsem tak důsledný. Já to moc dlouho nevydržím a řekl bych, jdu takovou cestou nejmenšího odporu...“*(MA39): *„já spíš asi jsem takový tolerantnější a tak mi přijde tak jak třeba mamka, že byla hodnější, tak asi tak.“* Což

potvrzuje i žena A (ŽA289): „*Manžel je takový, jakože trpělivější, mírnější, do určité doby.*“ V této souvislosti muž A uvažuje, jestli není benevolentní až příliš (MA45-47): „*Někdy mi přijde, jestli to není moc demokratické, pak se člověk s nimi dohaduje, jestli to a to, a diskutujeme, a přitom někdy možná je jednodušší přímo říct – tak to uděláš, ale teď už to nějak nepůjde. Ale asi bych to neměnil nějak zpětně, jako že bych to dělal jinak.*“

KATEGORIE Č. 3 – „HLAVA RODINY“

Kódy: Autorita – (ŽA153-155), (ŽA333-334); Důslednost – (MA58-59), (ŽA154-157), (ŽA160-161), (ŽA168), (ŽA209-211), (ŽA217-220), (ŽA235), (ŽA297-298); Nároky – (MA49), (MA57), (ŽA181), (ŽA212-213), (ŽA216-217), (ŽA234); Rodičovský vzor – (ŽA292), (ŽA301); Rozdělení rolí – (MA60), (ŽA333-334);

Způsob výchovného řízení ve své prokreační rodině vnímá žena A poněkud odlišně od výchovy ve své orientační rodině (ŽA153-155): „*No určitě nejsem takový uzurpátor a ten vojenský přístup, jako i když mnozí by nesouhlasili, ale myslím si, že asi jsem liberálnější, že nejsem tak tvrdá na ty děti, nemám takové požadavky a rozhodně nedonutím to, k čemu rodiče mě.*“ A uvádí příklad (ŽA154-157): „*to jsme byli na zahrádce, řekli „budeš sbírat větvičky“ a my jsme je sbírali. No já ale už ty moje děti nedonutím a nenutím. Sice po nich řvu, at' to dělají, ale jako, asi nejsme tak přísní, nebo tak zlí.*“ I přesto, že se žena A považuje za méně přísnou než její rodiče a uvádí, že na ně nemá tak přísné požadavky, dále uznává, že je to ona, kdo přebírá v rodině roli autority a určuje pravidla (ŽA333-334): „*Ale je fakt, že vlastně ty přísné pravidla a tu normu jsem většinou stanovila já a nutila jsem všechny tři to přijmout. Což taky úplně není ok.*“ Žena A je také podle svých slov na děti náročnější v množství a plnění povinností, než její manžel (ŽA297-298): „*V tomto já jsem byla, jakože náročnější, přísnější, v tom plnění těch povinností, nebo v množství těch povinností, než třeba manžel. Že to jsem vlastně určila já.*“ Zároveň však přirovnává množství povinností, které oni jako děti museli dělat oproti povinnostem, které mají její děti (ŽA160-161, 168): „*právě že to, co jsme my museli v jejich věku, třeba na zahradě jsme sbírali ořechy, sbírali větvičky, něco, tak to naše děti moc nechtějí dělat a moc je nedonutíme právě...takže bych řekla, že těch povinností mají určitě míň. A ani nějak je nedonutíme to málo kolikrát dělat, je to s řevem no.*“ Žena A dále vnímá také rozdíl v životním stylu, kdy její děti mají sice méně povinností doma, ale musí navštěvovat různé zájmové kroužky (ŽA181): „*Ty moje děti už mají vyloženě ten městský styl, jako do kroužku, že škola, kroužky a málo povinností doma...*“ Dodává, že docházení do kroužků oba s manželem vyžadují (ŽA234-235): „*A to zas třeba*

moje děti nutím, takže mají plavání a angličtinu...v tomhle jsme teda přísní, že jako mají ty kroužky.“

Doma se žena A snaží vést své děti k udržování pořádku kolem sebe a vidí zde jistou podobnost se svými rodiči (ŽA212-213): *„No, já je vedu, ale moje zásada, a to mám taky víceméně převzaté z rodiny, a to se slyším kolikrát, a slyším toho tátu a matku, ale to zase, že měli pravdu, já se snažím, aby si dělali pořádek po sobě.“* V domácnosti tedy žena A klade důraz na dodržování určitých pravidel (ŽA217-220): *„že bych byla ráda, aby jako úkony, jakože přiměřené jejich věku a schopnostem, aby si po sobě udělali. Takže já trvám na tom, a řvu v uvozovkách, že si ty děti musí odnést talíř, zasunout židli, utřít si po sobě drobky. Vylíjí vodu v koupelně, jasně, jsou to děti, ale už jsou dost velcí na to, aby vzali hadru a utřeli si to, jo. Vysype něco v pokojíku, jí tam, nadrobí, řvu po něm, tak jde si to taky sklidit. A tohle stačí, tohle třeba jakože se snažím.“* Žena A také přiznává, že zpočátku měli s manželem problémy ve sjednocení pravidel domácnosti, jelikož ne na všech se shodli a uvádí příklad (ŽA292, 301): *„Že třeba i manžel musel přijmout a být vzorem pro ty děti, že všichni si ten talíř odnesou, i on... jakože tak, že je něco, že ty musíš jít vzorem, tak hlavně ty to musíš taky dělat.“* Muž A uvádí, že se s pravidla manželky respektuje a také je dodržuje, aby byl správným vzorem pro děti (MA60): *„No, tak já uznávám, ty její pravidla, že se to musí dotáhnout do konce, jako to zas já беру...“*

Pokud si děti nechtějí plnit své povinnosti v domácnosti, používá žena A zejména zvýšený hlas, ale opět poukazuje na rozdíl mezi svou reakcí a reakcí jejího otce při neplnění povinností (ŽA209-211): *„samozřejmě když po nich zařveme, tak není to příjemné, ale nevyvoláváš takový ten, tyranský, to ne, ale víš, jak to myslím. A nevychnutávám si třeba tu převahu, jak ten táta.“* Muž A uvádí, že na plnění povinností v domácnosti není tak důsledný jak manželka, takže jejich neplnění ani příliš neřeší (MA58-59): *„To spíše manželka, já jsem v tomto asi benevolentnější a nejsem tak důsledný. Já to moc dlouho nevydržím a řekl bych, jdu takovou cestou nejmenšího odporu.“*

Muž A uvádí, že co se týče školy, tak tu s dětmi řeší, učí se s nimi, vysvětluje, a když se jim něco nepovede, tak s nimi probírá, kde udělali chybu (MA49): *„a když je nějaká špatná známka, tak se ptám vždycky a chci třeba, aby z té školy donesli tu práci, podívám se na to, probereme, co tam třeba bylo špatně a tak, jestli to dobře pochopili nebo neudělali z nepozornosti nějakou chybu.“* Pokud se jim ve škole něco nepovede, řeší to s dětmi domluvou (MA57): *„tak jsme se spolu domluvili, že by se měl lépe připravovat.“* Žena A

také dodává, že úkoly si kluci plní sami. (ŽA244): „*Ano, plní si je sami, pod nějakým dohledem.*“

KATEGORIE Č. 4 – „FORMOVÁNÍ“

Kódy: Domácí práce – (ŽA159-160), (ŽA165); Domácí řád – (MA51), (MA60), (ŽA294); Motivace – (ŽA246), (ŽA268), (ŽA271-272); Odměny – (ŽA251), (ŽA258-259); Poslušnost – (ŽA221-222), (ŽA279); Svědomitost – (MA12-13), (MA48), (ŽA241), (ŽA244); Uznání – (MA60), (ŽA261-264); Vedení – (ŽA294);

Jak již bylo uvedeno výše, podle ženy A nemusejí jejich děti dělat příliš domácích prací (ŽA159-160): „*doma, kromě vyskládání myčky a vynesení koše, povinnosti zatím nemají.*“ Žena A také uvádí, že většinu domácích prací zastane sama, jelikož bydlí v bytě, ale vyžaduje jak po svých dětech, tak po manželovi dodržování pravidla, aby si každý dělal pořádek po sobě, čímž je vede k pořádkumilovnosti (ŽA294): „*to vzešlo ode mě, jako to, že si každý po sobě, dle svých schopností bude jako dělat ten pořádek.*“ Muž A se s tvrzením ženy A ztotožňuje a uvádí, že pravidla v domácnosti určuje manželka (MA51): „*Co se týče domácnosti, tak spíš, aby plnili to, co řekne manželka.*“ Pravidla ženy respektuje a důležitost jejich dodržování (MA60): „*No, tak já uznávám, ty její pravidla, že se to musí dotáhnout do konce...*“ Co se týče dodržování pravidel a poslušnosti, žena i muž A přiznávají, že na plnění domácích prací musí dohlížet, jinak by je neplnili, jak uvádí žena A (ŽA221-222): „*Moc ne...ale když řeknu, že si mají ustlat, že přijde návštěva, tak to jako udělají.*“ Žena A dále přiznává, že povinnosti si sice splní, ale často musí použít zvýšený hlas (ŽA279): „*zvýšený hlas asi nejvíc, ale je fakt ještě, že teda s řevem, ale jakože poslechnou.*“ Muž A k tomu dodává, že je také rozdíl v dětech a jejich pečlivosti (MA12-13): „*Nevím, jestli všechny povinnosti, ale myslím si, že třeba mladší syn je pečlivější, asi spíš po manželce.*“

Co se týče přípravy do školy, podle ženy A jsou v tomto ohledu děti svědomité a nemusí je v této oblasti příliš vést, ale dohlíží, aby měly povinnosti splněné (ŽA241, 244): „*Úkoly se jako dělaly, ale nikdy jsem se s nimi nedrtila, měla jsem to štěstí, že jsou chytrí...plní si je sami, pod nějakým dohledem.*“ Což potvrzuje i muž A (MA48): „*Tak myslím, že tu školu taky zvládají.*“ Mladšího syna považují v učení za více svědomitého, jelikož se od nich často sám chce nechat vyzkoušet a podpořit, že učivo umí. Staršího syna se snaží podle ženy A trochu motivovat (ŽA246): „*spíš jako, my ho, a uč se...jako tak to ho trochu pobízíme.*“ Motivovat se snaží oba rodiče také pomocí kroužků (ŽA271-272): „*co je v tom kroužku, pak násobí v té škole. Takže to jim připomeneme, jakože vidíš to, k něčemu to je. Takže zas jako*

nějaká pochvala, motivace.“ Kromě motivace se snaží děti také chválit (ŽA268): *„Říkám „a vidíš to, zase se ti to hodí. Jako že se snažíme i motivovat a i chválit.“* A také vždy ocenit úspěchy dětí svým uznáním (ŽA261-264): *„Jo, to jo, to chtějí hodně chválit, anebo snažím i všechny diplomy, všechno jim zakládám, vždycky si to vyvěsím na ledničku. Anebo když třeba vyhráli diplom v plavání, tak oni mají nástěnku i ve třídě, tak že se pochválí, řekne, vyvěsí na nástěnku, pak se to pošle do školy, tak učitelka to ještě připne i ve škole. Takže určitě se i chválí jako takto.“*

Kromě pochvaly se snaží děti ocenit pomocí odměn, které si můžou podle ženy A částečně i vybrat (ŽA251-253): *„Můžou si říct, co chtějí za odměnu, a to většinou respektuju, jakože třeba chtěli, já nevím, pizzu, tak to jako respektuju, a buď si řeknou, jestli chtějí upéct, nebo objednat. Takže část odměn si můžou i nadiktovat, co teda by chtěli.“* Žena A však zdůrazňuje, že odměny musí být přiměřené, i když si mohou částečně i vybrat, nedostanou vše (ŽA258-259): *„odměny jsou určitě, často si můžou říct, ale rozhodně nedostanou třeba všechno, co si teda taky přejí.“*

KATEGORIE Č. 5 – „ZA ZAVŘENÝMI DVEŘMI“

Kódy: Fyzické tresty – (ŽA204), (ŽA273); Kárání – (MA54-55), (ŽA224), (ŽA278), (ŽA323); Zákazy – (ŽA226), (ŽA278);

V prokreační rodině podle ženy A fyzické tresty občas použili, ale nebylo to pravidelné. Jednalo se pouze o krajní situace, kdy děti velmi zlobily (ŽA273): *„Tak jakože párkrát dostali, a opravdu i fyzicky, že se člověk neudržel, fakt dostali.“* Nyní už fyzické tresty nepoužívají a většinou, když je nějaký problém nebo děti nechtějí plnit své povinnosti, zvýší hlas nebo uloží nějaký zákaz (ŽA278, 226): *„už jsou celkem velcí, no a teď už teda tresty opravdu, spíš zákaz, anebo zvýšený hlas asi nejvíc... Ale už platí zákaz třeba toho počítače, a ten teda sem tam dáváme.“* Když děti neuposlechnou, žena A reaguje někdy i křikem nebo naopak mlčením, což podle ní zabere vždy (ŽA224): *„Řvu, jakože křičím, zvýšený hlas určitě, nebo naopak teror – tiché mlčení...což ten mladší pozná, že jsem našťvaná, tak chvílku vydrží a pak se jde udobřovat.“* Muž A se spíše než o kázní dětí vyjadřuje ke kárání ohledně školních výsledků. Když starší syn přinesl špatnou známku, řešil to s ním muž A (MA54-55): *„Takže tam jsme to jako řešili no, že se vlastně nepřipravil, že to byla jako chyba jako jeho, že kdyby to byla chyba, kterou nemohl ovlivnit, tak bych to asi tak neřešil.“*

KATEGORIE Č. 6 – „RODINNÉ KOŘENY“

Kódy: Odlišnosti – (MA41-43), (ŽA154), (ŽA177-180), (ŽA202-211), (ŽA232-233), (ŽA357-358); Podobnosti – (MA39), (ŽA212-213); Sebereflexe – (MA46-47), (MA61-62), (ŽA343); Selhání – (ŽA274-277); Povahové rysy – (ŽA288), (ŽA307-308), (ŽA319), (ŽA335);

Muž A shledával ve své orientační rodině negativně zejména přílišnou přísnost otce vyvolávajícího strach a od jeho způsobu výchovy se zcela odklání a snaží se jej ve své výchově vyvarovat (MA41-43): „*Já jako nevím, říkám, myslím si, že zas taková přílišná přísnost – pak člověk měl až jakoby strach, nebo že i ty fyzické tresty, zadek červený, si myslím, že to není nutné asi.*“ To může být dáno také osobnostními charakteristikami muže A, který se považuje za více tolerantního a připodobňuje se ke své matce v orientační rodině, která byla spíše liberální a pasivnější. (MA39): „*Tak já spíš asi jsem takový tolerantnější a tak mi přijde tak jak třeba mamka, že byla hodnější, tak asi tak. Mně přijde, že taťka byl někdy moc přísný, nevím, jestli to bylo potřeba.*“ Svůj přístup k dětem muž A vnímá jako partnerský a i když přiznává, že by bylo asi jednodušší komunikovat s dětmi formou příkazů a nediskutovat, zpětně by výchovný přístup neměnil (MA46-47): „*diskutujeme, a přitom někdy možná je jednodušší přímo říct – tak to uděláš, ale teď už to nějak nepůjde. Ale asi bych to neměnil nějak zpětně, jako že bych to dělal jinak.*“ Muž A také připisuje svůj přístup ve výchově své pohodlnosti, zároveň si však uvědomuje, že jeho žena je ve výchově důslednější a považuje to za správné (MA61-62): „*to je možná tak trošku jako moje pohodlnost, že to je jednodušší, ale беру, že v té výchově asi by měla být ta důslednost, s tím nemám problém.*“

Žena A vidí drobné podobnosti ve své výchově a ve výchově v její orientační rodině zejména v nárocích na děti ohledně udržování pořádku po sobě (ŽA212-213): „*No, já je vedu, ale moje zásada, a to mám taky víceméně převzaté z rodiny, a to se slyším kolikrát, a slyším toho tátu a matku, ale to zase, že měli pravdu, já se snažím, aby si dělali pořádek po sobě.*“ Žena A se považuje ve výchově za náročnější a důslednější než manžel také vlivem svých povahových rysů (ŽA288): „*Já jsem náročnější a míň snesu, jakože třeba hluku, nepořádku, nebo tak. Takže to je taky jako dobře, že manžel je takový, jakože trpělivější, mírnější, do určité doby.*“ Rozdíly mezi ní a manželem však vnímá žena A spíše kladně a vidí určitý vzájemný pozitivní vliv na své chování (ŽA307-308): „*Se mnou je to taky takové náročnější, že jsem taková jako živější a on je zas jako klidnější, což je strašně dobře. Já se musím jako nadechnout, vydechnout, a to je vlastně taky dobře.*“ Rozlišnost jejich povah jim zpočátku dělala podle ženy A drobné problémy v otázkách výchovy i trávení společného času jako

rodina, jak uvádí (ŽA319, 335): „Ale je teda fakt, že ta výchova, že já jsem byla taková živější a manžel někdy jako línější...jakože já jsem taková ta aktivní, jakože pojedme na výlet a na kolech, jakože já jsem ta akčnější, nebo prostě že vymýšlím.“ I přes jisté odlišnosti a počáteční neshody s manželem ve výchovném přístupu žena A vnímá jejich vztah jako harmonický, partnerský a jsou si vzájemně oporou, na rozdíl od vztahu svých rodičů (ŽA357-358): „Ale jako když bych to řekla, tak my s manželem máme určitě lepší vztah, než mamka s tátou. A určitě vyváženější a jsme si víc oporou. Že u nich byly zase jasné ty povinnosti.“ Ve výchově rodičů však žena A postrádala vedení k zájmovým činnostem, což sama ve své prokreační rodině u dětí vyžaduje a v tomto ohledu se popisuje jako náročnější (ŽA232-211): „A je fakt, že to zase jsem já náročnější, to mi třeba chybělo v té výchově, že třeba jsem si říkala, mohla jsem hrát na nějaký hudební nástroj, nebo sport třeba dělat, a to ne. A to zas třeba moje děti nutím, takže mají plavání a angličtinu.“ Celkově se však žena A oproti svým rodičům se žena A vidí jako mírnější a ne tak přísná v plnění povinností dětí (ŽA154): „asi jsem liberálnější, že nejsem tak tvrdá na ty děti, nemám takové požadavky a rozhodně nedonutím to, k čemu rodiče mě.“ Žena A se stejně jako muž A distancuje od přístupu svého otce, který byl podobně jako otec muže A ve výchově přísný, často je fyzicky trestal a vyvolával v dětech strach. Fyzické tresty oproti svým orientačním rodinám muž A a žena A použili pouze párkrát jen v krajních případech, jak uvádí žena A, vždy se však snaží o citlivější přístup, než jaký zažila u svého otce (ŽA202-211): „jestli moje děti dostaly párkrát, jestli vůbec...určitě se nesnažím, aby tam byl takový ten tlak, nebo takové to, že ty máš navrch jako rodič, jako takovým až škaredým způsobem...spíš tak demokraticky...samozřejmě když po nich zařveme, tak není to příjemné, ale nevyvoláváš takový ten, tyranský, to je blbé, ale víš, jak to myslím. A nevychutnávám si třeba tu převahu, jak ten táta.“ Fyzické trestání žena A popisuje velmi negativně i ve své výchově a uvažuje o něm spíše jako o vlastním selhání (ŽA274-277): „Jako jo. Anebo taková ta školní klasika, když ty se neudržíš, a ty se potřebuješ vybit. Ty už to nedáváš, víš, jakože ty si ulevíš na úkor toho děti jo. Že to si člověk pak jako řekne: „chyba!“ Tak to se člověk jako párkrát neudržel, pak mi to bylo líto, pak jsem to obřečela, tak jako. Tak asi jako všichni, že. Ale to jako párkrát.“ Na závěr žena A dodává (ŽA343): „Nic není jako ideální, ani ty moje děti, ani já, nikdo.“

KATEGORIE Č. 7 – „OKOLNOSTI“

Kódy: Jiná doba – (ŽA66-67), (ŽA177-180); Odlišnosti – (ŽA16-168);

Jako okolnosti, které mohou mít vliv na výchovu v prokreační rodině vidí žena A například jinou dobu a celkový posun v životním stylu. Orientační rodina ženy A sice žila v bytě, jezdili však každý víkend na zahrádku, kde museli pracovat, a často také na vesnici za širší rodinou, odkud žena A pochází. Zde museli jako děti pomáhat s veškerou prací v hospodářství. (ŽA177-180): *„A to už třeba naše děti neznají, naše děti nikdy nezažily zabíjačku, to jak to prase kvičící táhneš z chlíva. Tak to nezažili, neviděli, ale já téměř každý rok. Takže tam je vlastně i posun, jako v tom životním stylu, kolik to obnáší třeba jako to hospodářství. Jako úplně jiný životní styl mají moje děti a já, co jsem zažila.“* Ovšem i v bytě měli více domácích prací, než mají děti ženy A dnes. (ŽA165-168): *„tady žádné domácí práce nejsou, protože je myčka že...my protože po šesti lidech, než umyješ nádobí, to se dvě hodiny dělalo, to všichni nesnášeli, jo. A to třeba naše děti nemají, nemusí sklízet víceméně po celé rodině, po obědě, nádobí je, to uklidím já, jen vyskládají myčku a tak.“* Kromě méně domácích prací však žena A nahlíží na posun v životním stylu také v oblasti výchovy, kdy dnes se preferují spíše demokratické až liberální výchovné přístupy k dětem a přísná výchova, kterou zažila ve své orientační rodině, by dnes byla z pohledu společnosti považována za něco, jak sama uvádí (ŽA66-67): *„dneska už by se to považovalo za něco přes čáru, že fakt jelita na zadku a tak, že dneska už by to asi byl jiný pohled.“*

PŘÍLOHA P III: ANALÝZA RODINY B

ORIENTAČNÍ RODINA MUŽE B

KATEGORIE Č. 1 – „RODINNÝ KRUH“

Kódy: Rodinné fungování – (MB2-7), (MB27-30); Soudržnost – (MB27); Společný čas – (MB66);

Muž B vyrůstal s oběma rodiči, je druhý ze dvou dětí, má staršího bratra. Společně s manželkou (žena B) má dva syny, 5 a 9 let, starší syn má ADHD. Bydlí s rodinou v dvougeneračním domě se svými rodiči. Výchova v jeho orientační rodině byla dle jeho slov (MB2-7): *„Asi ta klasická výchova, příkazy i normální komunikace, i tak i tak...jako určitě se vždycky člověk nějak pohádá, a vždycky to vyřešili s klidem. My jsme docela taková normální rodina. Kdyby to jiskřilo, tak jsou dávno od sebe, ale jsou teďka ještě spolu.“* Muž B považuje výchovu svých rodičů za správnou ve všech ohledech (MB27): *„Správně bylo všechno...“* Orientační rodinu muž B celkově vnímá jako fungující, vyznačující se soudržností a kooperací. Zdůrazňuje také dominantní roli matky ve výchově. (MB28-30): *„To drželi spolu, mamka byla dominantní a táta přitakával, byla tam ta kooperace... Byli vždycky za jedno, to dělali dobře, táta neodporoval té mamce, mamka to vedla, ohledně výchovy se nehádali.“* Co se týče trávení společného času, muž B zmiňuje společné cestování, jako občasná výlety a dovolenou (MB66): *„Po výletech jsme jezdívali, ale že by to bylo nějak pravidelně, to ne. Na dovolené se jezdilo.“*

KATEGORIE Č. 2 – „RODINNÉ KONSTELACE“

Kódy: Citová blízkost – (MB1); Emocionální zázemí – (MB4), (MB14-15); Laskavost – (MB3), (MB28); Lhostejnost – (MB24);

Rodinné konstelace orientační rodiny muže B se vyznačují kladnými vztahy všech členů rodiny, s rodiči muž B žije ve dvougeneračním domě a vychází s nimi dodnes dobře, jak uvádí (MB1): *„Dobrý. Pořád s nimi vycházím dobře.“* Vztah svých rodičů rovněž popisuje jako dobrý a fungující (MB4): *„Dobrý, po tolika letech, co jiného, dobrý vztah.“* Muž B hodnotí vztah se svým starším bratrem jako „normální“, kdy zmiňuje občasná potyčky a „zlobení“, což však vnímá jako běžné (MB14-15): *„Tak normálně, jak dva bráchové. Dobře, pak jsme se bili, pak zase dobře, pak jsme se bili. Klasika.“*

Ve výchově byla podle slov muže B více dominantní a přísnější jeho matka, otce popisuje jako laskavého a spíše pasivního (MB3): *„Mamka byla přísnější, táta byl hodnější.“* Muž B

dále uvádí, že otec výchovu příliš neřešil a vnímá jej jako „útočiště“ (MB29): „*Táta byl hodný a tolik to neřešil, byl takové to útočiště.*“ I přesto, že rodiče muže B měli odlišný přístup k výchově a rozhodovala spíše matka, v této oblasti se nehádali a byla zde soudržnost a jednotný přístup (MB28): „*Byli vždycky za jedno, to dělali dobře, táta neodporoval té mamce, mamka to vedla, ohledně výchovy se nehádali.*“

KATEGORIE Č. 3 – „HLAVA RODINY“

Kódy: Autorita – (MB2-3), (MB25); Důslednost – (MB18-19), (MB24), (MB30); Nároky – (MB8), (MB10-11), (MB21); Rozdělení rolí – (MB22), (MB26);

V orientační rodině muže B fungovala jako hlava rodiny spíše matka, která byla podle muže B spíše přísnější a řešila výchovu, otec byl pasivnější a zároveň ho muž B popisuje jako laskavějšího (MB3): „*Mamka byla přísnější, táta byl hodnější.*“ Rodiče komunikovali s dětmi jak formou příkazů, tak „normální“ komunikací, jak muž B uvádí (MB2): „*Asi ta klasická výchova, příkazy i normální komunikace, i tak i tak.*“ V případě problémů ve výchově zasahovala podle muže převážně matka, která na rozdíl od otce také trestala (MB25): „*ten nás nebil, mamka to musela dotahovat.*“

Co se týče plnění povinností, muž B vnímal, že to rodiče příliš neřešili, zároveň však uvádí, že práci však museli většinou dokončit. (MB18-19): „*Myslím, že to tak úplně neřešili, ale zas bylo se v poli, tak co, až se to dodělalo, tak se šlo domů. Takže ono to bylo tak nějak nenuceně nucené. Stejně nebylo úniku utéct domů.*“ Podle muže B v případě neposlušnosti či problémů otec občas zvýšil hlas, ale většinou tyto situace řešila matka (MB24): „*Otec ne, ten to neřešil, jako taky zařval, ale moc ne. My máme hodného tatínka, ten nás nebil.*“ I když matku muž B popisuje jako přísnější, nevnímá to negativně a s jejím přístupem se spíše ztotožňuje (MB30): „*poslouchat se muselo, určitá přísnost musí být.*“ Povinností podle muže B jako dítě neměl příliš povinností, pomáhali s bratrem v hospodářství prarodičů, což považuje spíše za samozřejmost (MB10-11): „*Přímo tak nějak povinnosti, to ne. Pomáhali jsme s hospodářstvím babičky a dědy, ale vyloženě, že bych něco musel, to ne.*“ Ohledně školních výsledků muž B uvádí, že rodiče neměli velké nároky. (MB8): „*To jako nějak ne, ale musel jsem se učit.*“ V případě, že donesl na základní škole špatnou známku, rodiče to spíše neřešili (MB21): „*Nijak, donesl jsem špatnou známku, donesl.*“ Jiná situace však nastala, když byl nějaký problém či „průšvih“, v této chvíli zasahovala matka (MB22): „*tak když jsem něco provedl, tak mamka zasáhla.*“ Muž B dále popisuje, že matka také řešila přípravu do školy, otec se s ním neučil.

KATEGORIE Č. 4 – „FORMOVÁNÍ“

Kódy: Domácí práce – (MB10); Domácí řád – (MB11-12), (MB30); Vedení – (MB9), (MB26); Odměny – (MB65); Poslušnost – (MB11-12), (MB16); Svědomitost – (MB65);

Muž B uvádí, že povinností neměli velké množství, pomáhali však s bratrem v hospodářství prarodičů, což však muž B vnímá spíše jako samozřejmost než jako povinnost (MB10): *„Přímo tak nějak povinnosti, to ne. Pomáhali jsme s hospodářstvím babičky a dědy, ale vyloženě, že bych něco musel, to ne.“* K práci byli tedy v dětství vedení a tyto činnosti mu rodiče zadávali spíše formou příkazů, což mu však nevadilo a dělal to spíše dobrovolně. (MB11-12): *„Vesměs to bylo „pojd’, jdeme na pole“. Dělal jsem to dobrovolně, jako že by bylo něco potřeba „pojd’, musí se něco rychle udělat, to určitě taky byl.“* Vedení k práci a určitou přísnost muž B vidí spíše pozitivně (MB30): *„poslouchat se muselo, určitá přísnost musí být.“* I přesto, že co se týče povinností, muž B uvádí, že vždy poslechli, jako děti s bratrem však poměrně dost „zlobili“, což považuje u dětí za běžné (MB16): *„To se musí, to se vždycky zlobí.“* V těchto situacích však vždy zasáhla matka, která s nimi „udělala pořádky“. Muž B dále popisuje, že matka jej také vedla k učení a společně se s ním připravovala, otec se s ním neučil (MB9, 26): *„Ani ne, to řešila jen mamka...s mamkou jsem se učival, ta mě tlačila.“* I když muž B uvedl, že špatné školní výsledky příliš neřešili, v případě úspěchů ve škole byli vždy rodiči oceněni buď pochvalou, či odměnění nějakým dárkem (MB65): *„Já nevím, pochvala určitě vždycky byla, určitě nějaký dárek, tak jako jo.“*

KATEGORIE Č. 5 – „ZA ZAVŘENÝMI DVEŘMI“

Kódy: Fyzické tresty – (MB17), (MB23); Kárání – (MB17);

Jak již bylo uvedeno, nekázeň řešila ve většině případů matka muže B, která kromě křiku používala v případě „průšvihů“ také fyzické tresty, otec občas také zvýšil hlas (MB17): *„No tak nás seřvala, zbila a bylo.“* K tomu dodává (MB23): *„Záleží, jak velké lumpárny to byly, nenechala to vyšumět, udělala pořádky, vždycky byl mazec.“*

KATEGORIE Č. 6 – „RODINNÉ KOŘENY“

Podobnosti – (MB33);

Muž B uvádí, že ve výchově měl zpočátku spíše tendence chovat se jak otec, být pasivnější a výchovu příliš neřešit, což se mu příliš neosvědčilo a naučil se být autoritou, a do výchovy se více zapojovat (MB33): *„Měl jsem tendenci být jak taťka, hodný, moc to neřešit, ale musím být autoritativní a řešit věci, nenechám to vyšumět.“* Muž B se však podle svých

tvrzení více ztotožňuje s přístupem své matky, jejíž přísnost považuje za „správnou“, což může být způsobeno také jejich podobnými povahovými rysy.

ORIENTAČNÍ RODINA ŽENY B

KATEGORIE Č. 1 – „RODINNÝ KRUH“

Kódy: Rodinné fungování – (ŽB14-20), (ŽB97-99), (ŽB106-110); Emocionální podpora – (ŽB102), (ŽB103-104); Sdílení – (ŽB29-33), (ŽB103-104); Společný čas – (ŽB7-8), (ŽB31-33), (ŽB59-68);

Žena B vyrůstala v úplné rodině s oběma rodiči, je prostřední ze tří dětí, má starší sestru a mladšího bratra. Její rodiče se dle jejích výpovědí hádali velmi málo, a když byl nějaký spor, tak vše okamžitě vyřešili (ŽB14-20): *„Většinou, když matce se něco nelíbilo, tak to řekla, ale otec na to moc nereagoval. On si to vždycky udělal po svém. Mamka si řekla „nemá to cenu“. Moc se nehádali, a když už si něco řekli, tak to bylo do minuty vyřešené. U nás neexistovala tichá domácnost, nebo aby se vlekl spor třeba několik hodin. To ne, okamžitě vyřešené.“* Žena B na své původní rodině oceňuje, že zde vládla nekonfliktní atmosféra (ŽB106-110): *„Líbilo se mi, že u nás v rodině nebyla konfliktní atmosféra...taťka to všechno předával na tu matku, takže ona to řešila a on jí do toho jakoby nezasahoval...prostě že tam byla ta jednota...matka udávala směr.“* Výchovu v rodině tedy řešila převážně matka, žena B dodává, že otec výchovu řešil pouze v krajních případech, například při neplnění povinností (ŽB97-99): *„Taťka si všímal až, když jsme neplnili. A my jsme většinou plnili, až když jsme neplnili, tak taťka taky jako zařval...“*

Matka ženy B kromě výchovy také řešila s dětmi do určité doby jejich osobní problémy, se kterými se jí svěřovali, a poskytovala jim emocionální podporu a rady (ŽB103-104): *„...uměla si s námi i pohovořit, o různých věcech. Docela jsem se jí i svěřovala. A když jsem měla nějaký problém, rozhodně jsem to za ní šla řešit. Dokázala i poradit, akorát v době nějaké té adolescence už jsem si řešila věci s vrstevníky a se ségrou. Ale do té doby nám i docela poradila...“* V rodině tedy vládla důvěrná atmosféra poskytující prostor pro sdílení jak radostí, starostí, tak i zkušeností. Žena B také poukazuje na silné vedení morální cestou ze strany matky, která si s nimi povídala o životě, komunikace probíhala zejména při společné práci (ŽB29-33): *„i si s námi hezky o něčem, právě spíš při práci, rozebírala. Něco, co vidíme, ze života druhých, našeho, z rodiny. Takže ona nás vedla strašně silně tou morální cestou. Tím jak poukazovala na příklady z rodin, naší, široké, a většinou při té práci probíhala komunikace, že fakt poukazovala na něco jiného...rozebírala ten život, jak jde*

život.“ Na své matce žena B oceňuje kromě vzájemné komunikace a důvěry také, že jim projevovala uznání, když se jim něco podařilo (ŽB102): „*Co bylo dobře, že uměla i pochválit...*“

I když otec ženy B výchovu příliš neřešil, mluví o něm žena B spíše pozitivně a zmiňuje zejména příjemně strávený společný čas (ŽB7-8): „*A většinou s námi ještě dělal srandy a bral nás třeba i někam na výlet no motorce, nebo na hříby do lesa.*“ Většinu společného času jako rodina však trávili zejména prací v hospodářství, kterou se jim však matka snažila zpříjemnit vzájemnou komunikací a vyprávěním o životě (ŽB31-33): „*většinou při té práci probíhala komunikace, že fakt poukazovala na něco jiného. Příklad: „jde se do pole, jdeme tam dělat to a to“, a když už jsme společně tu práci dělali, tak už prostě rozebírala ten život, jak jde život.*“

I když většinu společného času s rodiči pracovali, každou neděli byl vyhrazený čas pro odpočinek a společné činnosti s dětmi, žena B však uvádí, že toho času bylo kvůli množství práce v hospodářstvích velmi málo (ŽB59-68): „*A v neděli teda. V neděli nám to vynahrazovali...Takže ráno se šlo do kostela, sváteční den, pak byl ten nedělní oběd, dobrý nějaký, mamka vždycky udělala něco dobrého, a po obědě jsme si třeba povídali, někdy jsme se dívali společně na televizi, tam byla vždycky jen jedna pohádka v té době. To bylo v zimě. A přes léto jsme většinou chodili třeba do lesa na hříby, nebo za babičkou, nebo za rodinou na návštěvy. Nebo jsme jen tak relaxovali na dvoře, my děti jsme si hráli a taťka s mamkou tam tak nějak vedle nás byli, ale večer už se zas musely ty zvířata dat do pořádku. Takže toho času zase, kdy oni jako kdyby s námi si mohli užívat, to odpoledne, bylo třeba jenom čtyři hodiny. Pak už se zase muselo k těm zvířatům. Ta neděle ale byla tradice.*“

KATEGORIE Č. 2 – „RODINNÉ KONSTELACE“

Kódy: Citová blízkost – (ŽB105), (ŽB51-52); Emocionální zázemí – (ŽB7-9), (ŽB107); Laskavost – (ŽB6); Lhostejnost – (ŽB1-5), (ŽB7), (ŽB27), (ŽB35), (ŽB97); Rozdílný přístup – (ŽB10-12);

Žena B popisuje vztahy s oběma rodiči jako dobré, zejména s matkou svůj vztah žena B vnímala jako velmi kladný a často se jí svěřovala (ŽB105): „*řekla bych vřelý vztah...*“ Se svou matkou má žena B stále dobrý vztah a často rodiče navštěvuje (ŽB7-9): „*doted' mám dobrý vztah s matkou, často tam jezdíme.*“ Rovněž svůj vztah s otcem žena B hodnotí jako dobrý, což vysvětluje zejména jeho laskavostí a tím, že příliš neřešil výchovu (ŽB6): „*Dobré, protože on byl takový docela, takový hodný...*“ Zároveň však poukazuje na určitou

lhostejnost a nevšímavost otce k jejich výchově (ŽB1-5): „*Tatka splachovací, nic neřešil, výchovu vůbec, jenom když jsme mu něco v jeho věcech vyvedli. A jinak jako, on si nás moc nevšímal, pouze když byla práce nějaká na poli, tak nám ji zadal. Ale jinak to moc neřešil...tatka dokonce ani nevěděl, ve které jsme třídě, kdo je naše třídní učitelka.*“ Otec ženy B řešil spíše než výchovu dětí rodinné hospodářství, kde trávil po práci čas až do večerních hodin (ŽB35): „*Ne, to vůbec, to ho nezajímalo. On řešil, protože jsme měli hospodářství, pole a lesy, tak on řešil pořád to hospodářství.*“ Otcův způsob výchovy žena B celkově hodnotí spíše jako nevšímající, kdy řešil pouze krajní případy neplnění povinností (ŽB97): „*nevšímající trochu...tatka si všímal až, když jsme neplnili.*“ Vzhledem k tomu, že otec ženy B výchovu příliš neřešil, nedostávali od něj ani žádné tresty (ŽB7): „*Tím že neřešil výchovu, tak nás ani nebil. Jemu to bylo šuma fuk.*“

Rovněž komunikaci podle ženy B v rodině určovala pouze matka a otec byl pasivní (ŽB27): „*tatka moc ne, tatka vedle nás tak nějak existoval.*“ Emoční vztah rodičů a jejich celkové soužití jako partnerů však vnímá žena B jako fungující a kladné (ŽB107): „*Líbilo se mi, že u nás v rodině nebyla konfliktní atmosféra...že se nehádali, že měli dobrý vztah.*“ Také vztahy ostatních sourozenců s rodiči žena B hodnotí jako kladné, zmiňuje však rozdílný přístup rodičů k její starší sestře, na kterou byli rodiče přísnější, což si vysvětluje zejména jejím pořadím narození (ŽB10-12): „*Taky dobré. Možná ségra, protože byla první, tak víc to za nás všechny schytala. Třeba chtěla začít chodit na diskotéky a malovat se, takže víc byla kárána. Na mě už se s bráchou kašlalo. Ona vyšlapávala tu cestu, takže byla víc kárána.*“ Starší sestru však žena B popisuje jako velmi svědomitou v učení a přípravě do školy a uvádí, že jí byla správným příkladem a určitým vzorem (ŽB51-52): „*Protože já jsem měla vzor v té ségre, ona byla starší. Viděla jsem, že ona se prostě připravuje, takže jsem to od ní nějak okoukala.*“

KATEGORIE Č. 3 – „HLAVA RODINY“

Kódy: Autorita – (ŽB97); Důslednost – (ŽB3-4), (ŽB27), (ŽB75), (ŽB89), (ŽB93-94); Nároky – (ŽB54); Rozdělení rolí – (ŽB4), (ŽB21), (ŽB27-28), (ŽB54), (ŽB73-74), (ŽB108-109);

Výchovu v orientační rodině B řešila převážně matka, kterou popisuje jako více dominantní na rozdíl od otce, jež byl ve výchově spíše pasivní (ŽB108-109): „*No tak tatka to všechno předával na tu matku, takže ona to řešila a on jí do toho jakoby nezasahoval. Ona měla hlavní slovo a on jí jakoby šel na ruku.*“. Rozdělení rolí ve výchově přirovnává k orientační

rodině manžela (muž B), kde to fungovalo stejně (ŽB21): „*Matka byla dominantní, otec to neřešil a úplně stejně je to v této rodině.*“ Matka ženy B byla podle jejích slov přísná a její styl výchovy žena B vnímá jako autoritativní (ŽB97): „*Mamka měla spíš autoritativní styl výchovy.*“ Matka měla hlavní slovo jak ve výchově, tak určovala komunikaci s dětmi (ŽB27-28): „*Komunikaci hlavně určovala matka.*“ ...

Dále uvádí, že její matka byla rovněž velmi důsledná v plnění povinností a celkově je vedla k práci i k učení (ŽB3-4): „*A mamka, ta byla hodně důsledná. Ta vyžadovala, chtěla po nás věci, úkolovala nás a řešila s námi i školu a vůbec celkově výchovu.*“ Žena B podle svých slov měla dobré školní výsledky, její starší sestra rovněž, bratr se však příliš dobře neučil. Když donesl špatnou známku, rodiče to příliš neřešili (ŽB89): „*Jenom mu řekli „musíš se víc učit“, to bylo všechno.*“ Spíše než školu však rodiče řešili hospodářství. Zejména otec měl požadavky pouze, co se týče práce hospodářství. (ŽB54): „*Tatka měl jen s tím hospodářstvím.*“ Práci jim však většinou zadávala pouze matka, a to jak v domácnosti, tak v hospodářství (ŽB54): „*Jo a to většinou mamka řekla „holky, půjdete teď třeba do řepy“.* *Takže ona zprostředkovala.*“ ... (ŽB27) „*Většinou formou příkazů.*“ Žena B uvádí, že většina povinností se týkala právě hospodářství rodičů, kde trávili po škole nejvíce času (ŽB36-37): „*A mamka nás většinou jakoby nasměrovala taky víc do toho hospodářství, než v té domácnosti.*“ V plnění povinností byli rodiče důslední a téměř vždy si je museli splnit hned (ŽB75): „*Z 90% ano. První práce, potom zábava. Potom jsme mohli někam jít.*“ Když však své povinnosti ve vyšším věku již nechtěli plnit, matka vždy zasáhla (ŽB73-74): „*Tak to jako byly konflikty, to vím, že jsme třeba i párkrát schytali od mamky. Od tatky moc ne.*“ Kromě kárání však matka také apelovala na svědomí dětí, což podle ženy B bylo účinné a povinnosti si nakonec splnili (ŽB93-94): „*Takže oni nás takto, přes naše svědomí donutili udělat to, co chtěli. Takže mamka ponadávala, apelovala na to svědomí naše, na morálku.*“

KATEGORIE Č. 4 – „FORMOVÁNÍ“

Kódy: Vedení – (ŽB2-4), (ŽB30), (ŽB48-51); Cukr a bič – (ŽB75); Domácí práce – (ŽB37-39), (ŽB41-44), (ŽB72-73); Domácí řád – (ŽB40), (ŽB45), (ŽB46-48), (ŽB53); Motivace – (ŽB80-83); Odměny – (ŽB76); Poslušnost – (ŽB70-71), (ŽB90-91), (ŽB98-99); Svědomitost – (ŽB41-42), (ŽB46); Uznání – (ŽB99), (ŽB101);

Ve své orientační rodině měla žena B podle svých slov poměrně velké množství povinností, které byly spjaty především s hospodářstvím rodičů, ale musela pomáhat také v domácnosti (ŽB37-39): „*My jsme pomáhali především v hospodářství. Jako bylo toho hodně. Museli*

jsme škrábat brambory, poumývat nádobí, vysávat taky. Ale převážně to byla práce v hospodářství.“ Povinnosti v domácnosti zadávala matka, žena B to později již považovala spíše za samozřejmost (ŽB53): *„Zkraje nám to nařizovala, a pak už to bylo automaticky.“* V hospodářství rodičů však musela žena B pomáhat téměř denně (ŽB40): *„No někdy i denně po škole.“* ...a volného času jí tedy moc nezbývalo, jak uvádí (ŽB45): *„Ne, neměla jsem ho moc.“* Žena B uvádí, že množství povinností a nedostatek volného času jim v pozdějším věku začaly již vadit a vznikaly tak konflikty s rodiči (ŽB72-73): *„Protože těch povinností bylo moc a my už jsme to nechtěli. My jsme chtěli trávit čas s vrstevníky. Tak to jako byly konflikty.“* ... (ŽB70-71): *„Hlavně v pubertě. Tak to jsme odmlouvali, nechtěli jsme. Chtěli jsme pak radši se jít místo sušení sena prostě na přehradu atd. Tak tehdy jako byla velká revolta, v té době.“* Povinnosti si však i přes nevěli a protesty převážně splnit museli (ŽB75): *„Z 90% ano. První práce, potom zábava. Potom jsme mohli někam jít.“* Kromě neshod ohledně množství povinností žena B žádné další konflikty s rodiči neuvádí (ŽB90-91): *„my jsme moc nebyli až tak průšviháři, až pak v té adolescenci, když jsme pořád chtěli na ty diskotéky a odmítali jsme už pracovat.“*

Kromě silného vedení k práci byla žena B matkou vedena zejména ke slušnému, morálnímu chování, což si žena B spojuje zejména s křesťanskou vírou rodiny (ŽB30): *„...ona nás vedla strašně silně tou morální cestou.“* Matka je rovněž vedla také k samostatnosti, aby se sami svědomitě připravovali do školy (ŽB48-51): *„Jako mamka bych řekla, že s každým řešila pouze první třídu, a pak už ne. My jsme byli vedeni tak moc k samostatnosti. Já si dokonce nevzpomínám ani na to, že by mamka u mě seděla u úkolů, ale ona tvrdí, že jo.“* Do školy se tedy žena B učila a připravovala sama a rodiče školu tedy řešit nemuseli (ŽB46): *„Ne, sama, ona školu neřešila, protože my jsme prospívali dobře.“* Vzorem jí byla starší sestra, která rovněž byla v učení samostatná a měla dobrý prospěch. Obě sestry měly také za úkol připravovat se do školy s mladším bratrem, který nepospíval příliš dobře (ŽB46-48): *„brácha nepospíval dobře, a s tím jsme měli za úkol se učit my starší sestry. Ségra byla o sedm let starší od bráchy a já o pět, my jsme se s ním musely učit.“* Na přípravu do školy si však žena B musela vyhradit čas sama, jelikož po škole měla až do večera množství povinností (ŽB41-44): *„Já jsem dělala úkoly na louce, když jsem pásla krávu a kozy...mamka mi nachystala krávu a kozy „a dřív jak za dvě hodiny se nevracej“, protože by se ta kráva nestihla s těmi kozami napást. A ještě když byly sena, tak se i navíc chodilo do sena.“* Fakt, že rodiče školu příliš neřešili a směřovaly děti spíše do práce v hospodářství, připisuje žena B tehdejšímu politickému režimu a víře rodiny (ŽB80-83): *„Takže nebyla*

možnost se dostat třeba i na gymnázium, to rovnou učitelky řekly matce, že ať ani nedává nás na gymnázium, protože se tam nedostaneme. Protože máme v posudku, že jsme křesťanská rodina a prostě se tam nedostaneme. Takže nebyla motivace.“ I když školní prospěch dětí nebyl pro rodiče ženy B prioritou, v případě úspěchů ve škole jí bylo projevoováno uznání pochvalou či odměnou, většinou však ze strany matky (ŽB76, 101): *„Jo, mamka chválila, hodně...tak byla vždycky nějaká pochvala, čokoláda nebo bonboniéra. To bylo všechno.“* Otec si podle ženy B úspěchů či vykonané práce příliš nešímal a uznání neprojevoval, všiml si pouze nesplněných povinností, což se podle ženy B stalo jen zřídkakdy (ŽB98-99): *„Taťka si všiml až, když jsme neplnili. A my jsme většinou plnili, až když jsme neplnili, tak taťka taky jako zařval, moc jo. Ale to bylo výjimečně, my jsme většinou plnili, a to neoceňoval.“*

KATEGORIE Č. 5 – „ZA ZAVŘENÝMI DVEŘMI“

Kódy: Fyzické tresty – (ŽB94-95); Kárání – (ŽB1), (ŽB11), (ŽB92-94); Zákazy – (ŽB94); Utiskování – (ŽB112-113);

V případě nevlí k plnění povinností kárala v orientační rodině ženy B zejména matka, přičemž velmi apelovala na svědomí (ŽB92-94): *„Tak prostě moc nadávala a poukazovala na to, že oni se mají s tátou udržet k smrti, že to je nefér vůči nim. Takže oni nás takto, přes naše svědomí donutili udělat to, co chtěli. Takže mamka ponadávala, apelovala na to svědomí naše, na morálku.“* Nejvíce kárána však podle ženy B byla její starší sestra, která jako první chtěla začít chodit s vrstevníky na diskotéky a mít více volného času (ŽB11): *„Ona vyšlapávala tu cestu, takže byla víc kárána.“* Kromě kárání však matka ženy B používala také zákazy a občas také fyzické tresty (ŽB94-95): *„Zákaz třeba jít na diskotéku...no a občas jsme třeba i chytli na zadek, mamka měla takový proutek.“* Otec je netrestal a výchovné problémy řešil pouze v krajních případech (ŽB1): *„jenom když jsme mu něco v jeho věcech vyvedli.“* Žena B také vnímala ve své orientační rodině určitý pocit utiskování (ŽB112-113): *„Myslela jsem si, že jsme byli trošku jakoby utlačovaní, měla jsem takový pocit jo, že jsme byli spíš jakoby utiskovaní.“*

KATEGORIE Č. 6 – „RODINNÉ KOŘENY“

Kódy: Podobnosti – (ŽB18-21), (ŽB118);

Co se týče fungování orientační rodiny, žena B se ztotožňuje zejména se způsobem řešení konfliktů, jež její rodiče používali a uvádí, že tyto zkušenosti si přenesla také do své prokreační rodiny. Poukazuje také na podobnosti s orientační rodinou manžela, ve které

řešili neshody podobným způsobem (ŽB18-21): „*No a já to mám taky tak s manželem. Okamžitě vše musí být vyřešené, nic se nesmí táhnout. Tak tady vidím ten přenos, úplně přesně. Že takto řešíme konflikty. Tak jak já ve své rodině to řeším s manželem, a stejně tak to vidím v jeho rodině. Oni taky takhle řešili ty konflikty.*“ I když o matce žena B ve svých tvrzeních popisuje jako přísnější a zmiňuje také pocit utiskování, který ve výchově vnímala, uvádí, že je jí ve své výchově podobná (ŽB118): „*Bezesporu. Vidím tam ty podobnosti s matkou.*“

KATEGORIE Č. 7 – „OKOLNOSTI“

Kódy: Jiná doba – (ŽB77-83), (ŽB85-87), (ŽB100); Pracovní vytížení – (ŽB35-36), (ŽB57-58); Víra – (ŽB83); Vzdělání rodičů – (ŽB34);

Jako jednu z okolností, která mohla mít vliv na výchovu v její orientační rodině, žena B uvádí dobu, ve které byla vychovávána. S tehdejší dobou si žena B spojuje větší úctu k rodičům a poslušnost dětí (ŽB100): „*V té době to tak bylo, že všichni poslouchali.*“ Jiná doba podle ženy B měla vliv zejména na fakt, že rodiče děti vedli spíše k práci než ke vzdělání (ŽB77-83): „*No, v té době, v době socialismu, myslím si, že ve středních vrstvách, což byli skoro všichni, nebyl na to vzdělání takový apel jako dnes, v současné době. Protože ti vzdělání, ne, že to bylo k neužitku, ale málo kdo se dostal na vysokou školu, zejména z věřících rodin. To se vědělo, že stejně se tam nedostanou. Takže nebyla možnost se dostat třeba i na gymnázium, to rovnou učitelky řekly matce, že ať ani nedává nás na gymnázium, protože se tam nedostaneme.*“ Kromě jiné doby to žena B zdůvodňuje také tím, že jsou jako rodina věřící „*Protože máme v posudku, že jsme křesťanská rodina a prostě se tam nedostaneme. Takže nebyla motivace. Mamka teda vlastně chtěla, abychom se nějak uživil.*“ Z těchto důvodů rodiče podle ženy B nekladli velký důraz na vzdělání a děti spíše směřovali do práce v hospodářství, aby se později uživil (ŽB85-88): „*Takže proto oni nějak nehleděli na to vzdělání, víš. Nebyly ty možnosti. Bylo strašně málo vysokých a vědělo se, že pokud nejsi jako ten komunista, tak ti je stejně to vzdělání k ničemu, tam bylo propojení dost velké. Že pokud jsi chtěl mít dobrý post, tak jsi musel být zároveň komunista. To by naši nepřenesli přes srdce.*“ To, že rodiče školu příliš neřešili, žena B rovněž připisuje vzdělání rodičů (ŽB34): „*Mamka měla základní, otec taky.*“ Vliv mohlo mít také velké pracovní vytížení rodičů, zejména otce (ŽB35-36): „*On řešil, protože jsme měli hospodářství, pole a lesy, tak on řešil pořád to hospodářství.*“...(ŽB57-58): „*...on denně makal. Mám takový zafixovaný obrázek, přišel z práce, vypil si kafe u novin, deset minut si zdřímnul, pak okamžitě valil na pole a makal na tom hospodářství až do večera.*“

PROKREAČNÍ RODINA B

KATEGORIE Č. 1 – „RODINNÝ KRUH“

Kódy: Rodinné fungování – (MB46-50), (MB67), (ŽB17-20), (ŽB127-128); Vliv druhého – (MB68), (ŽB22-26), (ŽB160-165);

V prokreační rodině se muž B a žena B nevyhnou občasným hádkám, což muž B považuje v manželství za běžný jev a podle jeho názoru záleží nejvíce na tom, jak manželé dokážou své neshody vyřešit (MB46-50): *„někdy jsou i bouřlivější hádky, ale víceméně v klidu...vždycky budou neshody v manželství, vždycky jsou a budou, teď je otázka, jak se vyřeší, jestli se vyřeší v pořádku, v pohodě a bude to dobré, nebo ne.“* Muž B však i přes určité občasné rozpory s manželkou naopak vyzdvihuje jejich shodu v názorech a myšlení (MB67): *„Jako někdy bývá nějaký rozpor v něčem, ale jinak máme stejné názory a stejné myšlení.“* Konflikty však podle ženy B s manželem vždy řeší hned a snaží se být vzorem pro děti a ukázat jim, že neshody se musí řešit (MB47-49): *„Máme takové pravidlo, které je oběma přirozené, že většinou to vyřešíme hned ten problém a ještě se snažíme před těmi dětmi, aby viděli, že konflikty se musí řešit. A ne aby byla tichá domácnost.“* Způsob řešení konfliktů ve své prokreační rodině přirovnává žena B k řešení neshod v orientační rodině manžela, kde to fungovalo podle jejích slov stejně (ŽB17-20): *„No a já to mám taky tak s manželem. Okamžitě vše musí být vyřešené, nic se nesmí táhnout. Tak tady vidím ten přenos, úplně přesně. Že takto řešíme konflikty. Tak jak já ve své rodině to řeším s manželem, a stejně tak to vidím v jeho rodině. Oni taky takhle řešili ty konflikty.“* Neshody mají podle ženy B také ohledně výchovy, což žena B vysvětluje převážně jejich rozdílným přístupem k výchově (ŽB127-128): *„manželovi se to moc nechce řešit, a řeší až jakoby ty krajní případy, kdežto já pořád průběžně, aby to právě nedorostlo do těch krajností.“* Žena B to vnímá spíše negativně a chce, aby se muž B do výchovy dětí zapojil více (ŽB131): *„Já mu to řeknu, jako „mohl by ses víc angažovat“. Konflikty řešíme hned a pak už je to dobré.“*

Žena B uvádí, že jejím vlivem se stal muž B ve výchově víc dominantní, i když to bylo zpočátku obtížné (ŽB22-26): *„Ale nebyl, on měl taky tendenci to neřešit. Až já jsem ho do toho natlačila do té role, že musí být ten táta a říct jasně „tak to bude“ a „tak ne“. Žena B rovněž zmiňuje přístup k výchově otce muže B, který byl ve výchově taktéž pasivní, vidí však rozdíl v jejich povahových vlastnostech, kdy manžela vidí jako méně trpělivého než je jeho otec *„Jinak vyhýbal se tomu. Jakože ono to je náročné, tak stále zasahovat a řešit, to se nechce. Myslím si, že kdybych ho k tomu nedotlačila, že by to bylo stejně jak u nich. Že**

ten taťka to moc nechce řešit. Ale zas manžel není takový splachovací.“ Muž B vliv své ženy na výchovu nepopírá (MB68): „Tak jo, pořád mi dělá přednášky, nevím, určitě mě v něčem ovlivňuje.“ Žena B rovněž uznává, že ji manžel ve výchově ovlivňuje a snaží se někdy mluvit s dětmi podobně jako on, protože jeho způsob komunikace žena B popisuje jako účinnější (ŽB160-165): „Ano, myslím si, že jo. Zjistila jsem, že on má větší úspěch v tom, když něco jakoby řekne, tak kluci jdou a udělají to. Protože on má větší respekt. On právě málo mluví, stačí jednou holou větou, přísně se podívat a kluci udělají. Já se snažím někdy jim hodně vysvětlovat, proč jsou věci dobře, proč to má udělat. A ono to vysvětlování většinou selže. Čím víc vysvětluješ, tím tě mají víc na háku, neudělají to, co po nich požaduješ. Takže manžel spíš mluví holými větami a ono to víc funguje. Takže se snažím někdy radši používat taky ty holé, jednoduché věty.“

KATEGORIE Č. 2 – „RODINNÉ KONSTELACE“

Kódy: Ambivalentní vztah – (MB41-43); Cítová blízkost – (MB41), (MB43), (ŽB122-124); Emocionální zázemí – (MB44), (ŽB119), (ŽB125); Lhostejnost – (ŽB22-25), (ŽB127-130); Partnerský přístup – (ŽB111-113), (ŽB117); Rozdílný přístup – (MB41-42), (ŽB119-122); Role prarodičů – (MB31-32); Zájem o dítě – (ŽB127-129);

Vztahy s dětmi muž B popisuje rozdílně, s mladším synem má podle svých slov dobrý vztah, se starším synem však svůj vztah vidí jako komplikovanější a spíše ambivalentní (MB41-43): „S mladším synem dobré a s tím starším spíš takový ambivalentní, má ADHD, je to s ním složité, někdy mě prostě nesnáší a nadává, a někdy se velice tulí a chce pro mě dělat věci, je to s ním složité. Ale mladší syn, který nemá ADHD, tak s ním mám dobrý vztah.“ Rozdíl mezi dětmi popisuje také žena B, zejména však mluví odlišné náročnosti výchovy jednotlivých dětí (ŽB119-122): „Se starším musím víc přemýšlet, jak co s ním udělám, jak mu co vysvětlím, jak co po něm chci, protože má to ADHD. Je to s ním složitější. S mladším synem je to jednodušší. Tomu něco řeknu a on to udělá. To jde samo ta výchova.“ I když výchovu staršího syna žena B popisuje jako náročnější, vnímá, že starší syn je na ní jako na matce více závislý než mladší syn, vztahy s oběma syny však popisuje jako dobré (ŽB122-124): „No nicméně, myslím si, že mě oba jako milují, a ten starší, ač je víc kritizovaný, tak je na mě víc závislý. A pořád mi říká, jak mě miluje, až je to moc. Nemuselo by to být tak. Prostě z mladšího syna to cítím, že mě má rád, ale pořád to neopakuje, není tam ta závislost.“

Muž B i žena B svůj vzájemný vztah oba hodnotí jako kladný (MB44): „Výborný, už bych ji vyměnil. (smích) Ne, opravdu, výborný.“... (ŽB125): „Dobrý, klidný, pohodový,

nekonfliktní.“ I přesto, že žena B vztah s manželem popisuje jako nekonfliktní, nevyhnuli se občasným neshodám zejména kvůli výchově dětí, kdy žena B na manželovi kritizuje jeho tendence výchovu příliš neřešit (ŽB127-130): „*manželovi se to moc nechce řešit, a řeší až jakoby ty krajní případy...mě to někdy irituje.*“ Svůj přístup k výchově žena B hodnotí jako naprosto odlišný od manžela (ŽB127-129): „*kdežto já pořád průběžně, aby to právě nedorostlo do těch krajností. Hodně si všímám, prostě už preventivně. Já pořád jako soustavně, napomínám, upomínám. Všímám si.*“ V počátcích rodičovství měla žena B sklon přistupovat k dětem ve výchově více partnersky až liberálně, což připisuje zejména své výchově v orientační rodině, ve které cítila kvůli přisnosti matky a množství povinností na úkor svých zájmů určitý pocit utlačování (ŽB111-113): „*Když jsem začala mít děti, chtěla jsem mít víc jakoby demokratickou výchovu. Myslela jsem si, že jsme byli trošku jakoby utlačováni, měla jsem takový pocit jo, že jsme byli spíš jakoby utiskováni. A já jsem začala tu výchovu hodně právě demokraticky, možná až liberálně.*“ Partnerský přístup k dětem se ženě B však příliš neosvědčil (ŽB117): „*někdy i diskutujeme, ale když se začne právě moc diskutovat, tak to je konec.*“ A dodává, že se naučila být více důsledná a připodobňuje svůj výchovný přístup ke své matce (ŽB114-115): „*Ale pak jsem přišla na to, že to nejde, že jinak ti ty děti přerostou přes hlavu, takže myslím si, že teď už můžu vychovávat úplně stejně jako moje matka. Musím vyžadovat, vyžadovat, vyžadovat a být důsledná.*“

Prokreační rodina muže B a ženy B žije v dvougeneračním domě společně s rodiči muže B, se kterými vychází dobře a do výchovy dětí jim nezasahují (MB31-32): „*To asi ne, sem tam ponadávají, mají poznámky, že kluci zlobí, ale myslím, že jsou oprávněné ty poznámky.*“

KATEGORIE Č. 3 – „HLAVA RODINY“

Kódy: Autorita – (MB58), (ŽB155), (ŽB160-162); Důslednost – (MB33-38), (MB45-46), (ŽB116), (ŽB146-147), (ŽB150-151); Nároky – (MB52-53), (ŽB132-137), (ŽB138-139); Rozdělení rolí – (MB51), (ŽB140), (ŽB142-144);

I když zpočátku měl muž B tendence výchovu dětí příliš neřešit stejně jako jeho otec v orientační rodině, přiznává, že na rozdíl od svého otce je méně tolerantní a v případě, že děti zlobí, vždy zasáhne (MB33-38): „*Já musím být přísnější, nebo bych se zbláznil. Měl jsem tendenci být jak taťka, hodný, moc to neřešit, ale musím být autoritativní a řešit věci, nenechám to vyšumět. Když vybuchnu, tak vybuchnu a neudělám vůbec nic. Když dělají binec, tak to se nedá, to nejde vyšumět. Když se má poslechnout, tak se musí poslechnout.*“

Jsou věci, které nejde nechat tak a přejít, to nejde. Pojedu s nimi na kole „kluci, nejezděte tam!“, neposlechnou poprvé, podruhé, potřetí musím zařvat, to nejde nechat v klidu.“

Muž B uvádí, že v případě neposlušnosti zvýší hlas a děti jej vždy poslechnou (MB58): *„Jednou, dvakrát, třikrát, a jde. Zvýším hlas a nakonec poslechnou.“* Žena B to potvrzuje (ŽB146-147): *„Tak to i manžel zařve a oni jdou a splní to. Prostě to nenecháme vyšumět, v žádném případě, musí prostě.“* Zároveň žena B uznává, že manžela děti poslouchají více než ji, jelikož ho děti berou více jako autoritu (ŽB160-162): *„Ano, myslím si, že jo. Zjistila jsem, že on má větší úspěch v tom, když něco jakoby řekne, tak kluci jdou a udělají to. Protože on má větší respekt. On právě málo mluví, stačí jednou holou větou, přísně se podívat a kluci udělají.“* Žena B se pokouší rovněž být více autoritativní jako její manžel (ŽB155): *„Snažím se být dominantně – autoritativní.“* Muž B však u své manželky na rozdíl od sebe vidí také přílišnou snahu dětem vysvětlovat, proč musí poslechnout, což vnímá spíše jako neúčinné (MB45-46): *„Manželka hodně řeší pětkrát, šestkrát, a furt vysvětlovat, a pořád přesvědčovat, a furt nic, a furt se to řeší.“*

Zejména u plnění povinností do školy žena B popisuje problémy se starším synem, který si je nechce splnit hned, žena B však uvádí, že v tomto ohledu musí být velmi důsledná (ŽB116): *„Musím vyžadovat, vyžadovat, vyžadovat a být důsledná.“* I když zvýšený hlas na syna podle ní příliš nezabírá, snaží se mu žena B vysvětlit, proč po něm chce, aby si povinnosti plnil, což je podle ní účinnější (ŽB150-151): *„Jako zařvu, začnou dohady, většinou totiž nic nechce udělat na poprvé. Ale já ho vždycky nakonec dostanu tam, kam potřebuju.“* Na staršího syna má žena B určité každodenní požadavky, které si musí splnit a až poté má volný čas pro zájmové kroužky nebo hru. Chození do zájmových kroužků žena B u staršího syna vyžaduje (ŽB138-139): *„V pondělí má hudebku, ve středu má skaut a v pátek má angličtinu. Ještě měl fotbal, ale to už jsem odbourala, to už nezvládal.“*

U mladšího syna bude žena B brzy rovněž vyžadovat stejná pravidla, jelikož v následujícím roce nastupuje na základní školu (ŽB132-137): *„Mladší syn ještě nechodí do školy, ale teď to začne, že budu denně vyžadovat, aby dělal sešity do školy, protože zápis už se blíží. A on s tím souhlasil, on se těší. U staršího syna mám požadavky, ví, že když přijde ze školy, že má dané pravidla, co všechno musí udělat. Od převlečení se, najezení se, nachystání si rozvrhu a pak úkoly. Protože by je nebyl schopný je zvládnout sám, tak s ním u toho sedím. A pak jde buď do nějakého kroužku, nebo si hraje, ale až má splněné povinnosti. Škola na prvním místě.“* Muž B školu na rozdíl od své manželky příliš neřeší a chce po starším synovi pouze, aby se snažil (MB52-53): *„Já na něj netlačím, i kdyby donesl čtverku, pětku, tak ji donese, a*

co. Já jsem taky nosil trojky, čtyřky. Chci, aby se snažil, ale známky neřeším.“ Rovněž uvádí, že přípravu do školy a učení má na starosti rovněž jeho žena (MB51): *„Do školy se učí maminka, na to bych neměl nervy.*“ Což žena B potvrzuje (ŽB140): *„Učím se s ním pouze já.“* a uvádí, že pravidelně každý večer synům také čte, a vzhledem k tomu, že při zaměstnání ještě studuje další vysokou školu, při přípravě na zkoušky ji občas vystřídá i manžel... (ŽB142-143): *„já dohlížím...a ještě většinou každý večer jim čtu. Někdy, když se učím na zkoušku, tak pověřím manžela. To je takový rituál.“* Žena B dále uvádí, že i když muž B školu neřeší, snaží se syny zapojovat do práce na zahradě a kolem domu (ŽB144): *„Ano, to už dělají oni, já zas nedělám nic venku.“*

KATEGORIE Č. 4 – „FORMOVÁNÍ“

Kódy: Vedení – (MB55), (ŽB145); Cukr a bič – (ŽB158); Domácí práce – (MB56), (ŽB141); Domácí řád – (MB63-64), (ŽB134-137); Odměny – (MB59-62), (ŽB159); Poslušnost – (MB39), (ŽB121); Uznání (MB54);

Muž B se snaží syny vést k práci a má na ně požadavky, aby mu pomáhali na zahradě (MB55): *„Protože tím se učí, to je potřeba, to musí být. Pomáhají mi na zahradě, to jo.“* Což potvrzuje i žena B (ŽB145): *„Ano, když začne práce na zahradě, tak manžel si kluky bere ven, aby pomáhali.“* V domácnosti má zejména starší syn nastavený řád, který musí dodržovat (ŽB134-137): *„ví, že když přijde ze školy, že má dané pravidla, co všechno musí udělat, od převlečení se, najezení se, nachystání si rozvrhu a pak úkoly...a pak jde buď do nějakého kroužku, nebo si hraje, ale až má splněné povinnosti.“* Co se týče domácích prací, žena B i muž B se shodují a vyžadují zejména, aby si uklízeli svůj pokoj. (ŽB141): *„Vynáší koše, každý den si musí dát do pořádku svůj pokoj.“* ... (MB56): *„Jo, každý večer si musí uklidit pokoj a jeden vždy vynáší koše.“* Muž B uvádí, že když děti udělají nepořádek nebo zlobí, snaží se to nejdříve řešit v klidu (MB39): *„Ze začátku se snažím klidně, pak se to stupňuje, zařvu, často ani neposlechnou...“* Muž B tedy většinou musí zvýšit hlas, aby poslechli (MB63-64): *„Udělají nepořádek, „okamžitě si to uklidte“, řeknu poprvé, podruhé, potřetí, zvýší se hlas, uklidí a jede se dál. Vše řešíme hned.“*

Mladší syn je podle ženy B více poslušný v plnění povinností (ŽB121): *„Tomu něco řeknu a on to udělá. To jde samo ta výchova.“* Starší syn si však často své povinnosti plnit nechce, zejména co se týče školy (ŽB150): *„většinou totiž nic nechce udělat na poprvé.“* V těchto případech žena B nejvíce používá zákaz (ŽB152-154): *„Ano, používám zákazy počítače a tabletu. On nejvíc remcá u těch domácích úkolů, to je pro něj za trest. Třeba když mu řeknu*

„vynes koš“, tak to on udělá hned, ale ty úkoly jsou mu strašně zatěžko.“ Někdy podle ženy B stačí pouhá pohrůžka zákazem a syn si povinnosti splní (ŽB158): „A párkrát už jsem použila, že „no tak jestli to chlapečku neuděláš, tak týden nebude tablet.“

Když se dětem něco povede, rodiče se jim vždy snaží projevit uznání pochvalou či odměnou ve formě dárku či společných výletů (ŽB159): „Dárky, výlety.“ Muž B také uvádí, že když starší syn donese vysvědčení, může si vybrat i nějakou přiměřenou odměnu (MB59-62): „Dostane pochvalu, ale i dar, za vysvědčení...ted' chce třeba výlet. Pokud chce, může si vybrat za vysvědčení, pokud je to reálné a přiměřené, tak proč ne. Bud' se nějaký dárek koupí, nebo se někde zajede. To záleží na okolnostech, na situaci. Už jsme byli třeba v kině, v KFC, co mají rádi.“

KATEGORIE Č. 5 – „ZA ZAVŘENÝMI DVEŘMI“

Kódy: Fyzické tresty – (MB40), (ŽB148-149); Potlačovaný vztek – (MB39); Kárání – (ŽB129), (ŽB150), (ŽB156-157); Zákazy – (ŽB152);

V případě neposlušnosti muž B používá jak zvýšený hlas, tak občas i fyzický trest (MB39-40): „Ze začátku se snažím klidně, pak se to stupňuje, zařvu, často ani neposlechnou a někdy je samozřejmě i fyzický trest.“ Žena B často používá zejména u staršího syna také zákazy (ŽB152): „Ano, používám zákazy počítače a tabletu.“ Rovněž uvádí, že občas aplikuje i fyzický trest, ale nyní už jen u mladšího syna (ŽB148-149): „No někdy jo, na zadek dám. Ale u staršího už ne, jeho to už uráží. Ale u mladšího ještě pořád funguje, když mu dám občas na zadek.“ Se starším synem se žena B snaží spíše diskutovat, vysvětlovat a také se snaží apelovat na svědomí, což považuje za účinné (ŽB156-157): „A nějak apeluji už na jeho svědomí trošku, a nakonec ho většinou, dostanu tam, kam potřebuji, například „co si myslíš, že z tebe jednou bude?“ „myslíš si, že toto je správné?“ Žena B rovněž uvádí, že napomíná syny již preventivně, aby nic nedošlo do krajností. (ŽB129): „Já pořád jako soustavně, napomínám, upomínám.“

KATEGORIE Č. 6 – „RODINNÉ KOŘENY“

Kódy: Odlišnosti – (ŽB118), (ŽB111-114); Podobnosti – (ŽB114-115), (MB33), (ŽB18-21), (ŽB69); Povahové rysy – (MB34-35), (ŽB26);

Žena B se podle svých slov zpočátku spíše chtěla vyvarovat stylu výchovy, který zažila ve své orientační rodině, a vychovávat děti více demokraticky, zdůvodňuje to zejména pocitem utiskování, které ve svém dětství vnímala (ŽB111-114): „Když jsem začala mít děti, chtěla

jsem mít víc jakoby demokratickou výchovu. Myslela jsem si, že jsme byli trošku jakoby utlačováni, měla jsem takový pocit jo, že jsme byli spíš jakoby utiskováni. A já jsem začala tu výchovu hodně právě demokraticky, možná až liberálně, protože jsem měla pocit toho utiskování.“ Partnerský přístup k dětem se jí však ve výchově svých dětí příliš neosvědčil a začala být více náročná a důsledná (ŽB114-115): „Ale pak jsem přišla na to, že to nejde, že jinak ti ty děti přerostou přes hlavu, takže myslím si, že teď už můžu vychovávat úplně stejně jako moje matka.“ Nyní si myslí, že ji rodiče ve výchově ovlivnili a vidí podobnosti mezi sebou a svou matkou (ŽB118): „Bezesporu. Vidím tam ty podobnosti s matkou.“

Muž B měl naopak zpočátku tendence přistupovat k výchově jako jeho otec, který byl spíše pasivní a výchovu příliš neřešil (MB33): „Měl jsem tendenci být jak taťka, hodný, moc to neřešit, ale musím být autoritativní a řešit věci, nenechám to vyšumět.“ Žena B však uvádí, že manžel má jinou povahu než jeho otec (ŽB26): „Ale zas manžel není takový splachovací.“ Což potvrzuje i muž B, který zjistil, nedokáže výchovu svých dětí zcela neřešit (MB34-35): „Když vybuchnu, tak vybuchnu a neudělám vůbec nic. Když dělají binec, tak to se nedá, to nejde vyšumět...“

Zejména ve způsobu řešení konfliktů, který v jejich prokreační rodině funguje, vidí žena B podobnosti s původní rodinou manžela (ŽB18-21): „No a já to mám taky tak s manželem. Okamžitě vše musí být vyřešené, nic se nesmí táhnout. Tak tady vidím ten přenos, úplně přesně. Že takto řešíme konflikty. Tak jak já ve své rodině to řeším s manželem, a stejně tak to vidím v jeho rodině. Oni taky takhle řešili ty konflikty.“ Do prokreační rodiny si žena B rovněž přenesla víru a tradice s ní spojené. (ŽB69): „taky chodíme do kostela každou neděli, je to tradice.“

KATEGORIE Č. 7 – „OKOLNOSTI“

Jako okolnosti, které mohou mít vliv na výchovu v prokreační rodině muže B a ženy B vidíme dobu, která je charakteristická určitým posunem k demokratičtější stylům výchovy či větším možnostem ve vzdělání. Zejména škola a vzdělání je podle ženy B u dětí na „prvním místě“ a v této oblasti je důsledná, což může být zapříčiněno také tím, že sama dosáhla vysokoškolského vzdělání a soustavně se dále vzdělává v oblasti pedagogiky.

PŘÍLOHA PIV: ANALÝZA RODINY C

ORIENTAČNÍ RODINA MUŽE C

KATEGORIE Č. 1 – „RODINNÝ KRUH“

Kódy: Rodinné fungování – (MC12-15), (MC17), (MC26-27); Soudržnost – (MC18); Společný čas – (MC70-74);

Muž C vyrůstal v úplné rodině s oběma rodiči, je první ze dvou dětí, má mladšího bratra. Se svou manželkou (žena C) vychovává tři děti, sedmnáctiletou dceru, dvanáctiletého syna a nejmladší, osmiletou dceru. Ve své orientační rodině muž C popisuje občasné hádky rodičů, které však jako dítě nevnímal, jelikož rodiče se nikdy nehádali před nimi (MC12-15): *„jo, nějaké hádky byly, ale když, tak jsme o tom nevěděli. Jako v mládí ne, a potom až jsem byl starší, tak jsem to prostě, mi to bylo jedno, to už byl jejich život. Ale v mládí jsme o tom nevěděli, že se hádají, nebo něco.“* Konflikty řešili rodiče muže C tedy výhradně tak, aby se to dětí nijak nedotklo (MC17): *„Ano samozřejmě, jako sem tam se pohádali, ale vždycky tak, abychom u toho my nebyli.“* Muž C také uvádí, že ve výchově byli rodiče jednotní (MC18): *„Oni drželi spíš za jeden provaz.“* I když na výchově se podle muže C podíleli oba rodiče, matku muž C popisuje jako vlídnější a mírnější než otce, kterého považuje muž C za přísnějšího (MC26-27): *„Ty, mamka to, jo, sem tam bylo od mamky, jenže od mamky to nebolelo, že. Ale tak mamka si postěžovala a tatík dělal pořádky.“* Ve společném čase s rodiči s dětmi občas hráli stolní hry, nebo v létě s rodinou grilovali na zahradě. Na dovolené byl muž C s rodiči pouze jednou. (MC70-74): *„Jednou jsem s nima byl na dovolené, to bylo všechno...sem tam nějaké to člověče nezlob se a nějaká ta opékačka, jo. Když se grilovalo, nebo něco takového, takže tam jsme byli přizváni. A potom, když to bylo rozjeté, tak jsme byli zas odehnáni.“*

KATEGORIE Č. 2 – „RODINNÉ KONSTELACE“

Kódy: Odměřenost – (MC11), (MC9); Emocionální zázemí – (MC1), (MC9), (MC12); Laskavost – (MC1-2); Lhostejnost – (MC14), (MC84-85); Rozdílný přístup – (MC3-8), (MC23-25), (MC43), (MC44-45); Role prarodičů – (MC116-117);

Rodinné konstelace orientační rodiny muže C odrážejí zejména jeho komplikovaný vztah s otcem, se kterým se nyní nevidá. Vztah s otcem v dětství muž C hodnotí jako dobrý, i když dále o otci mluví jako o velmi přísném. Problémy však mezi nimi nastaly až v dospělosti (MC11): *„Jako v mládí jo, ale jak jsem se oženil, tak jsem poznal, že to není to pravé*

ořechové.“ S matkou měl muž C lepší vztah než s otcem (MC1-2): *„Mamka byla jako fajn jo, to bylo jako bez problémů, jako každá maminka že. Byla hodná, milá.“* I přes jejich dobrý vztah se s ní však kvůli otci nyní také nevidá (MC9): *„S mamkou jo, jenže mamka měla od taty zakázané se mnou komunikovat. Ona mi nesměla zavolat...“* Vzájemný vztah svých rodičů muž C hodnotí jako kladný, zároveň však zmiňuje občasné konflikty mezi nimi (MC12): *„Tak, asi dobrý, no tak, taťka si sem tam vypil, maminka také někdy, takže to tam...jo, nějaké hádky byly.“* Muž C je však začal vnímat až v pozdějším věku, jelikož rodiče se nikdy nehádali přímo před nimi (MC14): *„a potom až jsem byl starší, tak jsem to prostě, mi to bylo jedno, to už byl jejich život.“*

Muž C popisuje v orientační rodině rozdílný přístup k němu a k jeho bratrovi, kdy vnímal, že na jeho bratra byl otec mnohem mírnější a na něj samotného byl hodně přísný, což připisuje také jeho pořadí narození (MC3-8): *„No tak, brácha byl mazlíček, takže tam to bylo trochu jiné. A já jsem to vždycky schytil, samozřejmě že, jako starší. A jako tata byl přísný, na mě byl přísný jak pes...ano, brácha byl jako paráda, a já jsem byl špatný...“* Rozdíly viděl mezi sebou a bratrem také v plnění povinností, kdy většinu práce musel udělat muž C (MC43): *„no tak, bratr fungoval, ale jakože jenom tak, aby se neřeklo...“* Bratr byl podle muže C rovněž velmi málo trestán (MC44-45): *on prostě dostával málo. Nevím no, škoda každé facky, která padla vedle. Jenomže u něj to nějak nefungovalo.“* Muž C si vzpomíná pouze na jednu situaci, kdy otec přísněji potrestal i jeho bratra a použil na něj fyzický trest, což bylo až v pozdějším věku (MC23-25): *„Ano, vlastně úplně až v jeho dospělosti. A to byla asi chyba, měl ho bít daleko dřív. Jo, on prostě nemusel nic, on byl takový mazlíček...já jsem dostával okamžitě.“* I když otec muže C trestal jeho bratra velmi málo, muž C uvádí, že on byl otcem fyzicky trestán velmi často. Na fyzické tresty si muž C postupem času již zvykl a začal být vůči trestání lhostejný (MC84-85): *„Jako vem to tak, já jsem si potom už na to zvykl, takže mi to už pak bylo jedno, už jsem na to kašlal. Jo, protože jsem věděl, že stejně dostanu. Jo, takže psychicky už jsem na to byl naladěný, akorát jsem čekal, z kama to doletí.“*

V souvislosti s rodinnými konstelacemi muž C vzpomíná také svého dědu, který zemřel, když bylo muži C čtrnáct let, do té doby však měl lepší vztah právě s dědou než se svým otcem (MC116-117): *„Takže i když možná, kdyby byl děda, tak třeba já jsem dělal víc s dědou než s tatou.“*

KATEGORIE Č. 3 – „HLAVA RODINY“

Kódy: Autorita – (MC4); Důslednost – (MC47), (MC49-50), (MC18); Nároky – (MC51-53), (MC60), (MC63), (MC65-67), (MC100), (MC121); Rodičovský vzor – (MC113-114);

V orientační rodině muže C byl ve výchově více dominantní spíše otec, kterého muž C popisuje jako velmi přísného (MC4): *„A jako tata byl přísný, na mě byl přísný jak pes.“* Rodiče muže C byli důslední v dodržování plnění povinností (MC47): *„Ano, museli jsme.“* Když si své povinnosti muž C nesplnil, vždy následoval trest (MC49-50): *„prostě to jsme museli udělat, a když jsme to neudělali, tak byla výplata.“* Většinou trestal podle muže C spíše otec, který problémy vždy řešil ihned (MC18): *„Když byl problém, tata to řešil okamžitě, jo.“*

Rodiče muže C rovněž chtěli, aby měl lepší prospěch ve škole, což podle muže C nebylo jednoduché, jelikož mu učení příliš nešlo a měl velké množství povinností souvisejících zejména s prací kolem zvířat a domu (MC51-53): *„Ano, jako samozřejmě že chtěli, dobře, jenomže pokud jsem měl doma tam polétat kolem kačen a pomáhat séct trávu a obracet seno a já nevím co. Takže buď bude jedno, nebo bude druhé. Ale obě dvě dohromady nebudou.“* Do školy se však připravovat musel (MC60): *„Musel, tak samozřejmě no, v rámci možnosti.“* Na prospěch měl však otec muže C podle jeho slov příliš vysoké nároky, i když sám neměl maturitu (MC63-67): *„Tata měl vysoké nároky, a přitom sám měl obyčejnou zemědělkou, jo...ani jeden z nás nemá maturitu, jo a chtěl něco, co prostě nešlo no...chtěli, abychom se učili...ale tak prostě to nešlo tak, jak si to oni představovali.“*

KATEGORIE Č. 4 – „FORMOVÁNÍ“

Kódy: Domácí práce – (MC51-52); Domácí řád – (MC40-43); Odměny – (MC68-69), (MC104-105); Svědomitost – (MC54-56), (MC57), (MC60-61), (MC63); Uznání – (MC69);

Domácích prací měl muž C v orientační rodině podle svých slov poměrně hodně, pomáhat musel se vším, co bylo potřeba (MC51-52): *„doma tam polétat kolem kačen a pomáhat séct trávu a obracet seno a já nevím co.“* Každý den měli s bratrem určité povinnosti už od rána (MC40-43): *„Takže, já ti řeknu můj program, ráno, když jsme chodili do školy, jo. Ráno o půl sedmé budiček, babička no „vstávejte“, tak jsme vstali, posnídali, šup poklidit králíky, pustit husy, kačeny, všechno nakrmit, jo, protože 7:10 jel autobus...jako doma jsme museli fungovat.“*

Na základní škole měl muž C podle svých slov spíše špatné známky, což vnímal negativně (MC54-56): *„Tak to řeknu, na základce to bylo špatné...jo byl jsem z toho takový, ale zvykl jsem si, jo. Nebo tak, do čtvrté třídy to bylo prostě dobré, pak jsem šel do měšťanky a měl*

jsem prostě paní učitelku, která na mě seděla. Jo takže špatné...“ Rodiče muže C však chtěli, aby se více snažil a svůj prospěch si zlepšil (MC60-61): *„Musel, tak samozřejmě no, v rámci možností. Tak dobře, také mi to nelezlo všechno do hlavy, ale tak prostě jsem se snažil tak, jak to šlo. Jo, dvojky, trojky, čtverky.“* Učení s rodiči muž C popisuje jako velmi napínavé, protože mu to učení příliš nešlo (MC63): *„někdy to bylo opravdu ledabylé. Takže do té hlavy to stejně nešlo.“* Rodiče měli podle muže C na prospěch zpočátku nepřiměřené nároky, postupně z nich však ustoupili, což muž C připisuje také tehdejší době, kdy byla pro rodiče důležitější práce než vzdělání (MC58-59): *„Vem to tak, byla jiná doba. Byli bolševici, práce byla důležitější. A prostě pochopili, že v té škole to lepší nebude.“* Muž C se tedy po základní škole rozhodl jít na učiliště, kde se mu dařilo mnohem více než na základní škole (MC57): *„ale došel jsem na učňák a všechno se úplně otočilo, jo. Takže jako na učňáku to bylo jako super.“* V případě, že se mu ve škole něco povedlo, rodiče mu projevíli uznání pochvalou, odměny však podle jeho slov nikdy nedostávali (MC68-69): *„Ty, my jsme nic nedostávali...jo, tak to nás pochválili, ale že bychom něco dostávali...vůbec.“*

KATEGORIE Č. 5 – „ZA ZAVŘENÝMI DVEŘMI“

Kódy: Fyzické tresty – (MC2), (MC19-22), (MC26); Rezignace – (MC83-85); Zákazy – (MC82-83);

V orientační rodině muže C řešili neposlušnost či „průšvihy“ synů oba rodiče, většinou formou fyzických trestů (MC19): *„Bud’ to bylo dobré, nebo padaly facky.“* I když matka občas také používala fyzické tresty, muž C negativně vzpomíná spíše na přísnější trestání od otce (MC2): *„Tak jako někdy, víš, někdy jsme dostali na prcku, že. Ale když došel tatík...“* Matka byla podle muže C v trestání mírnější a většinou trestal právě otec (MC26): *„Ty, mamka to, jo, sem tam bylo od mamky, jenže od mamky to nebolelo, že. Ale tak mamka si postěžovala a tatík dělal pořádky.“*

Muž C také popisuje rozdílný přístup v množství trestů u sebe a u svého bratra, na kterého byli podle jeho slov rodiče mnohem mírnější. Vzpomíná pouze na jednu situaci, kdy otec bratra fyzicky potrestal (MC19-22): *„Jo, on to prostě nějak, až potom brácha, až kolem toho patnáctého, šestnáctého roku, tam nějak, já už si to nepamatuju, prostě tam něco bylo, a to já jsem si tehdy říkal „poprvé ho osvítilo slunko“, že mu tam dal co proto. Jo, že dostal, ale fest.“* I když byly fyzické tresty od otce podle muže C časté, muž B uvádí, že po nějaké době na trestání již rezignoval a zvykl si (MC83-85): *„Jako vem to tak, já jsem si potom už na to*

zvykl, takže mi to už pak bylo jedno, už jsem na to kašlal. Jo, protože jsem věděl, že stejně dostanu. Jo, takže psychicky už jsem na to byl naladěný, akorát jsem čekal, z kama to doletí.“

Kromě fyzických trestů v orientační rodině muže C občas používali i zákazy, což bylo podle muže C mnohem lepší než právě fyzické tresty (MC82-83): *„Ty jako jo, když bylo něco, tak když nebylo vyložene na zadek, tak byl zákaz něčeho, jo, což třeba bylo daleko lepší než dostat na zadek.“*

KATEGORIE Č. 6 – „RODINNÉ KOŘENY“

Kódy: Odlišnosti – (MC4-5);

Muž C ve své orientační rodině vnímal negativně zejména přísné fyzické tresty ze strany otce a ve vlastní výchově se podobnému přístupu snaží spíše vyvarovat. Co se týče právě trestání, muž C se považuje na rozdíl od svého otce za mírnějšího (MC4-5): *„Jo, naše děti tak nedostávají.“* I když sám ve výchově výjimečně fyzický trest muž C použije, snaží se pouze v mírné formě a spíše se snaží s dětmi mluvit (MC28): *„Dívej se, mě když manželka řekne, že je to takové nebo makové, tak já nejdu, já je nevzbudím, já je nevyliškám. Já mu řeknu až na druhý den svůj názor.“* Muž C uvádí, že fyzické tresty vnímal od svého otce velmi negativně, jelikož mu přišly nepřiměřeně přísné a časté, ke svým dětem se snaží přistupovat více partnersky (MC78-80): *„Ano, prostě dávám jim volnou ruku...protože já mám, aby byly nějaké fyzické tresty, nebo já nevím, nemá to význam. Já je nechci bít, proč. Protože vím, jaké to prostě je.“*

KATEGORIE Č. 7 – „OKOLNOSTI“

Kódy: Jiná doba – (MC49), (MC58), (MC108-109);

Podle muže C měla na výchovu v jeho orientační rodině bezesporu vliv doba, ve které byl vychováván. Podle jeho slov nebyly fyzické tresty ve výchově považovány za nic neobvyklého (MC49): *„Bum bum, to tehdy nikdo neřešil.“* Jiné době připisuje také fakt, že rodiče nakonec slevili ze svých nároků na vzdělání a vedli jej spíše k práci a muž C po základní škole šel na odborné učiliště (MC58): *„Vem to tak, byla jiná doba. Byli bolševici, práce byla důležitější.“* Muž C dále popisuje, že jako dítě byl veden pomocí množství povinností doma jak k práci, tak k samostatnosti (MC108-109): *„my jsme sami ve čtrnácti vycházeli a o nás se nikdo nestaral.“*

ORIENTAČNÍ RODINA ŽENY C

KATEGORIE Č. 1 – „RODINNÝ KRUH“

Kódy: Rodinné fungování – (ŽC3-5), (ŽC18), (ŽC19-20), (ŽC45-47), (ŽC49); Společný čas – (ŽC37-39);

Žena C vyrůstala v úplné rodině s oběma rodiči, je první ze dvou dětí a má tedy mladšího bratra. Se svým manželem (muž C) vychovává tři děti, sedmnáctiletou dceru, dvanáctiletého syna a nejmladší, osmiletou dceru. Svou orientační rodinu žena C hodnotí jako fungující bez zjevných problémů. Rodiče žena C popisuje jako vstřícné jak k dětem, tak k sobě navzájem. (ŽC3-5): „*Oni byli k sobě velice vstřícní, takže tam si myslím taky, že žádné problémy mezi sebou neměli. Aspoň jsem nikdy nic nepozorovala, že by byly hádky nebo něco takového, to ne, to vůbec neznám.*“ Rodiče se podle jích slov ohledně výchovy dětí nikdy nehádali (ŽC18): „*Mně se nezdá, že by měli nějaké neshody, že to vycházelo úplně fifty-fifty.*“ Ve výchově vnímala své rodiče jako rovnocenné, kdy neměl ani jeden z nich hlavní slovo a vše řešili společně (ŽC19-20): „*Nee, vůbec. Já bych řekla, že ne...všecko se řešilo dohromady, vše řešili spolu.*“ Žena popisuje rodinu celkově jako fungující a své dětství vidí zpětně jako šťastné. Pozitivně hodnotí zejména nekonfliktní atmosféru v rodině a celkovou vstřícnost rodičů (ŽC45-47): „*Tak to nevím jak bych ti to řekla. Asi, že byli takoví vstřícní ve všem. Že jsem nezažila žádné ty hádky a takové. Tak si myslím, že probíhalo všecko tak pěkně, že jsem měla život pěkný s nimi ve všem. Nevím.*“ Společného času však podle ženy C s rodiči moc neměli, což připisuje zejména jejich pracovnímu vytížení. Společné chvíle tedy trávili zejména během domácích prací a jednou za rok jezdili na dovolenou (ŽC37-39): „*Velice asi ne, nepamatuju se. Protože oni také byli furt v práci, že a kolem baráku se chodilo...nejvýš na tu dovolenou se jelo v létě, jinak nikde jsme tak nejezdívali.*“

KATEGORIE Č. 2 – „RODINNÉ KONSTELACE“

Kódy: Emocionální zázemí – (ŽC6-7); Laskavost – (ŽC1-2), (ŽC45); Partnerský přístup – (ŽC9); Rozdílný přístup – (ŽC24); Vděčnost – (ŽC44);

Rodinné konstelace v orientační rodině ženy C se vyznačují kladnými vztahy mezi všemi členy rodiny (ŽC6-7): „*Vztahy byly s oběma dobré...my jsme tak nějak všichni spolu vycházeli dobře.*“ Svě rodiče žena C popisuje jako velmi laskavé a vstřícné (ŽC1-2): „*Moji rodiče, jak bych to popsala, byli hodní, já si myslím, že byli k nám úplně přívětiví...přísní nebyli.*“ Právě vstřícnost rodičů hodnotí žena C nejvíce pozitivně (ŽC45): „*Asi, že byli takoví vstřícní ve všem.*“ Vztahy s oběma rodiči žena C popisuje jako velmi dobré, do školy se raději připravovala s otcem než s matkou, který se s ní podle jejích slov učil častěji a více tomu rozuměl (ŽC24): „*Já jsem se i radši učila s ním, než s máti.*“ I když rodiče žena C

vnímala jako velmi přívětivé a spíše liberální, občas v komunikaci s dětmi používali také příkazy (ŽC9): „*Diskutovali jsme, ale i příkaz musel být, že, samozřejmě. Museli mi říct, to udělej, to udělej.*“ Celkově žena C hodnotí výchovu ve své orientační rodině kladně (ŽC44): „*Já si myslím, že mi dali přípravu do života pěknou.*“

KATEGORIE Č. 3 – „HLAVA RODINY“

Kódy: Důslednost – (ŽC26-27), (ŽC29-30); Nároky – (ŽC27); Rodičovský vzor – (ŽC2), (ŽC47-48); Rozdělení rolí – (ŽC13-16);

Žena C uvádí, že rodiče ve výchově fungovali rovnocenně, vše řešili společně a ani jeden z nich neměl hlavní slovo. Požadavky rodičů vnímala žena C spíše jako samozřejmost a vždy si je plnila, nepocituje tedy, že by rodiče v tomto ohledu museli klást nějaký důraz (ŽC26-27): „*Tak důraznost velice ne, prostě se muselo, byla to samozřejmost, bez důrazu žádného. Prostě „musíš se učit, abys aspoň nějak vylezla“, a pracovat se muselo že.*“ Povinnosti si podle ženy C plnit museli, ale rodičům již nezáleželo, kdy si je děti splní. Pokud práci neudělali hned, rodiče to nijak neřešili (ŽC29-30): „*Nijak, normálně. Tak se to neudělalo a udělalo se to třeba na druhý den nebo za dva dny. Ale prostě se to muselo potom udělat někdy.*“

Co se týče povinností, žena C pomáhala zejména matce v domácnosti a její bratr otci kolem domu, bratr se však občas dobrovolně zapojil také do vaření na rozdíl od otce, který nikdy nevařil (ŽC13-16): „*No a brácha kolem baráku s taťkou dělal a já s mamkou. Brácha sem tam se postavil k tomu sporáku, ten umí vařit teda bombasticky, taky. Ale převážně jsem vařivala já s máti. Otec ten vůbec, ten vařit neuměl.*“ V rodině fungoval ženský i mužský vzor a žena C pocituje, že je rodiče naučili vše potřebné (ŽC2): „*že nás naučili všechno, co jsme potřebovali víceméně.*“ Rodiče byli ženě C také vzorem v rodinném fungování, jež vnímá velmi kladně (ŽC47-48): „*probíhalo všechno tak pěkně, že jsem měla život pěkný s nimi ve všem.*“

KATEGORIE Č. 4 – „FORMOVÁNÍ“

Kódy: Vedení – (ŽC9), (ŽC22); Domácí práce – (ŽC12), (ŽC38); Domácí řád – (ŽC12-13); Odměny – (ŽC32-35); Poslušnost – (ŽC8-11), (ŽC26); Uznání – (ŽC32);

Žena C byla ve své orientační rodině vedena zejména k domácím pracím, jelikož matka byla často v práci, musela žena C pomáhat se všemi pracemi v domácnosti včetně vaření (ŽC12-

13): „Mamka chodila do práce, do domova, dělala sestřičku, takže já jsem musela i pomáhat vařit, všechno... Tak normálně úklidy a takové věci že, běžné. Vaření.“ Bratr ženy C zase musel pomáhat otci kolem domu a na zahradě. Všichni však museli obstarávat také zvířata, kterých měli podle ženy C hodně (ŽC38): „a kolem baráku se chodilo... bylo moc zvířat kolem baráku.“ Povinnosti rodiče dávali formou příkazů (ŽC9): „i příkaz musel být, že, samozřejmě... museli mi říct, to udělej, to udělej.“ Žena C však uvádí, že všechny tyto povinnosti brala spíše jako samozřejmost (ŽC26): „prostě se muselo, byla to samozřejmost, bez důrazu žádného.“ Požadavky rodičů žena C tedy respektovala a vždy si všechny splnila (ŽC8-11): „Ano, respektovala... prostě řeklo se a udělalo se. Bez problému... všechno se splnilo tak, jak mělo být.“

Školní prospěch rodiče ženy C příliš neřešili, chtěli po ní, aby se však snažila a učila se. Na prvním stupni se s ní učili rodiče, zejména otec, se kterým se žena C učila raději než s matkou (ŽC22): „No, na té základní škole ještě, na tom prvním stupni, samozřejmě. A pak už ne.“ Pokud se ženě C něco ve škole podařilo, rodiče jí projevili uznání pochvalou. Odměny však podle ženy C rodiče nedávali, jen občas za vysvědčení. Žena C uvádí, že v tehdejší době, kdy byla vychovávána, rodiče ani neměli moc finančních prostředků, aby si mohli dovolit dávat dětem odměny na rozdíl od dnešní doby (ŽC32-35): „Velice nee, jako pochválit to ano, to je samozřejmé. Ale že by byly nějaké finanční odměny, to neexistovalo u nás nikdy... tak za to vysvědčení ano, ale jako během školy, nebo tak, to ne. Teď je to úplně něco jiného, předtím ani nebylo těch peněz. Takže se žádné nějaké finanční odměny nedávaly.“

KATEGORIE Č. 5 – „ZA ZAVŘENÝMI DVEŘMI“

Kódy: Fyzické tresty – (ŽC2); Zákazy – (ŽC50-52);

Rodiče ženu C a jejího bratra podle jejích slov téměř netrestali, což vysvětluje zejména jejich poslušností (ŽC7-8): „Nebyly s námi nějaké problémy, že by nás museli trestat. Všecko se splnilo tak, jak mělo být.“ Fyzické tresty tedy v orientační rodině ženy C nikdy nepoužívali (ŽC2): „Bit nás nebili.“ Žena C vzpomíná pouze na zákaz jezdit na kole, žádné další zákazy podle ní nikdy nezažila, což připisuje jiné době, kdy děti byly pouze venku (ŽC50-52): „Tak nanejvýš mi zakázali jezdit na kole nebo tak. Tak televize se tehdy velice nepouštěla, chodilo se ven. Děti byli venku, počítače nebyly. Nic takového, takže u nás žádné takové tresty jako nebyly, nezakazovalo se.“

KATEGORIE Č. 6 – „RODINNÉ KOŘENY“

Kódy: Odlišnosti – (ŽC16); Podobnosti – (ŽC40-42);

Jako odlišné od své orientační rodiny vnímá žena C rozdělení rolí, kdy v původní rodině zastávala domácnost a vaření pouze matka a otec dělal pouze venku, zatímco v její současné rodině se muž C zapojuje jak do vaření, tak do domácích prací (ŽC16): *„Zato mezi námi s manželem je to úplně něco jiného. My vaříme oba dva, to máme půl napůl.“*

Žena C však vidí na své výchově spíše podobnosti se svými rodiči, s jejichž výchovou se ztotožňuje a snaží se své děti vychovávat stejným způsobem (ŽC40-42): *„Já si myslím, že jsem úplně stejná, tak jak naši bych řekla. Mně to tak připadá. Jsem taková mírnější, jako děti si to třeba nemyslí, ale já si to myslím. Jsem zhruba na stejné úrovni tak jak oni. Snažím se jim vyjít vstříc, pokud to jde, že. A hotovo.“*

KATEGORIE Č. 7 – „OKOLNOSTI“

Kódy: Finanční situace – (ŽC35); Jiná doba – (ŽC50-51); Pracovní vytížení – (ŽC12-13)

Za okolnosti, které mohly mít vliv na výchovu v orientační rodině ženy C, považuje sama žena C jinou dobu a také finanční situaci rodičů. Zejména finanční situací si žena C vysvětluje, že dříve nebyly běžné finanční odměny a spíše se chválilo (ŽC35): *„Teď je to úplně něco jiného, předtím ani nebylo těch peněz. Takže se žádné nějaké finanční odměny nedávaly.“* O jiné době žena C hovoří také v souvislosti s trestáním, kdy jí rodiče zakázali pouze jezdit venku na kole, proto se zákazy v jejich rodině příliš nepoužívaly (ŽC50-51): *„Tak televize se tehdy velice nepouštěla, chodilo se ven. Děti byli venku, počítače nebyly.“* Na výchovu ženy C mohlo mít vliv také pracovní vytížení matky, kvůli kterému se žena C musela více zapojit do domácnosti a byla celkově vedena k práci a samostatnosti (ŽC12-13): *„Mamka chodila do práce, do domova, dělala sestřičku, takže já jsem musela i pomáhat vařit, všechno... Tak normálně úklidy a takové věci že, běžné. Vaření.“*

PROKREAČNÍ RODINA C

KATEGORIE Č. 1 – „RODINNÝ KRUH“

Kódy: Rodinné fungování – (MC90), (MC119-120), (ŽC54-58), (ŽC59-61); Emocionální podpora – (ŽC62-63); Společný čas – (MC111-113), (ŽC64), (ŽC94); Vliv druhého – (ŽC97);

Prokreační rodina muže C a ženy C se vyznačuje nekonfliktní atmosférou, vzájemnou vstřícností rodičů k dětem i mezi sebou a vyrovnanými rolami rodičů ve výchovném působení na děti, jak uvádí žena C (ŽC54-58): *„Nehádáme se, nebijeme se, to je důležité. Vycházíme si ve všem vstříc. Já si myslím... Tak to víš, že manžel zakáže a já na druhou stranu povolím, protože jsem měkčí, ale já si myslím, že jinak nějaké jiné neshody nikdy nebyly v tomto. Že se staráme si myslím úplně na stejno. Podle mě.“* Pokud se v něčem s manželem neshodnou, vše podle muže C vždy řeší klidnou domluvou (MC90): *„Hádat? Ne, prostě si sedneme, povykládáme si o tom.“* Což potvrzuje i žena C, která zdůrazňuje zejména vzájemnou vstřícnost a porozumění s manželem (ŽC59-63): *„V klidu. My se fakt nehádáme, to nemá cenu se hádat, proč. Já si myslím, že my si vyjdeme opravdu takto vstříc ve všem...já vyhovím manželovi, on zas mě. Já si myslím, že to tak má být. Bez hádek.“* Žena C vnímá velmi kladně rodinné fungování s manželem, se kterým si vždy vzájemně poskytují podporu (ŽC62-63): *„Prostě když něco chci, tak on to udělá. Když on něco potřebuje, tak udělám já. To je důležité. Já bych ho neměnila.“* Muž C hodnotí jejich role ve výchově dětí jako rovnocenné a konflikty považuje za zbytečné (MC119-120): *„Ne, úplně stejně. Jako my to bereme úplně na stejno, nebudeme se kvůli tomu nějak handrkovat.“* Žena C rovněž uvádí, že se jejich názory na výchovu s manželem příliš neliší (ŽC95): *„Já si myslím, že ne.“* Ani jeden z rodičů si nemyslí, že by se ve výchově jakkoliv vzájemně ovlivňovali (ŽC97): *„Ne! Ne, vůbec. (smích)“*

Děti podle ženy C tráví nejvíce volného času venku s vrstevníky (ŽC64): *„Děti jsou neustále venku a já jsem sama v chalupě (smích).“* Občas však jezdí na rodinné výlety (ŽC94): *„Na dovolené nejezdíme, jenom tak na ten výlet nějaký. Sem tam. Jinak ne.“* Muž C uvádí, že ve společném čase se snaží syna vést k práci, aby mu pomáhal se vším, co je potřeba. Podle jeho slov s ním však syn příliš pracovat nechce a udělá jen to nejnutnější (MC111-113): *„Ano, furt jsme v garáži něco. Ale syn se mnou dlouho nevydrží, on tak s někým druhým by dělal, tak jak každý kluk. Nikdo s tebou nechce dělat jako s tatou. Jo chvíli jen to, co musí a pak se stejně zdekuje a jde pryč. A tam ho vidíš dělat s někým jiným, ale s tatškou ne.“*

KATEGORIE Č. 2 – „RODINNÉ KONSTELACE“

Kódy: Emocionální zázemí – (MC88), (MC89), (ŽC53-54); Laskavost – (ŽC41-42), (ŽC56); Partnerský přístup – (MC34-39), (MC75), (MC106), (ŽC65), (ŽC66); Rozdílný přístup – (MC29), (MC90-93), (ŽC24-25); Role prarodičů – (MC116-117);

Muž C popisuje vztah s manželkou jako kladný (MC89): „*S manželkou? No dobrý. (smích)*“ Rovněž s dětmi má muž C kladný vztah, i když ve své odpovědi vyjadřuje částečnou nejistotu (MC88): „*Tak asi dobrý, já nevím, asi dobrý.*“ Žena C hodnotí svůj vztah s dětmi rovněž jako kladný (ŽC53): „*Aha, já si myslím, že dobrý, no ale tak snažím se, aby byl dobrý.*“ Žena C v souvislosti s rodinnými konstelacemi vidí také rozdíl mezi sebou a manželem a uvádí, že s ní se děti raději učí než právě s manželem, což připisuje tomu, že muž C je méně trpělivý (ŽC24-24): „*Zase naše děti radši se mnou, jak s manželem. On nemá trpělivost, to je ono. A já s nimi vždycky, oni nechtěli s manželem nikdy.*“ Vztah s manželem žena C rovněž vnímá velmi kladně (ŽC54): „*Nooo. Tak já si myslím, že spolu máme pěkný vztah.*“ Ve výchově se žena C považuje za mírnější než její manžel (ŽC41-42): „*Jsem taková mírnější, jako děti si to třeba nemyslí, ale já si to myslím...snažím se jim vyjít vstříc, pokud to jde, že. A hotovo.*“ Žena C rovněž přiznává, že i když manžel dětem něco zakáže, ona vzhledem ke své mírnější povaze naopak povolí (ŽC56): „*povolím, protože jsem měkčí...*“ Pokud se taková situace stane, vždy si vše řeknou v klidu a nijak se kvůli tomu podle ženy C nehádají.

Ve výchově se snaží rodiče svým dětem vyjít vstříc a preferují spíše partnerský přístup (ŽC65): „*Snažíme se vyjít vstříc.*“ Muž C rovněž uvádí, že se snaží dávat dětem volnou ruku a srovnává s přísným přístupem jeho otce v orientační rodině (MC75): „*Já jim dávám volnou ruku, co bych z toho měl.*“ Pokud má s dětmi muž C nějaký problém, snaží se jej nejčastěji řešit domluvou (MC106): „*Já jim nenadávám, nic, tak co mám dělat. Prostě jim něco řeknu a hotovo.*“ Zejména svému synovi se snaží muž C jít příkladem a nepodcenit prevenci, aby u něj předešel vážnějším problémům (MC34-39): „*Je potřeba prostě dojít a říct. Nebo prostě ukázat mu nějaký film a říct mu, podívej se, je to takové a makové. Aby se podíval, že by to takové opravdu nemělo být...ted' ještě třeba mu člověk může poradit, ale až bude mít 15, tak průpravu dostane jenom, když si o to řekne.*“ Syn zatím měl podle slov ženy C jen jeden „*průšvih*“, který zatím řešili domluvou (ŽC66): „*Průšvih, no, vyřešili jsme to domluvou...jenom domluvou.*“

Rodiče rovněž popisují rozdíly ve výchově jednotlivých dětí (MC90-93): „...jako starší dcera v klidu jo, to bylo úplně bez problému. Syn, eventuálně také, sem tam to bylo takové, jo. A teď máme problém tady s dcerou nejmladší. Tak musíme to brát takové, jaké to je. Musíme ji ke všemu dokopat.“ Ovšem, co se týče trestání, muž C mezi dětmi rozdíly nedělá, pokud zlobí, občas použil i mírný fyzický trest, u všech dětí stejně (MC29): „A nedělám rozdíl, že je to holka nebo kluk.“

KATEGORIE Č. 3 – „HLAVA RODINY“

Kódy: Důslednost – (MC75-76), (ŽC43), (ŽC75), (ŽC84), (ŽC88-89); Nároky – (MC100), (MC121), (ŽC72-74), (ŽC76-77), (ŽC80-81); Rodičovský vzor – (ŽC47-48); Rozdělení rolí – (ŽC16-17), (ŽC85), (ŽC96);

Žena C uvádí, že v jejich prokreační rodině jsou role rodičů ve výchově rovnocenné a nikdo z nich nemá hlavní slovo (ŽC96): „Hlavní slovo asi u nás nemá nikdo. Aspoň si myslím, že to vyjde tak zhruba na stejno.“ Rovněž na péči o domácnost a vaření se podle ženy C podílejí oba dva, což vnímá pozitivně. V orientační rodině ženy C se totiž o domácnost a vaření starala pouze žena C a její matka, otec ne (ŽC16-17): „Zato mezi námi s manželem je to úplně něco jiného. My vaříme oba dva, to máme půl napůl. Když chlap umí vařit, je to dobré.“

Žena C se rovněž snaží své děti vychovávat stejným způsobem, jakým byla vychovávána ve své orientační rodině (ŽC47-48): „probíhalo všechno tak pěkně, že jsem měla život pěkný s nimi ve všem. Nevím. A podle toho se řídím, aby to bylo i doma takto, abychom to měli stejně takové, jak dřív. Podle mě je to tak.“ Co se týče způsobu kladení požadavků, žena C uvádí, že příkazy nikdy nepoužívá (ŽC43): „Nee, příkazy vůbec.“ Rovněž není nijak zvlášť důsledná v okamžitém plnění samotných povinností. Žena C podle svých slov příliš neřeší, jestli své povinnosti děti splní hned nebo ne (ŽC88-89): „Důraz? No, důraz, to poručíš a stejně to neudělají v ten den, takže oni si to udělají třeba až za týden. Ať si to udělají, ale nemusí hned.“ Při plnění školních povinností je žena C nyní důsledná pouze u nejmladší dcery, která je v druhé třídě a potřebuje pomoc s přípravou do školy (ŽC84): „A přečíst s ní musím, aspoň ty dvě, tři stránky si musí přečíst každý den.“ Žena C uvádí, že občas se s dcerou připravuje i manžel (ŽC85): „Jo, anebo když je i manžel doma, ona mu čte.“ Po dceři žena C také každý den chce, aby jí zopakovala, co se daný den učila ve škole (ŽC80-81): „Takže já po ní jen chci, aby mi povykládala, co se učili ve škole, aby mi řekla jak to je a ona už to potom ví, že, ve škole.“ U dvanáctiletého syna už žena C podle svých slov plnění

školních povinností příliš neřeší (ŽC75): „*At si je dělá, kdy chce, jenom aby je měl hlavně hotové. To už je jeho problém.*“ Co se týče učení, má žena C na syna požadavek, aby alespoň snažil zlepšit si prospěch (ŽC72-74): „*Kluk, aby to aspoň dotáhl na ty trojky, než na ty čtverky...prostě aby se snažil.*“ A dodává (ŽC76-77): „*Jenom aby mi nechodil s poznámkami, což nechodí, tak pravděpodobně má asi úkoly hotové a co víc velice potřebuje.*“ Muž C uvádí, že na školní prospěch dětí nemá nijak přehnané požadavky, jelikož sám neměl na základní škole samé jedničky (MC121): „*Já jsem já, takže já chci, aby děti byli to samé, nemám přehnané požadavky.*“ Což srovnává s přístupem svých rodičů, kteří podle muže C měli příliš velké nároky (MC76-76): „*Sem tam na ně zařvu, ale jinak to nehrotím. Bud' na to mají, nebo nemají. Když to někomu úplně nešlape, tak já po nich nemůžu chtít, aby měli samé jedničky.*“ Jediné, co od dětí muž C vyžaduje je, aby se alespoň snažili (MC100): „*Ano, jen aby se snažili. Aby pochopili, že se mají učit, sem tam, trochu, aby z nich něco bylo.*“

KATEGORIE Č. 4 – „FORMOVÁNÍ“

Kódy: Vedení – (MC103), (MC107-108), (ŽC78), (ŽC82-83), (ŽC87); Domácí práce – (MC98); Domácí řád – (ŽC86-87); Motivace – (MC101); Odměny – (MC104-105), (ŽC91-93); Poslušnost – (MC97), (ŽC88); Svědomitost – (ŽC72-73); Uznání – (MC104), (ŽC93);

Rodiče se snaží děti vést k práci. Co se týče domácích prací, žena C uvádí, že děti musí pomáhat se vším, aby se naučili vše potřebné (ŽC87): „*Pomáhají se vším. To se nedá nic dělat, to mají průpravu do života.*“ Muž C souhlasí (MC98): „*Ano, tak je potřeba, aspoň něco. Však oni nic nemají.*“ Žena C po dětech vyžaduje, aby si dělali pořádek zejména po sobě a rovněž se zapojili do dalších prací (ŽC86-87): „*Samozřejmě, já nejsem jejich služka, musí si uklidit svoje, to nejde tak, aby nepomáhali. Pomáhají se vším.*“ Muž C uvádí, že ne vždy děti chtějí své povinnosti plnit hned (MC97): „*I když je to složité, aby něco udělali, aby si ráno ustlali, aby si vyvětrali pokojíček.*“ Žena C to potvrzuje a sama příliš neřeší, kdy si děti své povinnosti splní (ŽC88): „*to poručíš a stejně to neudělají v ten den, takže oni si to udělají třeba až za týden.*“

Rodiče zmiňují rozdílnost mezi jejich dětmi ve vztahu k učení, zejména syn se podle jejich slov nepřipravuje do školy, jak by měl (ŽC72-73): „*On není hloupý, on je jenom líný. Se starší dcerou s tou problémy v životě nebyly žádné a kluk prostě na to kašle, na školu.*“ Muž C se tedy snaží syna motivovat, aby se více učil (MC101): „*Já jsem syna zavezl do práce a říkám „tak budeš dřít, když se nebudeš učit.“*“ Rodiče se však snaží vést k učení především

nejmladší dceru (ŽC78): „*Ano, s ní jo, je ve druhé třídě, s tou ještě musím.*“ A každý den se s ní jeden z rodičů musí do školy připravovat (ŽC82-83): „*Úkoly s ní ještě musím dělat, protože ona to sčítání, odčítání a měkké i – tvrdé y, to jí nejde. Ona je dyslektik a dysgrafik, takže se s ní musí.*“ Většinou se dcerou připravuje žena C, někdy se zapojí i muž C (MC103): „*Jo, sem tam.*“ Když se dětem ve škole něco podaří, rodiče jim vždy projeví uznání pochvalou. Odměny však podle ženy C dostávají pouze za vysvědčení, během roku dostávají pravidelné kapesné (ŽC91-93): „*Nedáváme odměny...jo, tak to dostanou nějakou odměnu za vysvědčení, samozřejmě, vždycky něco dostanou. Ale jinak, když dostanou jedničku ve škole, tak žádná odměna. Pochvala. To stačí.*“ Což potvrzuje i muž C (MC104-105): „*No pochvala, sem tam dostane na zmrzku...jinak nedostávají nic, dostávají kapesné každý měsíc.*“

KATEGORIE Č. 5 – „ZA ZAVŘENÝMI DVEŘMI“

Kódy: Fyzické tresty – (MC29-33), (MC34); Zákazy – (ŽC66-67); Kárání – (ŽC69-70), (MC110); Potlačovaný vztek – (MC30-31);

Žena C se ve výchově jakékoliv problémy snaží řešit v klidu bez zvýšeného hlasu a fyzické tresty také nikdy nepoužívá (ŽC69-70): „*Nee, všechno v klidu. Vše musíš řešit v klidu převážně. Jak začneš řvat, nebo tak, to nemá význam. Je to lepší, já si myslím.*“ V případě průšvihů syna situaci vyřešili pouze domluvou (ŽC66-67): „*Průšvih, no, vyřešili jsme to domluvou. Jenom domluvou, protože počítač mu zakazovat nemá cenu, když na něm není, tak prostě jenom domluva.*“

Muž C je ovšem v tomto ohledu na děti přísnější než jeho manželka a občas použije i fyzický trest, zejména v případě zlobení a mezi dětmi v trestání nikdy nedělal rozdíly (MC29-33): „*Ale sem tam to prostě musí dojít, jo, po zadku. A nedělám rozdíl, že je to holka nebo kluk. Oba dva dostanou dvě na zadek, a hotovo. Maminka je nebije. Prostě to se stupňuje, napomínáš, napomínáš, prostě tě to vztekne, tak tam mezi ně vletíš, uděláš bum bum a hotovo, vyřízené. Oni si pobřečí, ponadávají si navzájem a za chvíli je klid. Do půl hodiny. Ale abychom je jako mlátili furt, a já nevím co, za každou známku, tož to ne.*“ Muž C se však v trestání považuje za mírnějšího, než byl jeho otec, který jej trestal velmi přísně a často, což muž C neuznává (MC34): „*Jasně, jako prostě, tou fackou se nedá vyřešit ledasco.*“ Děti také nikdy netrestá kvůli školním výsledkům (MC110): „*Ne, já na ni maximálně zakřičím, ale tresty kvůli škole ne.*“

KATEGORIE Č. 6 – „RODINNÉ KOŘENY“

Kódy: Odlišnosti – (MC4-5), (MC28), (MC75), (MC78-80), (ŽC16); Podobnosti – (ŽC40-42);

Muž C popisuje zejména odlišnosti ve výchově svých dětí a jeho výchově v orientační rodině. Zejména srovnává přísné trestání otce se svým přístupem, který považuje za mírnější (MC4-5): *„Jo, naše děti tak nedostávají.“* Na rozdíl od svého otce se muž C snaží přílišnému fyzickému trestání a přísnosti vyvarovat. Většinu situací ve výchově se snaží řešit domluvou (MC28): *„Dívej se, mě když manželka řekne, že je to takové nebo makové, tak já nejdu, já je nezbudím, já je nevyliším. Já mu řeknu až na druhý den svůj názor.“* Dětem se snaží dávat více volnou ruku a přistupovat k nim více demokraticky, ovšem občas na ně zvýšit hlas musí (MC75): *„Samozřejmě, já je nebiju. Já jim dávám volnou ruku, co bych z toho měl. Sem tam na ně zařvu, ale jinak to nehrotím.“* Přísné trestání otce má muž C velmi vryté v paměti a od podobného přístupu se chce oprostít (MC78-80): *„Ano, prostě dávám jim volnou ruku...protože já mám, aby byly nějaké fyzické tresty, nebo já nevím, nemá to význam. Já je nechci bít, proč. Protože vím, jaké to prostě je.“*

Žena C na své výchově naopak shledává spíše podobnosti s výchovou svých rodičů, s jejichž výchovným přístupem se ztotožňuje. Snaží se tedy k dětem přistupovat stejně, jako její rodiče v orientační rodině, být na děti spíše mírná a laskavá a vždy jim vyjít vstříc (ŽC40-42): *„Já si myslím, že jsem úplně stejná, tak jak naši bych řekla. Mně to tak připadá. Jsem taková mírnější, jako děti si to třeba nemyslí, ale já si to myslím. Jsem zhruba na stejné úrovni tak jak oni. Snažím se jim vyjít vstříc, pokud to jde, že. A hotovo.“* Rozdíl mezi svou původní současnou rodinou vidí pouze v rozdělení rolí v domácnosti. V její orientační rodině se o domácnost a vaření starala pouze matka, zatímco oni s manželem se na chodu domácnosti podílejí rovným dílem (ŽC16): *„Ale převážně jsem vařivala já s máti. Otec ten vůbec, ten vařit neuměl. Zato mezi námi s manželem je to úplně něco jiného. My vaříme oba dva, to máme půl napůl.“*

KATEGORIE Č. 7 – „OKOLNOSTI“

Kódy: Finanční situace – (ŽC35); Jiná doba – (MC49), (MC58), (MC108-109), (ŽC50-51); Vzdělání rodičů – (MC120-121);

Mezi okolnostmi, jež mohou mít vliv na výchovu v prokrační rodině, můžeme uvést například finanční situaci a rovněž jinou dobu. Podle ženy C si její rodiče dříve nemohli dovolit dávat dětem odměny, zatímco oni už s manželem svým dětem dávají pravidelně kapesné, což připisuje právě o něco příznivější finanční situaci (ŽC35): *„Teď je to úplně něco jiného,*

předtím ani nebylo těch peněz. Takže se žádné nějaké finanční odměny nedávaly.“ Žena C jiné době připisuje také určitou změnu životního stylu (ŽC50-51): „Tak televize se tehdy velice nepouštěla, chodilo se ven. Děti byli venku, počítače nebyly.“

Muž C rovněž vidí vliv dobových podmínek na výchovu. Podle muže C se dříve více kladl důraz na práci, než na vzdělání (MC58): *„Vem to tak, byla jiná doba. Byli bolševici, práce byla důležitější.“* Rovněž podle jeho názoru byli více vedeni k samostatnosti než dnešní děti (MC108-109): *„my jsme sami ve čtrnácti vycházeli a o nás se nikdo nestaral.“* Muž C rovněž uvádí, že přísné fyzické tresty ve výchově byly dříve považovány za běžné (MC49): *„Bum bum, to tehdy nikdo neřešil.“* Posledním aspektem, který může mít vliv na výchovu v prokreační rodině, je také vzdělání samotných rodičů. Muž C se podle svých slov sám příliš dobře neučil a z toho důvodu má na své děti také reálné požadavky na vzdělání (MC120-121): *„My jsme nebyli žádní vysokoškoláci, nebo cokoliv jiného, takže...jako někdo si na tom zakládá. Já jsem já, takže já chci, aby děti byli to samé, nemám přehnané požadavky.“*